

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«Харьковский политехнический институт»

В. Е. Михайличенко

**ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Монография

Харьков
НТУ «ХПИ»
2015

УДК 159.923

ББК 88.37

М69

Рецензенты:

В. А. Лозовой, д-р филос. наук, зав. кафедры культурологии, профессор
Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого

Г. В. Попова, канд. психол. наук, профессор, Национальный технический
университет «Харьковский политехнический институт»

*Публикуется по решению Ученого Совета НТУ «ХПИ»,
протокол № 10 от 27.11.2015 г.*

Розглянута особистість як предмет психологічного дослідження і самосвідомість як основа її розвитку. Вивчено проблему формування і розвитку особистості, впливу зовнішніх і внутрішніх факторів на цей процес. Показана вікова динаміка розвитку особистості і провідна роль навчання у процесі психічного розвитку. Розглянуто професійно-особистісний розвиток і саморозвиток студентів під час навчання у ВНЗ, способи і методи підвищення якості їх підготовки. Запропоновані рекомендації із саморозвитку і самовдосконалення особистості для її самореалізації та самоактуалізації.

Призначено для спеціалістів, може бути корисним студентам, магістрам, аспірантам.

Михайличенко В. Е.

М.69 Психология развития личности : Монография / В. Е. Михайличенко – Х. : НТУ «ХПИ», 2015. – 388 с. – На рус. яз.

ISBN

Рассмотрена личность как предмет психологического исследования и самосознание как основа ее развития. Изучена проблема формирования и развития личности, влияния внешних и внутренних факторов на этот процесс. Показана возрастная динамика развития личности и роль обучения в процессе психического развития. Рассмотрено профессионально-личностное развитие и саморазвитие студентов во время обучения в вузе, способы и методы повышения качества их подготовки. Предложены рекомендации по саморазвитию и самосовершенствованию личности для ее самореализации и самоактуализации.

Предназначено для специалистов, может быть полезным студентам, магистрам, аспирантам.

Ил.5. Библиогр.: 221 назв.

УДК159.923

ББК 88.37

ISBN

© Михайличенко В. Е., 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. Личность как предмет психологического исследования	8
1.1. Личность как предмет психологического исследования	8
1.2. Структура личности	18
1.3. Личностный смысл как основной критерий внутреннего мира человека.....	25
Глава 2. Самосознание как основа развития личности	33
2.1. Самосознание: его значение и изучение	33
2.2. Структура личности	42
Глава 3. Роль Я-концепции в осознании и формировании личности	51
3.1. Я-концепция и ее структура	51
3.2. Роль различных факторов в осознании и формировании Я-концепции	59
3.3. Использование Я-концепции для саморазвития и самосовершенствования личности	79
Глава 4. Формирование личности	82
4.1. Индивид как продукт филогенетического и онтогенетического развития.....	82
4.2. Особенности формирования человеческого индивида	87
Глава 5. Развитие личности	103
5.1. Системный подход в изучении личности	103
5.2. Взаимосвязь внутренних и внешних факторов развития личности.....	116
5.3. Возрастная динамика развития личности	125
Глава 6. Роль обучения в процессе развития личности	140
6.1. Взаимосвязь обучения и развития	140
6.2. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе	148
6.3. Роль мотивации в процессе личностного развития	155
6.4. Личностно-ориентированное обучение	160
Глава 7. Профессионально-личностное развитие студентов во время обучения в вузе	168
7.1. Профессионально-личностное развитие студентов и его изучение.....	168

7.2. Педагогические условия профессионально-личностного развития будущего специалиста	174
7.3. Готовность будущего специалиста к будущей профессиональной деятельности и роль контекстного обучения в ее формировании	185
Глава 8. Саморазвитие личности и ее самовоспитание	196
8.1. Саморазвитие личности и основные направления его изучения	196
8.2. Роль высшего учебного заведения в саморазвитии и самовоспитании студентов	205
8.3. Самостоятельная работа студентов и ее стимулирование	221
Глава 9. Самопрограммирование личности на успех	230
9.1. Способы и методы самопрограммирования личности на успех	230
9.2. Формирование ценностей и воодушевляющих убеждений личности	237
9.3. Самоэффективность и ее роль в активизации личности	247
Глава 10. Роль психического самосовершенствования в активизации студентов	261
10.1. Механизмы саморегуляции психического состояния человека	261
10.2. Управление мыслями и словами	271
10.3. Искусство управления своими эмоциями	282
10.4 Практика психического самосовершенствования как основа оздоровительной системы	293
Глава 11. Самоактуализация личности	302
11.1. Акмеология о саморазвитии человека и достижении им состояния «акме», или вершины зрелости	302
11.2. Зарубежные гуманистические теории о самоактуализации личности	305
11.3. Механизмы самоактуализации личности	312
Список литературы	341
Приложения	356

В В Е Д Е Н И Е

Системный подход в изучении личности позволяет рассмотреть элементы и подсистемы, из которых она складывается, и их взаимоотношения между собой. Изучение личности представляет собой синтез знания, которое наработано разными специалистами, работающими в этой области, и преследует цель – приблизиться к более многогранному и непредвзятому представлению о личности, ее формировании, развитии и самореализации.

В данной монографии мы поставили своей задачей рассмотреть личность как предмет психологического исследования, чтобы в наибольшей степени нам понять как самих себя, так и других людей, актуализировать свой потенциал в процессе личностного роста. В связи с этим рассмотрено самосознание как основа развития личности, проблема самоотношения, которая связана с осознанием образа Я или своей Я-концепции, помогающей формированию себя.

Ученые считают, что формирование личности есть процесс, прямо не совпадающий с процессом прижизненного изменения природных свойств индивида в ходе его приспособления к внешней среде. Человек как природное существо есть индивид, обладающий той или иной физической конституцией, типом нервной системы, темпераментом, динамическими силами биологических потребностей, аффективности, многими другими чертами, которые в ходе онтогенетического развития частью разворачиваются, а частью подавляются, словом, многообразно меняются. Однако не изменения этих врожденных свойств человека порождают его личность.

Личность есть специфическое человеческое образование, созданное общественными отношениями. Развитие рассматривается учеными как результат усложняющейся деятельности человека, в процессе которой он вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мировоззрение, мотивы, ценности и убеждения. Личность и ее качества развиваются в деятельности, запускаемой мотивом и

осуществляемой посредством действий, способ осуществления которых зависит от условий жизнедеятельности. Вне деятельности развитие не существует.

Развитие субъекта представляет собой процесс, в результате которого изменяется его внутренний мир. Внутренний мир – это сознание и самосознание личности, направленное как на объективную реальность, так, одновременно, и на отношение к ней. Здесь интегрируются все ее выражения, обобщаются и систематизируются переживания человека, оценивается его поведение. Психология развития личности изучает законы развития психики, педагогика заботится о том, как целенаправленно руководить этим процессом.

При этом развитие личности понимается как процесс ее количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Оно ведет к изменению качеств личности, к появлению новых свойств, которые психологи называют новообразованиями. С. Л. Рубинштейн сформулировал принцип детерминизма как преломление внешних условий через внутренние и доказал наличие внутренней «логики» в развитии личности, а именно не только ее избирательности к внешним воздействиям, но и способности «обособиться» от «логики внешних обстоятельств», самоопределиться по отношению к ним.

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулированного Л. С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Опираясь на реально достигнутый им уровень, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения и тем самым обеспечивать развитие. Степень опережения не безгранична, она определяется созреванием организма, в том числе мозговых структур, составом накопленного опыта. Такое обучение называют развивающим, а его структура чаще всего носит характер постановки задач и их решения.

Образование объективно несет в себе потенциалы активизации личностного роста обучающихся. Оно представляет собой целостную систему формирования внутреннего мира студентов, их мировоззрения,

ценностей и убеждений, самопознания и обеспечения развития и саморазвития участников педагогического процесса. Образовательный процесс протекает так, что в нем спонтанно складываются внутренние условия для активного и целенаправленного самосовершенствования включенного в него человека.

Представляет интерес выяснение вопроса о том, каким образом индивидуально-психологические особенности личности становятся действующим способом реализации ее потенциала и формирования активности. Ученые исходят из того, что это становится возможным лишь при наличии мотивации, стремления достичь желаемого результата и веры в свою способность это сделать, то есть высокой самоэффективности личности. Большую роль в активизации личности играет психическое самосовершенствование, которое включает в себя ее самопрограммирование и самоформирование.

Представители гуманистической психологи все чаще пытаются определить основания для процесса развития и самосовершенствования личности. Авторы часто используют такие понятия как рост, автономность, саморазвитие, самопознание, самоактуализация, самореализация. При этом понятия самореализации и самоактуализации очень часто употребляют как равнозначные понятия, под которыми понимается непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов человека, как свершение своей миссии или призвания, судьбы; а также полное познание и принятие собственной изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции или внутренней синергии личности.

Глава 1

ЛИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Личность как предмет психологического исследования

Среди важнейших мировоззренческих вопросов, которые на протяжении всей истории решала философия, одно из центральных мест занимали проблемы человека. Вопрос о сущности человека, его происхождении и назначении, месте человека в нашем мире – одна из основных проблем в истории философской мысли с древних времен. В истории теоретических исследований в области изучения человека можно выделять, по меньшей мере, три периода: философско-литературный, клинический и собственно экспериментальный [84].

Первый период берет свое начало от работ древних мыслителей и продолжался вплоть до начала XIX века. В философии Древнего времени, во время господствующего Космоцентризма, человек мыслился как органическая часть природы. Средневековая философия несколько сместила акценты, и человек стал одним из многочисленных созданий Бога. Эпоха Возрождения сделала из человека предмет культа, возвысив его над всей природой. А философия Нового времени обнажила внутренний мир человека, посчитала его сложным механизмом и наделила высоким знанием.

В первые десятилетия XIX века наряду с философами и писателями, проблемами психологии личности заинтересовались врачи-психиатры. Они первыми стали вести систематические наблюдения за личностью больного в клинических условиях, изучать историю его жизни для того, чтобы лучше понять его наблюдаемое поведение. При этом делались не только профессиональные заключения, связанные с диагностикой и лечением душевных заболеваний, но и общенаучные выводы о природе человеческой личности. Этот период и получил название клинического.

Психология личности стала экспериментальной наукой в начале XX века. Ее становление связано с именами таких ученых, как Г. Айзенк, Г. Олпорт, Р. Кеттел, А. Н. Леонтьев и другие. Экспериментальные исследования личности в России были начаты А. Ф. Лазуровским. В конце 30-х годов XX века в психологии личности началась активная дифференциация направлений исследований, в результате которой сложилось много различных подходов и теорий личности. В последние десятилетия усиливается тенденция к интегрированному, целостному рассмотрению личности с позиций разных теорий и подходов.

Современные ученые утверждают, что человек не отрывается от социального опыта и социальных механизмов регуляции поведения, а вбирает их в себя (интериоризирует), строя на этой основе свой внутренний мир. Обладая внутренним миром, человек становится носителем социально выработанных форм поведения и накопленного опыта. *Таким образом, под философским углом зрения личность – это способность человека выступать автономным носителем общечеловеческого опыта и исторически выработанных человечеством форм поведения и деятельности.*

Речь не идет обо всем опыте человечества, так как каждый отдельный человек осваивает лишь небольшую его часть, с которой он соприкасается в процессе своего развития и которую он в состоянии освоить. При этом, во-первых, каждое новое усваиваемое извне содержание преломляется через уже сформировавшиеся к данному моменту структуры внутреннего мира, и, во-вторых, будучи усвоено, оно не сохраняется неизменным на протяжении жизни человека, а изменяется по специфическим законам динамики внутреннего мира, которые еще очень мало изучены.

Личность – это человеческий индивид, взятый в аспекте его социальных качеств (взгляды, способности, потребности, интересы, моральные убеждения и т. д.). Она представляет собой динамичную, относительно устойчивую целостную систему интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности, с неповторимой системой отношений конкретного человека к миру,

с его способностями социального взаимодействия. Как личность человек характеризуется уровнем развития сознания, как части общественного сознания, которое, в свою очередь, определяется уровнем развития данного общества.

В психологии существует достаточно прочная теоретическая традиция различения двух относимых к человеку понятий – понятий индивида и личности, что составляет необходимую предпосылку психологического анализа личности. Больше других в этом направлении сделали А. Н. Леонтьев и Б. Г. Ананьев. *Индивид согласно представлениям этих авторов, есть существо природное, биологическое, обладающее как врожденными, так и прижизненно сформированными свойствами. Личность – асоциальное человеческое качество.*

Определяя отличие личности от индивида А. Н. Леонтьев пишет, что личность как и индивид, есть продукт интеграции процессов, осуществляющих жизненные отношения субъекта, что составляет содержание материалистического подхода в изучении личности. Отечественная психология в течение долгого времени руководствовалась марксистским пониманием сущности человека как совокупности общественных отношений, которая отличается от «абстракта, присущего отдельному индивиду». При этом русскоязычная наука сосредоточивалась на изучении социальных характеристик личности, которые важны, но не исчерпывают всего содержания личности. В словарях советского периода бытовало примерно такое определение личности:

а) человеческий индивид как субъект отношений и сознательной деятельности,

б) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества.

Такой подход приводит к положению об общественно-исторической сущности личности. Это означает, что личность впервые возникает в обществе, что человек вступает в него лишь как индивид, наделенный определенными природными свойствами и способностями, и что личностью он становится лишь в качестве субъекта общественных отношений. Иначе говоря, в отличие от индивида личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается.

Исследование процесса порождения и трансформаций личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее психологическому пониманию.

Материалистический подход исходит из положения, что реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, которые реализуются совокупностью его многообразных деятельностей. Реальное основание личности лежит не в заложенных в нем генетических программах, а также в глубинах его природных задатков и влечений и даже не в приобретенных им навыках, знаниях и умениях, а в той системе деятельностей, которые ими реализуются. Иначе говоря, «узлы», соединяющие отдельные деятельности, завязываются не действием биологических или духовных сил субъекта, которые лежат в нем самом, а в той системе отношений, в которые вступает субъект. Этот сложный и длительный процесс развития личности имеет свои этапы, стадии и неотделим от развития сознания, самосознания.

Для Б. Г. Ананьева «исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе... равно как статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность». На основе статуса формируются системы «общественных функций-ролей» и «целей и ценностных ориентаций» [12]. Личность, как и индивид, есть продукт интеграции процессов, осуществляющих жизненные отношения субъекта. Все они характеризуются общностью своего внутреннего строения и предполагают наличие сознания, а на известных этапах развития также и самосознания субъекта.

В настоящее время еще не найдено общего обоснования для однозначного объяснения понятия личности, которое было бы одновременно субъектом отношений, сознательной деятельности и стойкой системой социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена общества. Понятие личности, так же как и понятие индивида, выражает целостность субъекта жизни. Это относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Личность является результатом процесса вызревания генотипических черт под влиянием воздействий социальной среды. То обстоятельство, что при этом трансформируются, меняются и некото-

рые особенности индивида, составляют не причину, а следствие формирования его личности. Эта интерпретация свойственна в той или иной форме большинству современных концепций.

Однако, лишь немногие общие положения о личности принимаются, с теми или иными оговорками, всеми авторами. Одно из них состоит в том, что личность представляет собой некое неповторимое единство, некую целостность. Другое положение заключается в признании за личностью роли высшей интегрирующей инстанции, управляющей психическими процессами. Однако попытки дальнейшей интерпретации этих положений привели в психологии к ряду ложных идей, мистифицирующих проблему личности.

В современной психологии признано конструктивным изучать личность человека как систему. При этом системой называют такое множество элементов, связи которых друг с другом прочнее и устойчивее, чем связи с другими элементами, образующими внешнюю среду системы. Различные научные направления называют в качестве элементов этой системы черты, состояния, устойчивые ситуации, виды деятельности, смыслы и другие психологические категории. Систему невозможно описать без указания на ее структуру.

Комплексное изучение человека приобрело сейчас первостепенное значение, но именно это обстоятельство и выдвигает психологическую проблему личности как особую. Комплексный, системный подход к человеку является не только возможным, но и необходимым. Ведь никакая система знаний о тотальном объекте не дает нам его действительного понимания, если в ней отсутствует одна из существенных специфических его характеристик.

А. Н. Леонтьев выделяет разные уровни изучения человека: уровень биологический, на котором он открывается в качестве телесного, природного существа; уровень психологической, на котором он выступает как субъект одушевленной деятельности; и, наконец, уровень социальный, на котором он проявляет себя как реализующий объективные общественные отношения, общественно – исторический процесс. Сосуществование этих уровней и ставит проблему во внутренних отношениях, которые связывают психологический уровень с биологическим и социальным [87].

Отличительная особенность психологического подхода к личности, в отличие от традиционного педагогического, заключается, как считает Д. А. Леонтьев, в его безоценочности. Это не значит, что оценка отсутствует вообще, или разные формы поведения оцениваются одинаково. Речь идет о том, что сначала воспринимается объективно человек и то, что он делает, и уже после этого, отдельно, в случае необходимости дается оценка [91]. По его мнению, традиционная педагогика по своему замыслу, по определению исходит из необходимости сформировать некоторые идеальные типы, качества, и всегда смотрит на конкретного человека уже через призму этого идеала, что мешает видеть человека самого по себе. Типологический подход к личности по нагруженности оценочными характеристиками близок к традиционному педагогическому подходу. Сегодня педагогический подход смыкается с психологическим подходом.

Спорным в исследовании личности до сих пор остается вопрос о соотношении общей и дифференциальной психологии. Большинство авторов избирает дифференциально-психологический метод исследования, который состоит в изучении статистических связей между отдельными чертами личности (ее свойствами, способностями или поведением), выявляемыми посредством их тестирования. Устанавливаемые корреляционные связи между ними и служат основанием для выделения гипотетических факторов и «суперфакторов», которые обуславливают эти связи. Таковы, например, факторы интроверсии и нейротизма, образующие, по Г. Айзенку, вершину факторной иерархической структуры, которая отождествляется им с психологическим типом личности [221].

При этом понятие личности предполагает некое «общее», которое выделяется посредством тех или иных процедур статистической обработки количественно выраженных признаков, отбираемых по соответствующим критериям. Характерный для этого направления эмпиризм, собственно, не может дать полной картины. Метод корреляции эмпирического набора индивидуальных свойств является для раскрытия личности еще недостаточным, так как их выделение нуждается в основаниях, которые не могут быть извлечены из них самих.

Множественность свойств и особенностей человека вовсе не предполагает того, что психологическая теория личности должна стремиться к глобальному их охвату. Ведь человек как эмпирическая целостность проявляет свои свойства во всех формах взаимодействия, в которые он вовлечен. Дело в том, что одни и те же особенности человека могут стоять в разном отношении к его личности. В одном случае они выступают как безразличные, в другом – те же особенности существенно входят в ее характеристику.

Поэтому вопреки широко распространенным взглядам никакое эмпирическое дифференциальное исследование не способно дать решения психологической проблемы личности. Напротив, само дифференциальное исследование возможно только на основе общепсихологической теории личности. Фактически именно так и обстоит дело: за любым дифференциально-психологическим исследованием личности всегда лежит та или иная, явно или неявно выраженная, общетеоретическая концепция.

В изучении личности широко распространен типологический подход. Однако отнесение человека к определенному типу не является познанием человека. Все типологии работают в рамках решения конкретных практических задач, но сами по себе какой-то самостоятельной познавательной ценности не несут. Если типологии и ярлыки абстрагируют какой-то отдельный сегмент личности, то комплексный подход, ведущий ближе к истинному познанию – это путь познания личности в разных гранях, разных аспектах и проявлениях, не сводя ее к какому-то одному общему обозначению.

В настоящее время считается общепризнанным, что личность – это результат социализации индивида в процессе онтогенеза. При этом существуют теории двух факторов формирования личности: наследственности и среды. Споры ведутся, главным образом, вокруг вопроса о значении каждого из этих факторов: одни настаивают на том, что главной детерминантой является наследственность, а внешняя среда, социальные воздействия обуславливают лишь возможности и формы проявления той программы, с которой рождается человек; другие выводят важнейшие особенности личности непосредственно из особенностей социальной среды, из «социокультурных матриц». Однако,

при всем различии этих взглядов, все они сохраняют позицию двойной детерминации личности, так как просто игнорировать один из факторов, о которых идет речь, значило бы идти против эмпирически доказуемого влияния обоих.

Взгляды на соотношения биологического и социального факторов как на простое их скрещивание уступили свое место более сложным представлениям. Человек есть и природное, и общественное существо. Это бесспорное положение указывает лишь на разные системные качества, проявляемые человеком, и ничего еще не говорит о сущности его личности, о том, что ее порождает. Задача эта требует понять личность как психологическое новообразование, которое формируется в жизненных отношениях индивида, в результате преобразования его деятельности. Они возникли в связи с тем, что главной стала проблема внутренней структуры самой личности, образующие ее уровни, их соотношения. Так, в частности, возникло представление о характеризующем личность соотношении сознательного и бессознательного, развитое З. Фрейдом [172].

З. Фрейд рассматривал личность как опосредованное звено между мотивом и его реализацией, в котором преобладают бессознательные процессы. Ее функция состоит в том, чтобы найти социально приемлемые формы реализации своих мотивов. Он выводит все развитие личности из двух врожденных инстинктов: продолжения рода и агрессивного инстинкта. Личность, по его мнению, представляет собой трехкомпонентную структуру: ID – ЭГО – СУПЕРЭГО, где ID –местилище инстинктивных влечений, подчиняющихся принципу удовольствия.

ID содержит все унаследованное. Это первоначальная основная структура личности, которая носит бессознательный характер и является резервуаром энергии. ЭГО – это часть психики, которая находится в контакте с внешней реальностью, которая управляет произвольными движениями. Это, как правило, самосознание человека, восприятие им своей собственной личности и поведения. Его задачей является самосохранение. ЭГО является своеобразным буфером между ID и СУПЕРЭГО и согласует противоположные силы, действующие в психике человека. СУПЕРЭГО – это итог воздействия общества на созна-

ние и самосознание личности, принятие его норм и ценностей. Оно выполняет три основные функции: совесть, самонаблюдение, формирование идеалов личности. Оно развивается из ЭГО и служит цензором его деятельности и мыслей. Согласно З. Фрейду личность есть замкнутая в себе биологическая индивидуальность, постоянно находящаяся в обществе и испытывающая на себе его влияние, но вместе с тем противостоящая ему.

Другое направление, в котором развивался подход к личности со стороны ее внутреннего строения, представлено культурно-антропологическими концепциями. Отправными для них явились этнологические данные, которые показали, что существенные психологические особенности определяются различиями не человеческой природы, а ее культуры; что, соответственно, система личности есть не что иное, как индивидуализированная система культуры, в которую включается человек в процессе его «аккультуризации». Культурологические теории вводят в этой связи различение собственно личности как продукта индивидуальной адаптации к внешним ситуациям и ее общей «базы», или архетипа, который проявляется у человека с детства под влиянием черт, свойственных данной расе, этнической группе, национальности, социальному классу.

То же самое можно сказать и о социальной психологии, в которой введено понятие «роль». «Роль» – это программа, которая отвечает ожидаемому поведению человека, занимающего определенное место в структуре той или иной социальной группы, это структурированный способ его участия в жизни общества. Личность представляет собой не что иное, как систему усвоенных «ролей». Социальная роль как элемент структуры личности задается тем, что, попадая в определенную систему отношений с другими людьми в том или ином качестве, человек сталкивается с определенными требованиями, которые неизбежно и неминуемо предъявляются ему, и с системой ожиданий того, что в определенной ситуации он будет себя вести соответствующим образом. Основой, на которой формируется эти роли, являются социальные нормы или некоторые ограничители, задающие конкретные установления, которым нужно следовать и которые можно выполнить или не выполнить. Порой эти нормы предъявляют к человеку взаимо-

исключающие ожидания, что порождает так называемый ролевой конфликт.

Впитывая, осваивая, усваивая, приобретая представления о нормах, существующих в обществе, человек тем самым формирует в себе определенную систему ролей. В детских и взрослых играх эти роли осваиваются, отрабатываются. Человек, по сути, всю свою жизнь занимается освоением новых ролей. Каждую из ролей человек должен, во-первых, освоить технически, то есть воспринять для себя и овладеть ее содержанием или тем, что он должен делать в этом качестве, как себя вести; и, во-вторых, принять ее для себя. И в том, и в другом случае могут возникать сложности и внутренние коллизии.

Функциональная (ролевая) характеристика человека опирается на понятие социальной функции человека и его социальной роли. Однако она не позволяет раскрыть внутренний мир человека, фиксируя только внешнее его поведение, которое не всегда выражает действительную сущность человека. Более глубокая сущностная интерпретация понятия личности раскрывает личность уже не в функциональном, а в сущностном плане: она является сгустком духовно-регулятивных потенций, центром самосознания, источником воли и ядром характера, субъектом свободных действий, сферы мотивации, и верховной власти во внутренней жизни человека.

Таким образом, личность есть совокупность трех ее составляющих: биогенетических задатков, воздействия социальных факторов (среда, условия, нормы, регуляции) и ее психосоциального ядра «Я». Оно представляет собой как бы внутреннее социальное личности, ставшее феноменом психики, определяющее ее характер, проявляющееся в определенной направленности, способе соотнесения своих интересов с общественными, уровне притязаний, формировании убеждений, ценностных ориентаций, мировоззрения.

Итак, понятие «личность» многогранно и многоаспектно. В «Украинском педагогическом словаре» личность определяется как объединение психических (включая психофизиологические и социально-психологические) особенностей и направленностей (потребности, мотивы, интересы, мировоззрение, убеждения и т. д.), типа темперамента и черт характера, способностей, особенностей психических процессов

(чувства, восприятие, память, мышление, воображение, внимание, эмоционально-волевая сфера) [47, с. 243]. Сегодня существует большое разнообразие структурных моделей личности, что объясняется различием концептуальных подходов к ним разных авторов.

1.2. Структура личности

Учение о структуре личности в отечественной психологии берет свое начало в теоретических разработках С. Л. Рубинштейна. Он отмечал, что в психическом облике личности выделяются различные сферы, характеризующие отдельные его стороны, но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности взаимодействуют друг с другом в конкретной деятельности человека, взаимопроникают друг в друга, смыкаются в реальном единстве личности. Она представляет собой не статичную неизменную структуру, а изменяющуюся личность в переменном мире.

Структура личности представляет собой взаимосвязь и взаимодействие относительно устойчивых компонентов (сторон) личности. В рамках дальнейшего рассмотрения следует находить элементы и подсистемы, из которых складывается личность, а также их взаимоотношения между собой. Синтез того, что наработано за последнее время разными специалистами, работающими в этой области, позволяет приблизиться к более многогранному и непредвзятому представлению о личности.

Б. Г. Ананьев наиболее удачное понимание структуры видел в переходе от психических процессов к психическим состояниям и от них к психическим свойствам. Это понимание структуры он дополнял еще психическими функциями (*сенсорные, мнимические и др.*) и общей элементарной мотивацией поведения (*потребности и установки*). Он представлял это структурный ряд в виде пяти иерархично связанных подструктур.

К. К. Платонов *выдвинул* концепцию динамической функциональной структуры личности. Она рассматривает личность как динамическую систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее компонентов и связей между ними при сохранении функции. В этой концепции выделяется 4 подструктуры личности:

1-я подструктура – содержательные черты личности – направленность и отношения личности, проявляющиеся как ее моральные качества. В эту подструктуру входят элементы (черты) личности, которые не имеют врожденных задатков, а отражают индивидуально преломленное групповое общественное сознание. Она формируется путем воспитания. Это социально обусловленная подструктура, которая может быть названа направленностью личности и включает в себя такие формы, как влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрения, убеждения. В этих формах направленности проявляют и отношения, и моральные качества личности, и различные формы потребностей.

2-я – подструктура опыта – объединяет знания, навыки, умения и привычки, приобретенные в личном опыте путем обучения, но уже с заметным влиянием биологических, и даже генетически обусловленных свойств личности. Элементы, входящие в эту подструктуру, можно отнести сами по себе к свойствам личности. Формируется это подструктура посредством обучения.

3-я – индивидуальные особенности отдельных психических процессов – памяти, ощущения, восприятия, мышления, воли. Формируется эта подструктура посредством упражнения.

4-я – биопсихическая подструктура – объединяет свойства темперамента или по Б. М. Теплову – типологические свойства личности. Свойства личности, входящие в эту подструктуру, больше зависят от физиологических особенностей мозга, а социальные влияния их только субординируют и компенсируют. Корректируются черты, входящие в эту подструктуру путем тренировки, если эта корректировка вообще возможна.

Часть свойств личности относится только к одной подструктуре, другие и их больше, находятся на пересечении подструктур и являются результатом их взаимосвязей. Рассмотрим их подробнее:

Под направленностью личности ученые понимают совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от конкретной ситуации. Она определяет цели, которые ставит перед собой человек, стремления, которые ему свойственны, мотивы, в соответствии с которыми он действует.

Направленность можно представить в целом как систему отношений личности к себе самой (на себя), систему отношений к другим людям (на взаимодействие), к результатам и продуктам деятельности (на деятельность).

Человек утверждает себя в предметном мире не только с помощью мышления, но и посредством всех своих познавательных способностей. Целостное осознание и переживание воздействующей на человека реальности в форме ощущений, восприятий, представлений и эмоций образуют мироощущение, мировосприятие и мирозерцание. Миропонимание представляет собой лишь понятийный, интеллектуальный аспект мировоззрения. Для мировоззрения же характерна более высокая интеграция знаний, чем в общей картине мира и наличие не только интеллектуального, но и эмоционально-ценностного отношения человека к миру.

Мировоззрение – это не только содержание, но и способ осознания действительности, а также принципы жизни, определяющие характер деятельности человека. Важнейший компонент мировоззрения составляют идеалы как жизненные цели, обобщение которых образует общий жизненный план, формирует идеалы, придающие мировоззрению действенную силу. Содержание сознания превращается в мировоззрение тогда, когда оно приобретает характер убеждений, уверенности человека в правоте своих идеалов.

Мировоззрение имеет огромный практический жизненный смысл. Оно влияет на нормы поведения, на отношение человека к труду, к другим людям, на характер жизненных стремлений, на его быт, вкусы и интересы. Это своего рода духовная призма, через которую воспринимается и переживается все окружающее. Оно представляет собой сложное взаимодействие интеллектуальных и эмоциональных компонентов, мироощущения и миропонимания. Разум и чувства входят в ткань мировоззрения не обособленно, а во взаимосплетении, кроме того, они сочетаются с волей. Это придает всему составу мировоззрения особый характер. Включаясь в мировоззрение, различные его составляющие (знания, ценности, программы действий) приобретают новый статус: они вбирают в себя отношение, позицию человека, окрашиваются эмоциями, сочетаются с волей к действию.

Миропонимание человека – это совокупность понятий, свойственных его психике. Различие между миропониманием и мировоззрением в том, что миропонимание невозможно без языковых средств, а мировоззрение, представляя собой модель объективной реальности на основе образов, свойственных психике индивида, может существовать и без них.

Субъект как индивид рождается наделенным потребностями. *Потребность – состояние индивида, переживаемое как нужда в каких-либо объектах, необходимых для его существования и развития.* Потребности выступают источником активности личности и могут быть естественными (физическими) и духовными (моральными). Познавательные потребности проявляются в интересах, которые представляют собой направленность на что-либо, связанное с положительным эмоциональным отношением к нему. Интересы характеризуют по широте, содержанию и устойчивости.

Потребность первоначально выступает лишь как условие, как предпосылка деятельности, но, как только субъект начинает действовать, тотчас происходит ее трансформация в результат. Главное заключается в выделении факта трансформации потребностей через предметы в процесс их потребления, что имеет ключевое значение для понимания природы потребностей человека.

Психологический анализ потребностей неизбежно преобразуется в анализ мотивов. *Мотивы – побудительные причины поведения, являющиеся конкретным проявлением потребности личности.* Они не отделены от сознания. Даже когда мотивы не сознаются, они все же находят свое психическое отражение, но в особой форме – в форме эмоциональной окраски действий.

Генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Напротив, их совпадение есть вторичное явление: либо результат приобретения целью самостоятельной побудительной силы, либо результат осознания мотивов, превращающего их в мотивы-цели. В отличие от целей, мотивы актуально не сознаются субъектом: когда мы совершаем те или иные действия, то в этот момент мы обычно не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают.

Такое раздвоение возникает вследствие того, что деятельность необходимо становится полимотивированной, т. е. одновременно отвечающей двум или нескольким мотивам. Ведь действия человека объективно всегда реализуют некоторую совокупность отношений к предметному миру, к окружающим людям, к обществу, к самому себе. Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; их называют смыслообразующими мотивами. Другие, выполняя роль побудительных факторов порой остро эмоциональных, аффективных, являются мотивами - стимулами.

В структуре одной деятельности тот или иной мотив может выполнять функцию смыслообразования, в другой – функцию дополнительной стимуляции. Однако смыслообразующие мотивы всегда занимают более высокое иерархическое место. Являясь ведущими в жизни личности, для самого субъекта они могут оставаться неосознаваемыми. Несознаваемое и сознаваемое не противостоят друг другу; это лишь разные формы и уровни психического отражения.

Если цели и отвечающие им действия необходимо сознаются, то иначе обстоит дело с осознанием их мотива. Предметное содержание мотивов всегда, конечно, так или иначе воспринимается, представляется. Они открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в форме переживания желания, стремления к цели. Эти непосредственные переживания и выполняют роль внутренних эмоциональных сигналов, с помощью которых регулируются осуществляющиеся процессы.

Поведение человека зачастую подчиняется логике удовлетворения актуальных потребностей и сводится к реагированию на стимулы и удовлетворению сиюминутных мотивов. Вместе с тем все поведение человека нельзя свести только к этому. Как точно заметил Гегель, обстоятельства и мотивы господствуют над человеком лишь тогда, когда он сам позволяет им это [45].

Одной из основных характеристик человека является темперамент. *Под темпераментом понимают динамические характеристики психической деятельности человека.* Выделяют три сферы проявления темперамента: общую активность, особенности моторной сферы и

свойства эмоциональности. Общая активность определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека с окружающей средой – физической и социальной. По этому параметру человек может быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным, стремительным и т. д. Особенности моторной сферы можно рассматривать как частные выражения общей активности. К ним относятся темп, быстрота ритм и общее количество движений и т. д. Свойства эмоциональности: впечатлительность, чувствительность и импульсивность.

Всем известна классическая типология Гиппократов, различавшего 4 типа людей по их темпераменту: флегматики, холерики, меланхолики и сангвиники. Основой этой типологии была теория о соотношении в разных людях разных жидкостей: крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи. Достаточно убедительная попытка переосмыслить основу для этой типологии была сделана И. П. Павловым, который выделил 4 типа высшей нервной деятельности на основе сочетания таких ее индивидуально-специфических характеристик, как сила нервных процессов, их сбалансированность и подвижность. Определенные сочетания этих характеристик дали, по сути, те же четыре типа, которые описаны Гиппократом.

Следующий вид характеристик, встречающихся в самоописаниях личности – это констатация тех или иных черт личности. *Характер – это целостное образование личности, определяющее особенности ее деятельности и поведения и характеризующее устойчивое отношение к различным сторонам деятельности.* Применительно к характеру используются такие понятия, как экспрессивные характеристики (характеристики внешнего проявления, внешнего выражения человека) или стилевые характеристики. При таком подходе следует отметить субъективность описания, его зависимость от критериев оценки.

Следующей подструктурой личности являются способности, биологической основой которых являются задатки. *Задатки – это врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, органов чувств и движения, составляющие природную основу развития способностей.* Задатки – это только одно из условий формирования способностей. Они многозначны: на основе одних и тех же задатков

могут развиваться различные способности. Не развитые во время задатки исчезают.

Способности – это индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся условием успешности выполнения того или иного вида деятельности. Современные ученые полагают, что способности зависят от строения мозга и органов чувств, а они бывают различными у людей уже при рождении. У каждого человека есть природные задатки и от них зависит известная предрасположенность к развитию в дальнейшем тех или иных способностей.

Ключевым моментом здесь является практика обучения, реальное вхождение в соответствующую деятельность, в которой и развиваются соответствующие способности. Практика обучения может компенсировать не самые благоприятные задатки и способности и может привести к успеху за счет формирования индивидуального стиля, то есть такой индивидуальной организации этой деятельности, при которой бы использовались в максимальной степени сильные стороны человека и наоборот, компенсировались его слабые стороны.

Рассматривая концепции и подходы различных авторов к проблеме структуры личности, Б. Г. Ананьев выделяет 4 основные стороны личности, которые в той или иной форме представлены в различных классификациях:

- Δ биологически обусловленные особенности;
- Δ особенности отдельных психических процессов;
- Δ уровень подготовленности или опыт личности;
- Δ социально-обусловленные качества личности.

При этом ученый указывает, что структура личности строится на двух принципах:

1) *субординационном или иерархическом*, суть которого заключается в том, что более сложные и более общие социальные свойства личности подчиняют себе более элементарные и частные социальные и психофизиологические свойства;

2) *координационном*, согласно которому взаимодействие осуществляется на паритетных началах, допускающих относительную автономии каждого из них.

Итак, начиная с С. Л. Рубинштейна психологи различных школ пытаются дать свое понимание структуры личности и единого однозначного представления в настоящее время в психологии не существует. Но вместе с тем, понятие структуры в психологии личности происходит из объективно существующего взаимодействия реального психического феномена, взятого за целое (в частности, личности), а также реально существующих его подструктур элементов и их всесторонних связей.

Содержательно-смысловым уровнем анализа структуры личности является анализ внутреннего мира, который имеет свое специфическое содержание, свои законы формирования и развития, которые во многом (хотя не полностью) независимы от мира внешнего.

1.3. Личностный смысл как основной критерий внутреннего мира человека

Человек живет в мире, отношения с которым он строит на основе логики жизненной необходимости – логики, в свете которой каждое действие или обстоятельство выступает как имеющее определенный смысл, иными словами, определенное место и роль. Одна из них – реактивная логика, логика удовлетворения потребностей – наиболее прямолинейна и является общей для человека и животных, вторая – смысловая логика, логика жизненной необходимости – является исключительно достоянием человека. Человек может жить и действовать согласно этой логике благодаря механизмам смысловой регуляции, которые образуют ядро внутреннего мира.

Внутренний мир включает в себя своеобразным образом преломленную и обобщенную внешнюю реальность, окрашенную тем смыслом, который она имеет для человека. Основными составляющими внутреннего мира человека являются присущие только ему и вытекающие из его уникального личностного опыта устойчивые смыслы значимых объектов и явлений, отражающие его отношение к ним, а также личностные ценности, которые являются, наряду с потребностями, источниками этих смыслов. Поэтому в психологии иногда используют понятие «ценностно-смысловая сфера личности» для обозначения того, что на быденном языке называется внутренним миром человека.

Источниками смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет, и какое место те или иные объекты или явления занимают в его жизни, являются потребности и личностные ценности человека. Они занимают одно и то же место в структуре мотивации человека и в структуре порождения смыслов: смысл для человека приобретают те объекты, явления или действия, которые имеют отношение к реализации каких-либо его потребностей или личностных ценностей. Эти смыслы индивидуальны, что вытекает не только из несовпадения потребностей и ценностей разных людей, но и из своеобразия индивидуальных путей их реализации.

Потребности отражаются во внутреннем мире в форме желаний и стремлений, исходящих из Я, более или менее произвольных и потому случайных. Личностные ценности, напротив, отражаются в нем в форме идеалов – образов совершенных черт или желательных обстоятельств, которые переживаются как нечто объективное, независимое от Я.

Ценности связывают внутренний мир личности с жизнедеятельностью общества и отдельных социальных групп. Усваивая от окружающих взгляды на нечто как на ценность, человек закладывает в себя новые, независимые от потребностей регуляторы поведения. Превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек вместе с группой включился в практическую реализацию этой общей ценности, ощущая ее как свою. Тогда в структуре личности возникает и укореняется личностная ценность – идеальное представление о должном, задающее направление жизнедеятельности и выступающее источником смыслов. Формальное отношение к социальным ценностям не приводит к превращению их в личностные.

Другим важным элементом внутреннего мира являются устойчивые отношения, которые характеризуют как раз тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди. Если число ценностей, значимых для отдельного человека, может измеряться в лучшем случае двумя-тремя десятками, то количество конкретных отношений, образующих смысловое богатство личности, может быть практически безграничным. Источником отношений служит, как правило, индивидуальный опыт, а высшими инстанциями,

определяющими смысл для нас тех или иных людей, вещей и событий, – наши потребности и ценности.

Потребности и ценности проявляются не только в форме отношении к конкретным людям, вещам, событиям. Они проявляются и в том, какие критерии или признаки были использованы человеком при их описании, классификации и оценке. Один и тот же человек использует разные критерии для описания и классификации разных объектов. Следует отметить, что разные люди пользуются разными критериями и признаками при описании одних и тех же объектов. Для их обозначения в психологии было введено специальное понятие конструкторы, которое является важнейшей характеристикой внутреннего мира человека.

Это понятие было введено американским психологом Дж. Келли, который поставил конструктор во главу угла своей теории личности. Он первым обратил внимание на тот факт, что разные люди воспринимают, классифицируют и оценивают вещи, людей и события в разной системе понятий (конструкторы), и что порой они склонны держаться за них, даже если опыт явно показывает, что они приводят к ошибочным оценкам и прогнозам. Дж. Келли говорит об определяющем влиянии ядерных конструкторы личности на всю ее психологическую организацию. По его мнению, смысл дан человеку только в терминах его личных конструкторы. Смысловые конструкторы, которые характеризуют собственно личность, задаются присущими человеку потребностями и ценностями.

В качестве основного критерия внутреннего мира человека выступает система личностных смыслов индивида. *Личностный смысл – субъективно воспринимаемая значимость для индивида тех или иных предметов.* Мера осознанности истинного смысла определяется обнаружением связей данного предмета с мотивами, потребностями и ценностями индивида. При этом возможно изменение конкретного содержания личностного смысла за счет включения его в другой мотивационный контекст. В деятельностном подходе А. Н. Леонтьева порождение личностного смысла происходит на основании постановки цели по отношению к мотиву, и смыслы трактуются единицами человеческого сознания [87].

Сложность и неоднородность природы личностных смыслов, двойственность источников их порождения, формирования и развития, разноплановость выполняемых ими функций предполагает их функционирование в качестве сложной многоуровневой системы. Большинство, как отечественных, так и зарубежных, исследователей проблемы смысла отмечают тот факт, что человеку присуще наличие не одного, а целого ряда различных смыслов. В психологической литературе неоднократно делались попытки классифицировать смыслы по различным основаниям.

Согласно разработанной А. Н. Леонтьевым концепции, личностный смысл одновременно входит в два движения. Своим происхождением личностный смысл обязан процессам, происходящим вне сознания субъекта, он возникает в его реальной жизнедеятельности, отражая отношение целей и обстоятельств совершения действий к мотивам деятельности. Однако в структуре сознания личностный смысл вступает в новые связи с другими составляющими сознания и выражает себя в значениях и эмоциональных переживаниях [87, с. 137]. Как единица самосознания смысл «Я» содержит когнитивную, эмоциональную, отношенческую компоненты, он связан с активностью субъекта, происходящей вне сознания, т. е. его социальной деятельностью.

Смыслы в различных школах и направлениях охватывают широкий спектр функционирования человека и выражаются в таких понятиях как смысл действия, деятельности, поведения, жизни, существования. В связи с этим, необходимо выделить более обобщающие и уточняющие смыслы, отражающие различные уровни осознания человеком окружающей действительности: ситуативный смысл, жизненный смысл (жизненная необходимость), смысл жизни (развитие и стремление), смысл бытия (сверхсмысл или космический смысл). Данные понятия являются обобщающими категориями, включающими в себя более частные смысловые образования и отражающие иерархические взаимосвязи между компонентами мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой сферами личности и разноуровневыми структурами сознания.

Таким образом, источниками и носителями значимых для человека смыслов являются его потребности и личностные ценности, отношения

и конструкты. В их форме в личности человека представлены все смыслы, образующие основу его внутреннего мира, определяющие динамику его эмоций и переживаний, структурирующих и трансформирующих его картину мира и ее ядро – мировоззрение. Все сказанное относится к любым смыслам, характерным для личности. Но на одном из этих смыслов стоит остановиться отдельно, поскольку по своей глобальности и роли в жизни человека он занимает совершенно особое место в структуре личности. Это смысл жизни.

Вопрос, в чем состоит смысл жизни, не входит в компетенцию психологии. В сферу интересов психологии личности входит, однако, вопрос о том, какое влияние оказывает смысл жизни или переживание его отсутствия на жизнь человека, а также проблема психологических причин утраты и путей обретения смысла жизни. Смысл жизни – это психологическая реальность независимо от того, в чем конкретно человек видит этот смысл.

Одним фундаментальным психологическим фактом является широкое распространение чувства смыслоутраты, бессмысленности жизни, прямым следствием которого является рост самоубийств, наркомании, насилия и психических заболеваний, в том числе специфических так называемых ноогенных неврозов – неврозов смыслоутраты. Вторым фундаментальным психологическим фактом является то, что на бессознательном уровне определенный смысл и направленность жизни, цементирующие ее в единое целое, складываются у каждого человека уже к 3–5 годам и могут быть выявлены в общих чертах экспериментально-психологическими и клинико-психологическими методами. Наконец, третьим фактом является определяющая роль именно этой объективно сложившейся направленности жизни. Она несет в себе истинный смысл, а любые попытки сконструировать себе смысл жизни умозрительным рассуждением, интеллектуальным актом будут быстро опровергнуты самой жизнью [90].

Внутренний мир, смысловая сфера личности связывает ее с реальностью мира как целого и регулирует ее жизнедеятельность согласно системе отношений личности с миром. Но в эту схему не укладываются проявления самодетерминации личности, когда личность осуществляет не столько внешнюю или внутреннюю регуляцию,

сколько напротив, происходит преодоление любой регуляции на основе осознанного выбора. В личности есть что-то такое, что позволяет ей не только управлять своим характером, способностями и ролями, но и своими побуждениями и смыслами, произвольно менять значимость и побудительную силу различных альтернатив в ситуации выбора, причем это как раз дано отнюдь не каждому.

Д. А. Леонтьев говорит о трех возможных способах поведения человека: согласно сложившимся стереотипам, привычным способам действия (логика характера и роли), согласно отношениям с миром (смысловая логика жизненной необходимости) и согласно своему личностному выбору на основе свободы и ответственности. Но все описанные выше механизмы, как и подавляющее большинство психологических теорий личности, не дают объяснения специфически человеческим феноменам выбора, свободы и ответственности. Трудность их постижения проистекает из того, что в личности мы не найдем некой структуры, которую можно назвать «свобода» или «ответственность» или «выбор» [90]. В процессе становления и формирования личности они могут занять центральное место в отношениях человека с миром, стать стержнем его жизнедеятельности и наполниться ценностным содержанием, которое придает смысл жизни.

Свобода, подчеркивает Д. А. Леонтьев, подразумевает возможность преодоления всех форм и видов детерминации, внешней по отношению к человеческому глубинному экзистенциальному Я. Свобода человека – это свобода от причинных зависимостей, свобода от настоящего и прошлого, возможность черпать побудительные силы для своего поведения в воображаемом, предвидимом и планируемом будущем. Вместе с тем человеческая свобода является не столько свободой от названных выше связей и зависимостей, сколько способом их преодоления; она не отменяет их действие, но использует их для достижения необходимого результата.

Позитивная характеристика свободы является специфической формой активности. Если активность вообще присуща всему живому, то свобода, во-первых, является осознанной активностью, во-вторых, опосредованной ценностным «для чего», и, в третьих, активностью, полностью управляемой самим субъектом. Свобода, тем самым, при-

суща только человеку, однако не каждому. Внутренняя несвобода людей проявляется, прежде всего, в непонимании действующих на них внешних и внутренних сил, во вторых, в отсутствии ориентации в жизни, в метаниях из стороны в сторону, и, в-третьих, в нерешительности, неспособности переломить неблагоприятный ход событий, выйти из ситуации, вмешаться в качестве активной действующей силы в то, что с ними происходит [90].

Ответственность в первом приближении можно определить, как осознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью. Ответственность является разновидностью регуляции, которая присуща всему живому, однако ответственность зрелой личности – это внутренняя регуляция, опосредованная ценностными ориентирами. Такой орган человека, как совесть, непосредственно отражает степень рассогласования поступков человека с этими ориентирами.

При внутренней несвободе не может быть полноценной личностной ответственности, и наоборот. Ответственность выступает как предпосылка внутренней свободы, поскольку лишь осознавая возможность активного изменения ситуации, человек может предпринять такую попытку. Однако верно и обратное: лишь в ходе активности, направленной вовне, человек может прийти к осознанию своей способности влиять на события. В своей развитой форме свобода и ответственность неразделимы, выступают как единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности, присущей зрелой личности.

Вместе с тем пути и механизмы становления свободы и ответственности различны. Путь становления свободы – это обретение права на активность и ценностных ориентиров личностного выбора. Путь становления ответственности – это переход регуляции активности извне вовнутрь. На ранних стадиях развития возможно противоречие между спонтанной активностью и ее регуляцией как разновидность противоречия между внешним и внутренним. Противоречие между свободой и ответственностью в их развитых зрелых формах невозможно. Напротив, их интеграция, связанная с обретением личностью

ценностных ориентиров, знаменует переход человека на новый уровень отношений с миром – уровень самодетерминации – и выступает предпосылкой и признаком личностного здоровья и духовности.

Духовность, как и свобода и ответственность, – это не особая структура, а определенный способ существования человека. Суть его состоит в том, что на смену иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей, определяющих принятие решений у большинства людей, приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей. Без духовности поэтому невозможна свобода, ибо нет выбора, что равнозначно однозначности, предопределенности. Духовность есть то, что объединяет воедино все механизмы высшего уровня. Только на ее основе может обрести плоть основная формула развития личности: сначала человек действует, чтобы поддержать свое существование, а потом поддерживает свое существование ради того, чтобы действовать, делать дело своей жизни.

Основываясь на вышесказанном, можно сказать, что личностные смыслы выступают связующим звеном между различными подсистемами личности. Являясь компонентами более сложной системы – личности, они сами представляют систему, организованную в определенной иерархической последовательности, отражающую процессы развития и функционирования личности на различных этапах жизнедеятельности человека.

Глава 2

САМОСОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

2.1. Самосознание: его значение и изучение

Внутренний мир человека, его сознание и самосознание – одна из центральных проблем философии, психологии и педагогики. Ее значение обусловлено тем, что учение о внутреннем мире человека составляет методологическую основу решения не только многих важнейших теоретических вопросов, но и практических задач в связи с формированием его жизненной позиции. Самосознание служит для понимания самого себя, организации собственной жизнедеятельности человека, его отношений с окружающим миром и другими людьми.

В процессе взаимодействия с окружающей средой и другими людьми человек неизбежно должен был выделить и себя как объект, реально существующий во времени и пространстве. Это обусловлено двойственностью сознания: оставаясь направленным главным образом вовне, на тот или иной объект, оно постепенно начало высвечивать и внутреннюю сущность самого себя как субъекта. Так формировалась вторая составляющая сознания – самосознание, получившая впоследствии название *Я*. Известный русский физиолог И. М. Сеченов считал, что сознание возникло сразу в двух ипостасях: предметного сознания и самосознания. Результатом деятельности сознания является знание о мире, а самосознания – знание человека о самом себе и своих возможностях. Самопознание позволяет познать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к самому себе.

Самосознание – важное звено развития личности. Его определяют как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, мысли и мнения о себе. Самосознание человека формируется в процессе его повседневного общения с другими людьми, с обществом,

через познание которых он приходит к познанию и осознанию самого себя. Это сводится, в сущности, к осознанию им своей идентичности, определенной устойчивости, целостности в различных ситуациях. Выделяют такие основные функции самосознания: сознательное использование знания о механизмах и закономерностях психической деятельности в процессе формирования внутреннего мира человека, развитие и совершенствование своей личности в соответствии с социальными-нравственными требованиями общества.

Проблему самосознания изучали ученые Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, И. Д. Бех, Р. Бернс, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, А. Г. Спиркин, В. В. Столин и др. В психологии обычно под самосознанием понимают переживания целостности Я и его индивидуальных черт. Это образ себя и отношения к себе. Он неразрывно связан со стремлением к изменениям, с самосовершенствованием. В связи с этим И. С. Кон пишет, что совокупность психических процессов, с помощью которых индивид осознает себя как субъект деятельности, называется самосознанием, а его представление о самом себе складывается в образ Я [75].

Сознание, познавая мир, делает более гибкой, целесообразной и продуктивной деятельность человека, в то время как самосознание, обращенное внутрь физической и психической сущности человека, стремится повысить эффективность и надежность человека как системы, действующей в предметном мире. Вот почему совершенствование человека как системы самоорганизующейся и самопрограммирующей возможно только при одном условии – непременном развитии самосознания. Это определяет интерес к этой проблеме со стороны педагогической науки, ее взаимосвязи с психологией.

Наиболее разработанной в психологии является концепция самосознания, предложенная В. В. Столиным. При этом общие представления о самопознании и самоотношении, опираются на идеи А. Н. Леонтьева о деятельности, сознании личности, и, в первую очередь, на представлении о личностном смысле как одном из основных «образующих сознания». По В. В. Столину, процесс самосознания происходит в виде переживания конфликтных смыслов, в ходе которого для личности становится ясным, что она сможет преодолеть, что

заставляет ее отступить и через какие преграды личность не может переступить, даже под жестоким давлением обстоятельств.

Влияние самосознания на психические процессы и поведение человека носит всесторонний, глобальный характер, что отмечено в ряде работ. Для более подробного анализа В. В. Столин называет следующие функции самосознания или основные направления его влияния на деятельность человека:

- мотивирующая функция или участие в целеобразовании (в подборе целей, соответствующих *Я*-концепций);
- наложение запрета на определенные действия;
- детерминация отношений с окружающими, влияние на развитие тех или иных черт личности и всей ее структуры;
- осуществление функции самоконтроля в процессе осуществления различных деятельностей;
- функция приобщения человека к жизни других людей и социальных групп [160].

Познание себя начинается с выделения внешних, поверхностных свойств и является результатом сравнения, анализа и обобщения, выделения существенного. Но это не только знание или система приобретенных значений, понятий. Ему свойственно внутреннее движение, отражающее движение самой реальной жизни субъекта, которую оно опосредствует. Его объектом являются также свойства, особенности, действия или состояния самого субъекта; в этом случае следует различать знание о себе и осознание своего *Я*. Это форма переживания человеком своей личности, в которой личность открывается сама себе. *Я* имеет несколько граней, каждая из которых является предметом интереса тех или иных психологических школ и направлений [76].

Первая грань *Я* – это так называемое телесное или физическое *Я*, переживание своего тела как воплощения *Я*, образ тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни. В форме телесного или физического *Я* мы ощущаем не столько личность, сколько ее материальный субстрат – тело, через посредство которого она проявляет себя. Тело вносит очень большой вклад в целостное ощущение собственного *Я*, что известно всем на собственном опыте.

Особенно большое значение телесное *Я* приобретает в подростковом возрасте, когда собственное *Я* начинает выходить для человека на передний план, а другие стороны *Я* еще отстают в своем развитии. Роль телесного *Я* можно проиллюстрировать открытым в начале нашего столетия эффектом компенсации и сверхкомпенсации органических дефектов. Этот эффект проявляется в том, что люди, в детстве страдавшие либо реальными физическими дефектами, либо телесными недостатками чисто психологического свойства (малый рост), прилагают удвоенные усилия, чтобы компенсировать этот дефект развитием тех или иных черт характера, способностей и умений. Это не только часто им удается, но и приводит иногда к выдающемуся развитию тех или иных способностей.

Вторая грань *Я* – это социально-ролевое *Я*, выражающееся в ощущении себя носителем тех или иных социальных ролей и функций. *Я* неизбежно включает в себя определенные социально-ролевые компоненты, поскольку социальная идентичность человека, определение им себя в терминах выполняемых им социальных функций и ролей – достаточно важная, хоть и не самая главная характеристика личности.

Третья грань *Я* – психологическое *Я*. Оно включает в себя восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и способностей и отвечает на вопрос «какой *Я*». Это *Я* составляет основу того, что в психологии называют образом *Я* или *Я*-концепцией, хотя телесное и социально-ролевое *Я* тоже в него входят.

Четвертая грань *Я* – это ощущение себя как источника активности или, наоборот, пассивного объекта воздействий, переживание своей свободы, ответственности. Это *Я* является некоторой первичной точкой отсчета любых представлений о себе или то *Я*, которое присутствует в формулах: «Мыслю – следовательно, существую». Его можно назвать экзистенциальным *Я*, поскольку в нем отражаются личностные особенности высшего, экзистенциального уровня, особенности не каких-то конкретных личностных структур, а общих принципов отношений личности с окружающим ее миром.

Наконец, пятая грань *Я* – это самоотношение или смысл *Я*. Самоотношение может быть понято как лежащее на поверхности сознания,

непосредственное выражение личностного смысла *Я* для самого субъекта. При этом специфика его переживания производна от реального бытия субъекта. Оно может пониматься как обобщенное одномерное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительного или отрицательного отношения индивида к самому себе. Резюмируя точку зрения многих авторов Р. Бернс пишет, что положительная *Я*-концепция определяется тремя факторами: твердой убежденностью в импонировании другим людям, уверенности в способности к тому или иному виду деятельности и чувством собственной значимости. Здесь потенциально выделяются три характеристики самоотношения в качестве элементов его строения [23].

Природа самоотношения как «особое внутреннее движение сознания», проходящее по вертикали, не замыкается внутренним пространством личности и ее самосознания, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта. Отсюда следует одна из основных функций самоотношения – сигнализировать о смысле *Я* личности. Причем смысл *Я* представлен субъекту не в виде некоего общего чувства одобрения или неодобрения, а обладает собственной внутренней структурой и может быть описан через содержательные эмоциональные измерения, которые в различных пропорциях содержатся в конкретных действиях-установках.

Первые эмпирические исследования самосознания, начавшиеся уже в XIX веке развивались преимущественно в рамках психологии личности и возрастной психологии, ставя своей задачей реконструкцию онтогенеза сознательного «Эго» путем непосредственного наблюдения за детьми. С 1940 по 1970 годы в мире было опубликовано свыше 2 тыс. результатов психологических исследований, посвященных проблеме *Я*, их число продолжает увеличиваться.

И. С. Кон в своей работе «В поисках себя. Личность и ее самосознание» рассматривает психологические процессы и механизмы самосознания, благодаря которым формируются, поддерживаются и изменяются наши представления о себе [75]. В отличие от действующего экзистенциального *Я*, которое всегда выступает как некое суммарное целое, рефлексивное *Я* допускает дробление на элементы. Наиболее разработанная его модель предложена М. Розенбергом. Структура

этих компонентов строится, во-первых, по степени отчетливости самосознания, представленности того или иного из них в сознании; во-вторых, по степени их важности, субъективной значимости; в-третьих, по степени последовательности, логической согласованности друг с другом, от чего зависит непротиворечивость образа *Я* в целом [29, с. 232–233].

Измерения, характеризующие отдельные компоненты или образ *Я* в целом включают устойчивость (стабильность или изменчивость представления индивида о себе и своих свойствах), уверенность в себе (ощущение возможности достичь поставленных перед собой целей), самоуважение (принятие себя как личности, признание своей социальной и человеческой ценности), кристаллизацию (легкость или трудность изменения индивидом представления о себе). Мотивы, эмоциональные импульсы, побуждающие человека действовать во имя своих представлений о себе, также многообразны. Стремление к положительному образу *Я* – один из главных мотивов человеческого поведения.

Ученые изучают также психические процессы и операции, при помощи которых индивид осознает, оценивает и концептуализирует себя и свое поведение, а также психологические функции самосознания или насколько адекватны образ *Я* и частные самооценки, какую роль они играют в саморегуляции поведения личности. Психика человека в лице центральных образований его *Я* следит за тем, как функционируют адаптивные механизмы, сравнивает реальное поведение с предварительным планом, с реальным процессом адаптации. Заключение о внутренних свойствах на основе объективных, поведенческих показателей широко представлено в самосознании, особенно при оценке способностей, компетентности и других качеств, о которых обычно судят по поведению или его результатам.

Мы привыкли думать, что человек представляет собой центр, в котором фокусируются внешние воздействия и из которого расходятся линии его связей, его интеракций с внешним миром, что этот центр, наделенный сознанием, и есть его *Я*. С точки зрения материалистического подхода многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными

по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает. Эти узлы, их иерархии и образуют тот таинственный «центр личности», который мы называем *Я*; иначе говоря, центр этот лежит не в индивидуе, не за поверхностью его кожи, а в его бытии.

Разные пути развития личности характеризуются различной формой организации ею собственной жизни или жизненной позиции, которые отличаются двумя параметрами: осознанностью и активностью. Осознанность характеризует степень выделения личностью себя из общего потока, осознания несовпадения своего *Я* и объективно разворачивающегося жизненного процесса. Отсутствие осознанности характеризует людей, для которых их «*Я*» неотделимо от того, что с ними происходит. «Осознание жизни превращает ее в подлинное бытие. Отсутствие осознания делает ее всего лишь существованием» [75].

Активность жизненной позиции – это способность личности управлять событиями своей жизни, активно в них вмешиваться. Личность с пассивной позицией не в состоянии воздействовать на свою собственную жизнь, она плывет по течению, подчиняясь потоку событий. Действенная позиция характеризуется осознанностью и активностью; такой человек осознает течение своей жизни, способен стать по отношению к ней в активную позицию и управлять ею. Она соответствует автономному типу личностного развития, а именно:

Импульсивная позиция характеризуется активностью и отсутствием осознанности; такой человек стремится управлять своей жизнью, не будучи в состоянии ее хорошо осмыслить, управление им своей жизнью принимает характер хаотичных, импульсивных решений и изменений, не связанных единой логикой и жизненной целью. Она соответствует импульсивному типу личностного развития.

Созерцательная позиция характеризуется осознанностью и отсутствием активности; осознавая события своей жизни как нечто отдельное от своего *Я*, такой человек, однако, не в состоянии на них воздействовать по причине или убежденности в невозможности это сделать, либо невротической неуверенности в себе, своих силах и возможностях, или и того и другого вместе. Эту позицию можно соотнести с симбиотическим типом личностного развития.

Наконец, *страдательная позиция* – это отсутствие осознанности и активности по отношению к своей жизни, полное пассивное подчинение обстоятельствам, принятие всего, что происходит, как неизбежного и неконтролируемого. Она соответствует конформному типу развития.

Все эти особенности самоотношения, накладывающие огромный отпечаток на всю жизнь человека, формируются родительским воспитанием. Позитивная самооценка, лежащая в основании внутренней свободы, создается любовью, а отрицательная самооценка, ведущая к несвободе, – нелюбовью. Целостное, интегрированное самоотношение, лежащее в основе ответственности, формируется личностно-пристрастным воспитанием, а мозаичное, противоречивое самоотношение, порождающее несамостоятельность, – безлично-формальным воспитанием и т. д.

Главная функция самоотношения в жизнедеятельности здоровой автономной личности – это сигнализация о том, что в жизни все в порядке или, наоборот. Самоотношение является механизмом обратной связи, оно не должно являться самоцелью или самоценностью. При этом возможно, что главной целью для человека может стать сохранение положительной самооценки или избегание отрицательной любой ценой. В этом случае самооценка перестает отражать состояние реальных жизненных процессов и заслоняет от человека мир, а порой искажает его, если правдивая картина мира угрожает его самооценке. Активность человека в мире оказывается в этом случае лишь средством поддержания высокой самооценки.

Таким образом, основными функциями самосознания являются познание самого себя с помощью осознания образа своего *Я*, развитие и совершенствование своей личности соответственно социально-моральным требованиям общества, сознательное использование знаний о механизмах и закономерностях психической деятельности человека.

Образ Я – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими. Образ *Я* тем самым вписывается в структуру личности. Он выступает как установка по отношению к себе самому и как следствие социального взаимодействия. Психологи фиксируют у человека

не один образ его *Я*, а множество сменяющих друг друга *Я*-образов, попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия. *Я*-образ – не статическое, а динамическое образование личности индивида.

Я-образ может переживаться как представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемое в психологии как реальное *Я*, но, вероятно, правильнее было бы его назвать сиюминутным, или текущим *Я* субъекта. Это вместе с тем и идеальное *Я* субъекта – то, каким он должен был бы, по его мнению, стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности. Идеальное *Я* выступает как необходимый ориентир в самовоспитаний личности. Выявляя характер и действенность этого ориентира, педагог получает возможность существенно влиять на воспитание.

Уровень или степень сложности, интегрированности и стойкости образа «*Я*» тесно связаны с развитием интеллекта. Этот процесс хорошо прослеживается во время роста и развития ребенка, для которого единой осознанной реальностью является внешний мир. Знания, представления о себе накапливаются уже в раннем детстве в несознаваемых чувственных формах. Ранняя молодость характеризуется открытием собственного внутреннего мира, в результате чего физический, предметный мир становится возможностью приобретения собственного опыта. *Я* проявляется как движение непрерывных противопоставлений себя всему другому не *Я*.

Учеными тщательно прослежен процесс развития у детей оценок других людей и самого себя, в которых прежде выделяются физические особенности, потом к ним присоединяются особенности психологические и нравственные. Параллельно идущее изменение заключается в том, что отдельные их оценки уступают свое место более общим характеристикам, охватывающим человека в его целостности и выделяющим существенные его черты.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы формировать внутренний мир обучающегося и, таким образом, повлиять на его формирование. При этом чрезвычайно важно, чтобы воспитание перерастало в процесс самопознания и саморазвития, обусловленный чет-

ким осознанием самого себя и своей жизненной программы. Для этого надо знать структуру самосознания, его механизмы и способы формирования.

2.2. Структура самосознания

Существуют разные подходы в изучении структуры самосознания, при этом следует обратить внимание на те, которые более полно раскрывают содержание самосознания и могут быть использованы как в педагогической практике, так и в профессиональной деятельности. В связи с этим представляет интерес структура самосознания, которая включает следующие три тесно взаимосвязанных компонента: самопознание, самоконтроль, самосовершенствование [52]. Рассмотрим их более подробно:

Самопознание – одна из самых сложных и самых субъективно важных задач. Это нацеленность человека на познание своих физических (телесных), духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей. Выделяют три его аспекта. Во-первых, это анализ результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими людьми на основе существующих норм. Во-вторых, это осознание отношения к себе других людей. И, в-третьих, самопознание осуществляется в процессе самонаблюдения своих состояний, переживаний, мыслей, анализа мотивов поступков.

Самопознание складывается из самонаблюдения и самооценки. *Самонаблюдение* также имеет две стороны. Первая направлена вовне, и человек с ее помощью как бы со стороны наблюдает за своей практической деятельностью, соотнося ее результаты со своими целями и установками, а также с общественными интересами и целями. Вторая направлена вовнутрь, в свое Я. При этом самонаблюдение выступает как средство познания человеком собственной психики, ее индивидуальных особенностей, нацеленности на решение стоящих перед человеком задач. Это наблюдение за своими действиями, поступками, чувствами; метод изучения психических процессов, свойств и состояний с помощью субъективного наблюдения за явлениями своего сознания, результатом которого является создание образа Я.

Существенной характеристикой человеческого сознания является способность к рефлексии. *Рефлексия* (лат. *ref-lexio* обращенный назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний путем самонаблюдения. Это способность отображать свои состояния, переживания, что помогает не только осознать, но при необходимости перестроить их, то есть управлять личностными ценностями.

Отрефлексировать – это значит пропустить через свой внутренний мир, оценить. Это размышления личности о самой себе, непосредственный самоконтроль своего поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ того, что происходит, способность оценить ситуацию и адаптироваться к ней. Рефлексия – это не просто осознание себя, а одновременно и возможность изменения самого себя, выйти на другой уровень развития.

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

1. *Ситуативная* рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ того, что происходит, способность субъекта к координации своих действий с ситуацией и их соответствию с внешними условиями и своим состоянием.

2. *Ретроспективная* рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и действий, которые еще не выполнены. В этом случае предмет рефлексии – условия, мотивы и причины действий; содержание прошлого поведения, а также его результаты, особенно допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается в том, как часто и долго субъект анализирует и оценивает выполненные в прошлом действия и склонен ли он вообще анализировать прошедшее и себя в нем.

3. *Перспективная* рефлексия соотносится с функцией анализа будущей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием возможных финалов и т. п. Она состоит в планировании будущего поведения, оценки его последствий.

4. *Коммуникативная*, объектом которой является представление о внутреннем мире другого человека и причины его поведения. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.

5. Личностная, объектом познания которой является сама познающая личность, ее особенности и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

6. *Интеллектуальная*, которая проявляется в ходе решения разного рода задач, в способности анализировать разные способы решения, находить более рациональные, не однократно возвращаться к условиям задач [139, с. 99–109.]

По результатам исследований в области возрастной и педагогической психологии интеллектуальный аспект рефлексии является новообразованием, которое возникает в младшем школьном возрасте и продолжает развиваться в этом направлении в течение всей жизни. Особенно важное значение приобретает дальнейшее развитие этого новообразования в период подготовки личности к профессиональной деятельности как активного начала субъекта деятельности, осознания им своих психических особенностей. При этом сама интеллектуальная рефлексия является ведущей в обеспечении развития самосознания вообще и профессионального самосознания в особенности. Об этом писали такие исследователи как Л. С. Выготский, В. М. Дружинин, В. В. Зубченко, А. В. Карпов, Г. С. Костюк, С. И. Мельников, Е. Е. Симанюк, В. И. Чигриков, О. Ю. Шаврина, В. Д. Шадриков, В. И. Шахов и др.

Самопознание характеризуется принципиальной незавершенностью. Это обусловлено тем, что реальная жизнь опережает процесс ее осознания. Полное самопознание невозможно, главное – стремление к адекватному самопознанию для использования сильных сторон своей личности и коррекции тех качеств, которые являются препятствием в достижении успеха в общении и деятельности.

Самопознание выступает как основа самооценки. *Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.* Она является результатом, прежде всего, умственных операций – анализа, сравнения, синтеза. Это суждение человека о мере наличия в нем тех или иных качеств, свойств в соотношении их с определенным эталоном, образцом. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности. Это наиболее существенная и наиболее изученная в психологии сторона самосознания личности.

Психология располагает рядом экспериментальных методов выявления самооценки человека, ее количественной и качественной характеристик.

Самооценке отводится важная роль в рамках исследования проблем самосознания. Она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня развития человека, его личностный аспект, органично включенный в процесс самопознания. С самооценкой связываются оценочные функции самопознания, вбирающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, специфику понимания ею самой себя. Она позволяет правильно оценить свое духовное и физическое состояние, свои отношения с внешним миром и другими людьми. Б. Г. Ананьев утверждал, что самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания. Это процесс опосредованного познания самого себя, развернутый во времени, связанный с движением от одиночных ситуативных образов через интеграцию им подобных в целостное восприятие, а также отражения оценки других людей, которые принимают участие в развитии личности [12].

Постоянно прислушиваясь к голосу своего *Я*, человек сверяет ход своих мыслей с внутренними и внешними жизненными ориентирами. Тот факт, что самооценка есть результат, далеко не всегда отчетливо осознаваемый личностью, своего рода проекция реального *Я* на *Я* идеальное, позволяет понять сложный характер самооценки, выяснить, что оценка самого себя осуществляется не непосредственно, а с помощью эталона, который составлен из ценностных ориентации, идеалов личности.

Самооценка субъективна и не может служить достаточным основанием для самоуправяемого поведения. Она бывает адекватной (реальной, объективной) или неадекватной и обязательно должна перепроверяться путем сопоставления своего поведения и его результатов с объективными обстоятельствами и с оценками других людей и общества. Неадекватность выявляется в завышении или занижении уровня относительно эталона, с которым личность себя сравнивает. Люди с адекватной или высокой самооценкой успешно решают задачи, которые встают перед ними, поскольку чувствуют уверенность

в своих силах. При этом субъект реально оценивает свои возможности и способности, достаточно критично относится к себе, ставит перед собой реальные задания, умеет прогнозировать адекватное отношение окружающих к результатам своей деятельности.

Но самооценка может быть и неоптимальной – чрезмерно завышенной или слишком заниженной. При завышенной самооценке у человека возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности. Он переоценивает свои возможности, игнорирует неудачи ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Человек с завышенной неадекватной самооценкой не желает признавать, что неудачи – это следствие собственных ошибок, лени, недостатка знаний, способностей или неправильного поведения.

Заниженная самооценка приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию стремлений, невозможности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе. При заниженной самооценке у человека присутствует комплекс неполноценности, он несмел, пассивен, отличается излишней требовательностью к себе и еще большей к другим людям.

Самооценка позволяет правильно оценить свое духовное и физическое состояние, свои отношения с внешним миром и другими людьми. Она способствует осознанию своих сильных и слабых сторон, стимулирует творческий рост. А. Г. Спиркин отмечает, что самооценка – неременное условие реализации следующих двух важных этапов самоуправляемого поведения: самоконтроля и самосовершенствования [159].

Самоконтроль является одним из важнейших условий сознательной деятельности человека и одним из важных компонентов процессов саморегуляции его жизнедеятельности. Вопросы форм и методов обучения контролю и самоконтролю освещены в работах А. М. Алексюка, В. М. Бочарниковой, В. М. Вергасова, В. О. Крутецкого О. С. Линды и других ученых. По их мнению, *самоконтроль – это сознательная оценка и регулирование человеком своих деятельности и поведения,*

своих действий и поступков с точки зрения их соответствия своим намерениям, поставленным целям, правилам или требованиям общества. Он дает ему возможность не только управлять своей деятельностью и поведением, но и корректировать их, контролировать осуществление намеченного плана, удерживать от нежелательных действий.

Самоконтроль играет также большую роль в учебно-познавательном процессе. Ученые С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Ю. С. Матвиенко, В. Е. Михайличенко и другие показали, что развитый самоконтроль не только улучшает результаты познавательной деятельности, но и способствует повышению активности студентов. Обобщая результаты исследований этой проблемы, выделить такие основные структурные элементы самоконтроля: самопроверка – проверка достигнутого результата; самооценка личностью самого себя, своих возможностей; самоанализ – анализ своего поведения, отдельных поступков, эмоциональных реакций, переживаний, и наконец, качества своей личности, целей, мотивов поведения. Это можно рассматривать как рефлексивный компонент в структуре самоконтроля.

Самоконтроль – осознанная регуляция человеком своего поведения и деятельности для обеспечения соответствия их результатов поставленным целям, требованиям, нормам, правилам и т. д. Степень самоконтроля, управления самим собой у каждого человека неодинакова в разные возрастные периоды жизни. Неодинакова она и у разных людей, так как индивидуальные способности к самопознанию и самооценке чрезвычайно различаются.

Формирование способности к самоконтролю требует присутствия *волевого начала* в поведенческих актах человека. *Воля – это форма активности личности, особый вид сознательной саморегуляции и самоорганизации.* Специфика воли состоит в сознательном преодолении человеком трудностей и преград на пути к поставленной цели. В результате волевого усилия удается приостановить или изменить мотивы поведения. Волевая личность не только сознательно ставит свои цели, но и мобилизует усилия на достижение желаемого результата.

Еще Аристотель приписывал воле побуждение, обусловленное не только стремлением, но и противоречием ему, т. е. торможением же-

лаемого действия, если размышление подсказывает его избегать. Позднее близкие к этому мысли выражали Р. Декарт, Т. Рибо, И. М. Сеченов. Функция воли, по мнению Р. Декарта, это использование разума для торможения движений, подчиняющихся страстям, которыми располагает тело. А. Рибо утверждал, что воля не только в побуждении, но и в торможении, из-за необходимости постоянно разрешать конфликт между сознательным выбором и естественным стремлением.

И. М. Сеченов за счет открытого им центрального торможения подвел естественнонаучную основу под понятие воли. Он доказал возможность тормозящего влияния нервных центров на двигательную активность, что послужило основой нейрофизиологического объяснения намеренной задержки того или иного акта. И. М. Сеченов рассматривал его как непрерывный фактор активного взаимодействия со средой, способ психической саморегуляции. Признавая за всеми умственными и нравственными проявлениями важность в деле побуждения к действию, роль направляющего начала он приписывал воле.

Самоконтроль является важным средством умственного и нравственного *самосовершенствования* личности. Самосовершенствование личности в значительной мере связано с совершенствованием психики. Различают три основных вида формирования психики: *стихийное, целенаправленное и самоформирование*. При этом важную роль в развитии любой личности играет стихийное формирование психики, имеющее место в результате спонтанных, непланируемых воздействий на нее. Улица, соученики, соседи, книги, средства массовой информации – все это влияет на формирование психики.

Целенаправленное воздействие на психику осуществляется с помощью учебной и воспитательной работы. Оно представляет собой взаимодействие между субъектом, объектом и процессом познания. Этот процесс эффективен в том случае, когда побуждает познающего работать над собой самостоятельно и заниматься самоформированием или саморазвитием своей психики. И здесь роль школы и вуза трудно переоценить.

Известно, что в психике человека достаточно много наследственного (переданного через гены) и врожденного (определяемого усло-

виями внутриутробного развития), существующего в форме скрытых психофизиологических способностей, которые могут быть выявлены и реализованы только под влиянием внешней среды и деятельности людей, а также в процессе *их самоформирования путем самопрограммирования и самосовершенствования*. И. П. Павлов располагал неоспоримыми научными фактами из области высшей нервной деятельности человека, чтобы сделать следующий вывод: «Человек есть, конечно, система... в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая» [120, с. 244–245].

Общую структуру самосознания схематически можно представить так, как показано на рис. 1.

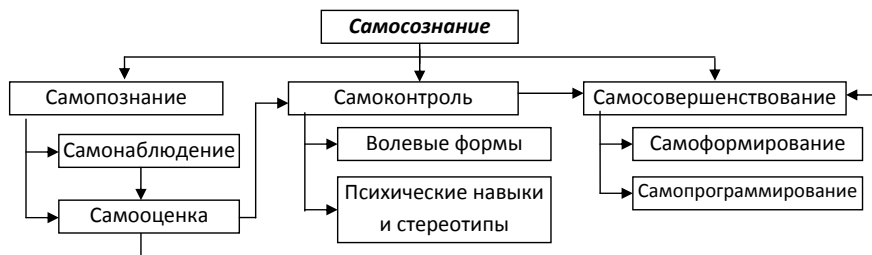


Рисунок 1. – Структура самосознания человека

Результаты самопознания многообразны и являются сплавом знаний и эмоционально-ценностного отношения к себе: чувства идентичности, самоотношения, самоуважения, личностной компетентности. Результатом этого процесса является получение личностью информации о наличии или уровне развития профессиональных, личностных способностей и качеств. Для того, чтобы далее развивать желаемые или избавиться от тех, которые мешают дальнейшему развитию и воспитанию.

Как известно, процесс воспитания многообразный. В нем формируются потребности и отношения личности, ее желания, интересы, стремление, идеалы, мировоззрение, убеждения. *Воспитание является высшим приемом формирования психики*. Этот процесс эффективен

в том случае, когда вызывает необходимость в самовоспитании и постоянном самосовершенствовании. «Воспитание, которое стимулирует самовоспитание, – писал в свое время В. А. Сухомлинский, – является задачей современного воспитания. Учить самовоспитанию намного важнее, чем организовать воскресный отдых» [163]. История богата примерами того, как воспитание перерастало в процесс самовоспитания, обусловленный четким осознанием самого себя и своей жизненной программы.

Таким образом, методологической основой формирования самосознания личности является процесс самопознания и саморазвития, обусловленный четким осознанием самого себя, своего места в современном мире и своей жизненной программы. Способность к самосознанию и самопознанию – исключительное достояние человека, осознающего себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе. Итоговым продуктом процесса самопознания является динамическая система представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой, называемая термином «Я-концепция».

Я-концепция представляет собой совокупность всех представлений индивида о себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. В силу этого ее можно рассматривать как свойственный каждому индивиду набор установок, направленных на самого себя. Она является важным фактором организации психики и поведения индивида, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий индивида.

Глава 3

РОЛЬ Я-КОНЦЕПЦИИ В ОСОЗНАНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

3.1. Я-концепция и ее структура

Открытие так называемого образа собственного Я явилось значительным событием в области психологии и педагогики. Сознаем мы это или нет, но каждый из нас носит в себе мысленный образ или портрет самого себя. Порой перед нашим внутренним взором он предстает несколько туманным, расплывчатым или вообще сознательно не воспринимается. Но он присутствует у нас во всех мельчайших деталях. В этом образе воплощена наша концепция своей личности, представление о самом себе как о человеке и индивиде, сформировавшееся на основе собственного мнения о самом себе. Это мнение в большинстве случаев сложилось бессознательно, под впечатлением прошлого опыта, успехов и неудач, а также на основании отношения к нам других людей. В результате человек уже не сомневается в подлинности своих представлений о себе и действует так, словно они соответствуют истине.

Этот образ собственного Я в современной литературе часто называют понятием «Я-концепция». Как научное понятие «Я-концепция» вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно, может быть, поэтому в литературе, как отечественной, так и зарубежной, нет единой его трактовки; ближе всего по смыслу к нему находится понятие «самосознание». «Я-концепция» включает в себя оценочный аспект самосознания. *Это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.*

Р. Бернс, один из ведущих английских ученых в области психологии, серьезно занимавшийся вопросами самосознания, так определяет

это понятие: «*Я*-концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой» [23]. Описательную составляющую «*Я*-концепции» часто называют образом *Я* или картиной *Я*. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. «*Я*-концепция», в сущности, определяет не то, что собой представляет индивид, а то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия с другими людьми как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости.

Исследования, связанные с *Я*-концепцией, так или иначе, опираются на теоретические положения, которые сводятся к четырем основным источникам.

1. Основополагающие подходы У. Джемса.
2. Символический интеракционизм в работах Ч. Кули и Дж. Мида.
3. Представления об идентичности, развитые Э. Эриксоном.
4. Феноменалистическая психология в работах К. Роджерса.

Я-концепция обсуждалась и в теоретических работах других авторов. Однако система понятий, разработанная в рамках перечисленных выше концептуальных подходов, является наиболее продуктивной. У. Джемс постулировал различие двух аспектов, свойственных интегральному *Я*: *Я*-сознающее – рефлексивно-процессуальное и *Я*-объект – содержание сознания, в котором в свою очередь можно выделить такие аспекты, как духовное *Я*, материальное *Я*, социальное *Я*, физическое *Я* [57].

В первые десятилетия XX века изучение *Я*-концепции временно переместилось из традиционного русла психологии в область социологии. Главными теоретиками здесь стали Ч. Кули и Дж. Мид – представители символического интеракционизма. Они подчеркивали ведущую роль социальных взаимодействий как источника *Я*-концепции

индивида. В дальнейшем Э. Эриксон предложил генетическую теорию формирования эго-идентичности.

К. Роджерс утверждает, что *Я*-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Он использовал феноменалистический подход в понимании *Я*-концепции, который основывается на следующих положениях:

- поведение зависит от ракурса индивидуального восприятия;
- этот ракурс по своей природе субъективен;
- всякое восприятие индивида преломляется в феноменальном поле его сознания, центром которого является *Я*-концепция;
- *Я*-концепция – это одновременно и представление, и внутренняя сущность индивида, которая тяготеет к ценностям, имеющим культурное происхождение;
- *Я*-концепция регулирует поведение;
- *Я*-концепция обладает относительной стабильностью и обуславливает довольно устойчивые схемы поведения;
- расхождения между опытом индивида и его *Я*-концепцией нейтрализуются с помощью механизмов психологической защиты;
- главным побуждением всякого человека является стремление к самоактуализации [142, с. 12].

Таким образом, *Я*-концепция представляет собой совокупность всех установок, направленных на самого себя. Их можно конкретизировать следующим образом:

- 1) образ *Я* – представление индивида о самом себе;
- 2) самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа *Я* могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;
- 3) потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом *Я* и самооценкой.

В связи с практической значимостью *Я*-концепции как основы для саморазвития и самосовершенствования студентов рассмотрим несколько подробнее эти три основные составляющие:

1. Когнитивная составляющая, или образ Я.

Представление индивида о самом себе, как правило, кажется ему убедительным независимо от того, основывается оно на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, способности, социальные отношения и множество других личностных проявлений. Все эти элементы – это способ охарактеризовать себя, неповторимость каждой личности через сочетания ее отдельных черт. При этом встает вопрос об истинности образа Я, о том, может ли человек познать самого себя, насколько объективна его самооценка.

Знание человеком самого себя не может быть ни исчерпывающим, ни свободным от оценочных характеристик и противоречий. Этим объясняется выделение второй составляющей Я-концепции.

2. Эмоционально-оценочная составляющая Я-концепции, или самооценка.

Она подразумевает под собой отношение индивида к себе, к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам. Это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных человеку. Таким образом, самооценка отражает степень развития у него чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я.

Из этого следует, что позитивную Я-концепцию можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности. Низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, ощущение своей неполноценности. Эти термины используются как взаимозаменяемые во многих работах, посвященных Я-концепции. Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением, без нее трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни.

3. Поведенческая составляющая Я-концепции

заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Всякая установка – это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность Я-концепции заключается в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря

этому все эмоции и оценки, связанные с образом *Я*, являются очень сильными и устойчивыми, что оказывает сильное влияние на деятельность человека, его поведение, взаимоотношения с окружающими.

Выделив три основные составляющие *Я*-концепции, не следует забывать о том, что образ *Я* и самооценка в психологическом плане неразрывно связаны и предрасполагают человека к определенному поведению. Поэтому глобальная *Я*-концепция рассматривается как совокупность установок человека, направленных на самого себя. Однако эти установки могут иметь различные ракурсы или модальности. Обычно выделяют, по крайней мере, четыре основные модальности самоустановок:

1. Реальное *Я*-установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каким он является в настоящем времени.

2. Зеркальное *Я* – установки, связанные с представлениями человека о том, как его видят другие. Зеркальное *Я* выполняет важную функцию самокоррекции притязаний человека и его представлений о себе. Этот механизм обратной связи помогает удерживать *Я*-реальное в адекватных пределах и оставаться открытым новому опыту через диалог с другими людьми и с самим собой.

3. Идеальное *Я* – установка, связанная с представлением человека о том, каким бы он хотел бы стать. Оно формируется как некоторая совокупность качеств и характеристик, которые человек хотел бы видеть у себя, или ролей, которые он хотел бы исполнять. Противоречия между реальным и идеальным *Я* составляет одно из важнейших условий саморазвития личности [23].

Кроме трех основных модальностей установок, предложенных Р. Бернсом, многие авторы выделяют еще одну, которая играет особую роль.

4. Конструктивное *Я* (*Я* в будущем). Главное отличие конструктивного *Я*-проекта от идеального *Я* заключается в том, что он пронизан действенными мотивами и они больше соответствуют признаку «стремлюсь». В нем трансформируются те элементы, которые личность принимает и ставит для себя как достижимую реальность.

Необходимо при этом отметить, что любой из образов *Я* имеет сложное, неоднозначное по своему строению происхождение, состоя-

шее из трех аспектов отношения: физическое, эмоциональное, умственное Я.

Для практической психологии и педагогики плодотворным является желание ряда авторов представить схему Я-концепции в виде иерархической структуры (рис. 2).

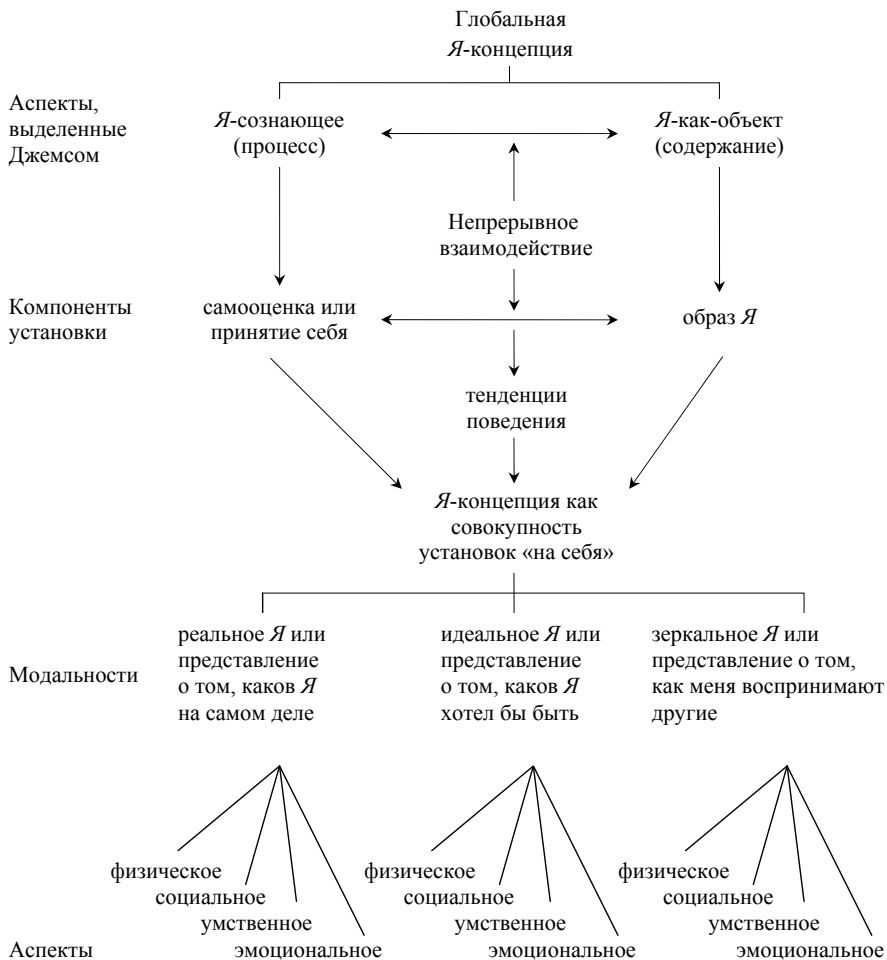


Рисунок 2 – Структура Я-концепции

Глобальная Я-концепция, как видим из рисунка, включает всевозможные грани индивидуального самосознания. Это «поток сознания», в котором американский ученый У. Джемс выделил два элемента – Я сознающее и Я объект. Однако это деление условно, в реальной психической жизни элементы эти настолько слиты, что образуют единое, практически нерасторжимое целое [57].

Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием, ее формирование, развитие и изменение обусловлены факторами как внутреннего, так и внешнего порядка. Фундаментальное влияние на формирование Я-концепции и на процесс социализации личности оказывает семья. С возрастом все более весомым в развитии Я-концепции становится значение опыта общения и взаимодействия человека с другими людьми в школе, в вузе, в различных неформальных группах, в обществе, а также в процессе профессиональной деятельности. Поэтому с момента своего зарождения она становится активным способом и важным условием в интерпретации опыта. Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний беспорна, но в дальнейшем она играет формирующую роль в жизни каждого человека.

Хотя во многих психологических теориях Я-концепция является одним из центральных понятий, вместе с тем до сих пор в педагогической науке она не находит пока широкого распространения, еще реже она используется в учебном процессе. Для более широкого применения ее формирующей роли в педагогическом процессе в качестве рабочего определения можно взять следующее: *Я-концепция представляет собой некоторое устойчивое, обобщенное, внутренне согласованное и непротиворечивое представление человека о самом себе, зафиксированное в словесных определениях. Она способствует интерпретации и мотивации нового опыта и является источником ожидания определенных действий по отношению к себе. Я-концепция позволяет дисциплинировать мышление, сконцентрировав его исключительно на выбранном предмете, то есть на поставленной цели, а также подключить подсознание человека, все резервы, скрытые в нем, к достижению желаемых результатов* [145, с. 89].

Многочисленные экспериментальные и клинические исследования психологов неопровержимо доказали, что нервная система чело-

века не в состоянии отличить фактическую ситуацию от ситуации, созданной ярко и в деталях нашим воображением. Это позволяет студентам синтезировать или искусственно воспроизводить и контролировать практический опыт в лаборатории своего сознания. Поэтому образ собственного Я может стать ключом к личности студента и его поведению. Этот образ определяет и рамки его возможностей – то, что он в состоянии или не в состоянии сделать. Раздвигая границы образа, он расширяет горизонты своих возможностей. При этом надо помнить следующее:

во-первых, все наши действия, чувства, поступки (даже способности) всегда согласуются с образом собственного Я;

во-вторых, свое представление о себе самом вполне можно изменить.

Формирующая роль Я-концепции проявляется в том, что студенты должны ориентировать себя на ожидание успеха в жизни. Этому будет способствовать их постоянное самосовершенствование. Психологические механизмы воздействия Я-концепции на стимулирование студентов к саморазвитию и самовоспитанию состоят в том, что они возбуждают у них переживание внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем личностного роста и вызывают потребность в работе над своим самосовершенствованием.

Большую роль в формировании личности студента играют его мировоззрение, ценностные ориентации, а также представления о целях или намерениях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Я-концепция – это сложная структурированная картина, включающая как собственно Я, так и отношения с другими людьми, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями Я. Она может быть широко использована для саморазвития личности студента, так как дает информацию о том, что нужно делать для ее самосовершенствования. При этом следует овладеть механизмами осознания и формирования Я-концепции.

3.2. Роль различных факторов в осознании и формировании Я-концепции

3.2.1. Роль позитивного мышления в осознании образа «Я»

Известно, что чем выше доля положительных представлений человека о себе, тем более комфортной является его жизнь. Поэтому жизненная позиция человека, ориентированного на успех, должна формироваться с помощью позитивного мышления. Суть его состоит в том, чтобы, с одной стороны, укреплять позитивный образ собственного Я под воздействием удачных поступков, а, с другой стороны, не дать ему разрушиться под влиянием неудач. Только при таком отношении к себе и к своим действиям психологический образ Я может оказывать обратное воздействие на природную сущность человека.

Психология образа собственного Я проливает новый свет на концепцию позитивного мышления и объясняет, почему оно в одних случаях дает положительный результат, а в других случаях эффект отсутствует. Дело в том, что позитивное мышление проявляет себя только тогда, когда оно совпадает с представлениями человека о самом себе. Если такого совпадения нет, то надо менять свое представление. Все, что мы делаем в жизни, зависит от наших внутренних установок. Именно от нашего мышления зависит, какие мы поступки совершаем, а они соответственно влияют на чувства, настроение и поведение других людей.

Успех практически во многом зависит от того, насколько позитивным является наше отношение к жизни, наш положительный настрой. Уверенность в том, что мы настроены активно и позитивно, позволит нам контролировать условия, в которых находимся. Благодаря этому мы сможем заставить обстоятельства работать на нас, а не против нас. Также исключительно важна целеустремленность, а поэтому лучше не попадать под влияние менее целенаправленных людей, которых, к сожалению, гораздо больше. Одна из главных составляющих успеха – это абсолютная уверенность в правоте своего дела и целеустремленность, а любой настоящий успех всегда начинается с того, что человек обретает веру в себя.

Уверенность в себе выступает отражением меры личностной свободы человека от чувства вины, ригидности, тревоги. Когда говорят о сильном характере человека, то имеют в виду, прежде всего, его сильную волю. Когда же говорят о сильном Я, то предполагают способность человека к самоорганизации и самореализации, его психическую выносливость и чувство собственного достоинства, а также его большой социальный потенциал.

Существуют следующие индикаторы силы Я:

- 1) толерантность к внешним угрозам, психологическому дискомфорту;
- 2) свобода от паники, борьба с чувством вины (способность к компромиссам);
- 3) способность к эффективному подавлению неприемлемых импульсов;
- 4) баланс ригидности и подавленности;
- 5) контроль и планирование;
- 6) адекватное самоуважение [14].

Сильное Я человека проявляется в его самоуважении, как обобщенной характеристике, которая складывается в раннем детстве, и ее сложно изменить. Уровень самоуважения отражается в преобладающей мотивации. Адекватное самоуважение предполагает небольшое и хорошо регулируемое чувство вины, независимое от чужих оценок. Замечено, что чем ниже уровень самоуважения, тем более нетерпимо человек относится к критике, юмору.

Слабое Я предполагает чрезмерное развитие у человека психологической защиты, увеличивающее неадекватность восприятия им окружающего мира и обуславливающее соответствующее поведение человека. Низкое самоуважение влечет за собой склонность к самообману, боязнь правды, доминирование мотивации самоутверждения и высокое развитие многих форм психологической защиты. Оно может проявляться как чувство неполноценности, а также скрываться за самоуверенностью и бравадой. Люди, которым присуще низкое самоуважение, как правило, неадекватно оценивают других: ждут от них либо агрессивных действий, либо похвалы. Основной способ компен-

сации пониженного самоуважения состоит в том, чтобы развивать уверенность в себе.

Уверенность в себе – это свойство, которое не дается человеку от рождения. Большое влияние на его формирование оказывают жизненные впечатления, особенно детские. Определенную роль играет и воспитание, особенно если оно не подавляет естественное стремление человека к развитию, ориентирует его на приспособление к жизни в социуме, на честолюбие и конкурентное мышление. Среди факторов, препятствующих формированию у человека чувства уверенности в себе, можно назвать затруднения, связанные с сексуальными влечениями в детстве, стесненными жизненными условиями, негативным опытом общения. «Загрязнение» человеческой психики телевидением и прессой вносит дополнительную лепту в развитие чувства неполноценности, ведь для здоровой уверенности в себе необходим оптимизм и вера в позитивное.

Существует немало доказательств тому, что одним из необходимых условий уверенности в себе является оптимистичное восприятие окружающего мира и своих возможностей. Этому также сопутствует ощущение способности управлять своими мыслями, чувствами и поведением, что одновременно означает сознательное планирование своей жизни на определенный период. Люди, уверенные в себе, чаще всего правильно оценивают окружающее. Они более независимы от внешних обстоятельств, а также от мнений и ожиданий других людей. При этом огромную роль в формировании уверенности играет принцип самовнушения. Если мы заполним свое сознание сомнениями и мыслями о неспособности достичь цели, о непреодолимых трудностях на пути к ней, то дух неверия закрепит это в подсознании как господствующую мысль и принесет неудачу. Уверенность в себе поможет нам преодолеть препятствия, которые будут встречаться на пути к успеху.

«Формула уверенности» в себе заключается в следующих установках:

1. Я знаю, что обладаю способностями для достижения своей цели и поэтому требую от себя настойчивых и постоянных действий в этом направлении.

2. Я сознаю, что мои доминирующие мысли отражаются в действиях и постепенно преобразуются в физическую реальность. Поэтому я ежедневно буду думать о том, каким хочу стать и затем трансформирую этот образ в реальность путем постоянного самосовершенствования.

3. Я знаю, что в соответствии с принципом самовнушения любое желание постепенно начнет искать и находить действенные средства для своего осуществления.

4. Я четко сформулировал и записал определенную цель в жизни на ближайшие 5 лет и не пожалею усилий для ее достижения.

5. Я вполне осознаю, что богатство и положение представляют ценность, если они основаны на правде и справедливости, поэтому я не буду участвовать в делах, требующих безнравственных поступков и способных нанести вред другим людям [14].

Метод позитивного мышления нельзя применять к каким-то конкретным внешним обстоятельствам, отдельным негативным привычкам и качествам характера. Совершенно невозможно положительно воспринимать какую-либо конкретную ситуацию, если сохранилось негативное представление о себе. Но нельзя и обманывать себя или пытаться убедить себя в том, чему на самом деле не веришь. Нужно иметь адекватное реалистичное представление о самом себе, своих достоинствах и недостатках. Наш образ собственного *Я* должен быть достаточно близкой копией подлинного *Я*. Овладев психологией образа собственного *Я*, человек создает базу для самовнушения. Поэтому не нужно критиковать себя, выражать неодобрение собой, унижать себя.

В результате мы будем чувствовать себя обыкновенными людьми, имеющими право на недостатки. В то же время мы почувствуем, что нашему *Я* присущи ценность и достоинство. В той степени, в какой человек ограничивает себя и свои способности, позволяет себе испытывать отрицательные эмоции, он в буквальном смысле слова душил свои жизненные силы и творческий потенциал. Если же образ оптимистичен, то тогда появится устойчивое ощущение уверенности в своих силах, и можно без особого труда найти повод для самовыражения и самореализации.

Возможные *Я* являются результатом комбинирования и преобразования различных представлений о себе. Иногда они возникают в процессе фантазирования, когда в голове у человека появляются разные образы самого себя, иногда создаются на основе представлений о том, что следует, а чего не следует делать. Многие ученые полагают, что «возможные *Я*» – это лишь стартовая точка для преобразования. В конечном счете, студенты должны поставить перед собой четкие цели, которые должны соответствовать их ценностям, иначе они вряд ли их достигнут. Известно, что людям трудно изменить поведение, если это не согласуется с их ценностными предпочтениями.

Каждый человек видит окружающий его мир под определенным углом зрения, то есть в соответствии со своими убеждениями. Поэтому он должен сознательно и умело генерировать эту свою способность для того, чтобы творить, а не для того, чтобы искать оправдания своей бездеятельности или неудачам. Только при таком отношении к себе и к своим действиям психологический образ *Я* может оказывать обратное воздействие на его природную сущность. Известно, что неудачи выполняют корректирующую функцию. Давно известная поговорка гласит, что на ошибках человек учится, а при неудачах у него «опускаются руки». Кроме того, признано, что именно успех способствует успеху, и у такого человека, образно говоря, «вырастают крылья». В результате усиливается координация *Я*, что на деле означает его личностный рост.

При этом надо верить не только в себя, но и в успех своего дела. Вера – это состояние ума, которое может быть вызвано или создано благодаря постоянному повторению какой-нибудь мысли. Следует предостеречь о разнице между верой в себя, которая основана на знаниях того, что мы знаем и что можем сделать, и эгоизмом или тем, что нам кажется. Веру в себя никогда не следует провозглашать, а только проявлять в разумных действиях.

Если человек понимает себя и планирует свою жизнь, то он тем самым помогает своим положительным эмоциям стать доминирующими в сознании и наряду с этим максимально устраняет из своего сознания любые проявления негативных эмоций. Большую роль при

этом играет сила привычки, которая вырастает из повторения одних и тех же действий, мыслей или слов. После того как привычка сформировалась, она автоматически контролирует и направляет действия тела. Поэтому надо найти мысль, которая трансформируется в мощный фактор развития уверенности в себе. Мысль эта такова: добровольно, а если потребуется, и насильно, направляя свои мысли и усилия в желаемом направлении, пока не сформируется привычка.

В связи с этим приведем некоторые важные практические рекомендации, которые могут быть использованы студентами в педагогическом процессе. Одним из наиболее продуктивных способов изменить собственные ментальные привычки и будущее направление своей жизни считается «сесть на диету» в 21 день под названием «позитивное ментальное мышление». На протяжении этого периода студент должен ежедневно поддерживать полную согласованность своих мыслей и действий с намеченными целями и образом того человека, каким он хочет стать. Взрослому человеку требуется от 14 до 21 дней для выработки новых привычек мышления. Но обычно избавление от негативных привычек требует довольно длительного времени. Для этого следует предпринять ряд ежедневных действий, совокупность которых можно свести к следующему [14]:

1. *Визуализация* – это наиболее мощный способ модифицирования образов, в результате применения которого они становятся реальностью. Эти образы усиливают желания, углубляют веру, способствуют укреплению силы воли человека и его настойчивости. Их мощь исключительна. Визуализация характеризуется следующими параметрами:

- частота представления новых образов, желательно это делать постоянно;
- четкость или ясность воображения;
- интенсивность, которая подразумевает количество эмоций в одной мысленной картинке;
- продолжительность времени, в течение которого удерживается в сознании картина желаемого.

С помощью визуализации можно убедить свое подсознание в неоднократном достижении успеха. В результате оно начнет управлять

словами, поступками и эмоциями так, чтобы они соответствовали образам воображаемого успеха и способствовали его достижению.

2. *Утверждения* должны быть позитивны, относиться к настоящему времени и иметь личный характер. Они, по сути, представляют собой команды, адресуемые сознанием подсознанию, которые стирают старую информацию и закрепляют новые позитивные мысли и поступки.

3. *Вербализация* или произнесение утверждений вслух, стоя перед зеркалом и говоря настойчиво и эмоционально. При этом произносимые слова должны быть позитивными и настойчивыми.

4. *Исполнение роли*. При этом необходимо двигаться, говорить и поступать в соответствии со своим идеальным образом.

5. *Подпитывание своего мозга словами и образами*, согласующимися с направлением роста. Для этого необходимо регулярно читать книги и журнальные статьи по своей специальности, по смежным дисциплинам и общекультурного характера. Это чтение должно быть направлено на обеспечение профессионального и личностного роста.

6. *Позитивное общение* или контакты с нужными людьми. Следует водить компанию с победителями, проявлять особую осторожность при выборе друзей и приятелей. Результаты исследований свидетельствуют, что выбор группы с негативной репутацией уже достаточен для того, чтобы обречь человека на промахи и низкие достижения в жизни. Наше окружение – это люди, с которыми мы себя ассоциируем и неосознанно перенимаем отношения, привычки, поведение и мнение других людей. Для встречи с новыми, полезными людьми обычно требуется прекратить связи со старым окружением и особенно избавиться от отношений с неудачниками, негативистами.

7. *Обучение других* тому, чему мы научились сами. Пытаясь высказать и разъяснить кому-то новую концепцию, мы сами понимаем ее еще лучше. В действительности мы знаем предмет в такой степени, в какой можем научить ему других людей с тем, чтобы они его поняли и применяли в своей жизни и деятельности [14].

Эти методы ментального программирования работают четко и надежно. Они необходимы для личного и профессионального роста.

Чтобы извлечь максимум из этих методов, требуется не жалеть усилий, направленных на самосовершенствование. Необходимо обладать способностью верить и терпеливо, настойчиво трудиться, зная, что существует кумулятивный эффект от вложенных усилий.

3.2.2. Воображение в системе Я-концепции

В жизни человека очень важную роль играет воображение. *Воображение – это способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им.* Дар воображения представляет собой великолепную пружину человеческой деятельности и ключ к совершенствованию самого человека. Человек всегда каким-то образом поступает, что-то ощущает или делает в соответствии с теми представлениями о себе и окружающих, которые, по его мнению, являются правдивыми. Таков фундаментальный закон нашего мышления, таков склад нашего ума.

Воображение является особой формой человеческой психики, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфичность его заключается в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма. Человечество до сих пор почти мало знает о механизме воображения, в том числе о его анатомо-физиологической основе. До сих пор не разгаданы вопросы о том, где в мозге человека локализовано воображение, с работой каких известных нам нервных структур оно связано. По крайней мере, об этом мы знаем гораздо меньше, чем об ощущениях, восприятии, внимании и памяти и других психических процессах.

Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Оно имеет огромное значение для развития и совершенствования человека как вида, а также выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает буду-

щее. Прошлое зафиксировано в образах памяти, произвольно воскрешаемых усилием воли, будущее представлено в мечтах и фантазиях. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия либо невозможны, либо затруднены, либо просто нецелесообразны или нежелательны.

От восприятия, которое представляет собой процесс приема и переработки человеком различной информации, которое завершается формированием образа, воображение отличается тем, что его образы не всегда соответствуют реальности, в них есть элементы фантазии и вымысла. Разум человека не может находиться в бездеятельном состоянии, поэтому люди так много мечтают. Мозг человека продолжает функционировать и тогда, когда в него не поступает новая информация, когда он не решает никаких проблем. Именно в это время и начинает работать воображение. Установлено, что человек по своему желанию не в состоянии прекратить поток мыслей, остановить воображение.

В процессе жизнедеятельности человека воображение выполняет ряд специфических функций:

1. Представление действительности в образах, что дает возможность пользоваться ими, решая задачи.

2. Регулирование эмоциональных состояний и способность хотя бы отчасти удовлетворять многие свои потребности, а также снимать порождаемую ими напряженность.

3. Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека. С помощью искусно создаваемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять своим восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

4. Формирование внутреннего плана действий, то есть способности выполнять их в уме, манипулируя образами.

5. Планирование и программирование деятельности, составление программ процесса их реализации и оценка их правильности.

С помощью воображения человек может управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую деятельность. Известны факты, свидетельствующие о том, что с его помощью, чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела и т. п. Воображение лежит в основе аутотренинга, широко используемого для саморегуляции человека.

Известно, что наша нервная система не в состоянии отличить реальную ситуацию от воображаемой. Она автоматически реагирует на информацию, поступающую из головного мозга. Поэтому то, что мы думаем или воображаем, для нас является подлинным. Феномен гипноза состоит в том, что гипнотизер доводит объект до состояния, когда тот начинает верить безоговорочно в правдивость его утверждений, а, следовательно, и ведет себя соответственно.

Таким образом, не подлинная природа вещей определяет наши поступки и чувства, а их мысленные образы. Если они искажены, то реакция на внешние раздражители не будет соответствовать обстоятельствам. Мы автоматически реагируем на то, что, по нашему мнению, является истиной. Понимание того, что наши действия, чувства и поведение являются всего лишь результатом наших представлений и убеждений, дает нам в руки мощный рычаг для изменения свойств личности. Так, человек может быть загипнотизирован самим собою на ложные представления, поскольку сила гипноза состоит в убеждении.

В процессе освобождения человека от самогипноза большую роль играет расслабление. Ведь наши убеждения и привычки сложились также без принуждения. Только полностью расслабившись, отпустив тиски, в которых человек держит себя, свое воображение, творчество, человек может перейти на иной уровень самовосприятия. Например, только в расслабленном состоянии заика может вполне нормально говорить. Поэтому психотерапевты советуют периодически расслабляться, отрешившись от груза проблем и забот. То, что и как мы говорим, очень важно для внушения, но не менее важно и то, что мы делаем. При этом мысли представляют собой наиболее важный способ и инструмент внушения, потому что именно они контролируют тон голоса и до определенного предела наши действия.

Внушение отличается от самовнушения тем, что первое мы используем, когда сознательно или подсознательно воздействуем на других, в то время как с помощью самовнушения мы воздействуем на самих себя. Для того чтобы мы могли внушить что-то другому человеку, его мозг должен находиться в нейтральном состоянии и быть открытым для нас. Внушение является одним из самых тонких и мощных принципов психологии. Мы используем его всегда, когда говорим и думаем, но если мы не осознаем разницы между негативным и позитивным мышлением, оно может принести не успех, а поражение. Мы можем внушить только то, во что верим сами.

Вера является одной из величайших сил в мире, нацеленных на добро, именно она является источником величайших чудес. Если верить в то, что достигнешь своей цели, то обязательно ее достигнешь. Закон веры таков: убеждения определяют реальность. Вера в самого себя предшествует полученным результатам, предсказывает и предопределяет их. Линия поведения всегда согласуется с Я-концепцией, с системой представлений о себе. Изменив их, мы начинаем немедленно меняться сами.

Наш внешний мир – это выражение мира внутреннего. Нельзя мыслить, чувствовать или вести себя внешне иным образом, не изменив свою программу, концепцию самого себя. Можно начать представлять себя таким, каким мы хотим быть, а не таким, каким являемся на самом деле. Позитивные перемены становятся возможными благодаря тому, что наши представления о себе субъективны, а не объективны. Они основаны не на фактах, а на впечатлениях, принятых нами как истинные.

Благодаря собственной Я-концепции мы можем добиться того, о чем думаем большую часть времени. Наши доминантные мысли и устремления становятся реальностью. Такие перемены в самих себе, позволяющие получить радость от жизни, даются совсем непросто, они требуют значительных усилий. Мы должны быть готовы дисциплинировать собственное мышление, сконцентрировав его исключительно на выбранном предмете, отбросив все ненужное. Результаты, которые мы при этом получим, будут скорыми и полностью компенсируют потраченные усилия.

К развитию Я-концепции предъявляют такие требования, являющиеся ключевыми для изменения направления жизни:

- во-первых, искреннее желание перемениться;
- во-вторых, позитивное отношение к себе и своим возможностям;
- в-третьих, быть настойчивым в достижении целей.

Прежде чем стать кем-то, мы должны представлять себе визуально то, что хотим. Визуализация, по мнению К. Тернер, является решающим фактором для успеха. Студентам надо учиться представлять наглядно желаемое, воображать, концентрировать свое внимание на том, чего они хотят, пытаться увидеть это. Следует представить это живо и наглядно, и их эмоции откликнутся на это положительно, а вслед за ними и физиология ответит на эти команды. Необходимо практиковать визуализацию постоянно и попытаться увидеть себя так, как будто мы уже на самом деле достигли того, чего хотели [164, с. 199].

Таким образом, воображение играет значительную роль в нашей жизни. Это психическая проекция образов. Направленное воображение является главным инструментом в овладении практикой психического самосовершенствования. Силой только натренированного воображения можно по желанию благотворно влиять на свое душевное и физическое самочувствие. Для этого необходимо научиться создавать образы, видеть внутренним зрением содержание и интенсивность воображаемой действительности и усиливать ее воздействие на организм концентрацией мысли. Тогда сознающий разум начнет преобразовывать их в реальность. При этом используется психическая проекция образов наподобие телекоммуникации, то есть создания информации в виде образов-картинок или мыслеформ. Эти идеи лежат в основе такой технологии нейролингвистического программирования как создание мыслеобразов.

Большинство людей рисуют в своем воображении ситуации из прошлого, когда они потерпели неудачу, и тем самым фактически предоставляют своему воображению разрушать свои потенциальные возможности. Мало кто умеет развивать в себе способность визуально представлять будущее в выгодном для себя свете. Вместо того чтобы переносить свой опыт из прошлого в настоящее,

студенты должны научиться переносить в настоящее свое будущее, то есть представлять себе, что уже обладают всеми чертами и качествами, которые они хотят развить в себе.

Подготовительные упражнения, в которых используют различные способы проявления воображения:

1. Сядьте на стул. Закройте глаза и расслабьте тело. Сосредоточьтесь. Осмыслите и объясните себе реальные причины своего самочувствия, душевного состояния. Не отвлекайте внимание на другие темы.

2. Внутренним голосом внушайте: «Я хочу почувствовать себя так, как этого пожелаю. Я запоминаю ощущение этого нового состояния и сохраняю в своей памяти».

3. Прошлое может заполнить сознание как реальность и диктовать свои образы. Если это негативные образы прошлого, используйте методы «стирания» нежелательных, негативных воспоминаний.

4. Сфокусируйте свое внимание на новом переживании, и мысль перейдет в новое состояние. Нужно создать новое настоящее, и оно принесет образ здорового и счастливого реального будущего. Его создатель – образное мышление.

5. Следует овладеть необычной силой воображения, что создает возможность фокусировки на особых аспектах реальности, которая необходима для воздействия на организм. Начинайте мыслить образами. Для начала – самыми простыми. Создавайте в уме мыслеобразы того, что принесет вам положительные воспоминания.

6. Внутренние силы дремлют, их нужно пробудить желанием, которому нужен стимул. Им может стать путь к самоисцелению. Создайте в своем воображении позитивные мыслеформы. В них вы должны видеть себя здоровыми и бодрыми [113, с. 559–560].

Концепция концентрации мысли и направленного воображения состоит в том, чтобы тренировать это искусство постепенно, не ускоряя события, используя специальные упражнения каждый день по 10–15 минут. В результате человек научится достигать желаемого. Это будет успех, достигнутый интенсивным трудом и концентрацией всех сил. Упражнения нацелены на совершенствование образного мышления, это одна из главных задач в практике психического самосовер-

шенствования. Если научиться развивать свое воображение и управлять им, можно добиться улучшения своего здоровья и душевного самочувствия, укрепления веры в свои способности, влиять на свои действия и поступки.

Заставляйте себя наблюдать с удвоенным вниманием то, что рассматриваете, внезапно фокусируйте внимание, словно настраиваете микроскоп или бинокль на четкое изображение. Вовлеките свою волю в работу. Тренируйте погружение ума в полную забывчивость. Интеллектуальная эволюция разума заключается в том, чтобы научиться осознавать особое состояние сознания. Самосознание пробуждающихся необычных способностей достигается освоением реального и образного мышления. Овладейте искусством направленного воображения.

Упражнения, развивающие образное мышление и воображение:

1. В положении с закрытыми глазами мысленно нарисуйте любой образ. Затем, не открывая глаз, карандашом нарисуйте созданный вами мысленный образ на бумаге в нескольких вариантах. После этого откройте глаза и сравните с тем, что вы нарисовали в воображении. Тренируйте этот прием, добиваясь точного соответствия воображаемого и нарисованного.

2. Поставьте предмет (например, вазу) на стол. Повернитесь к нему спиной или выйдите в соседнюю комнату и закройте глаза. В своем воображении воссоздайте этот предмет как точную его копию, затем визуальнo представьте, где он стоит. После этого попросите кого-нибудь, чтобы его переставили на другое место. Затем неторопливо создавайте его образ и внутренним зрением визуальнo определяйте его новое местонахождение. Мысленно созданный образ должен совпасть с реальным, и только тогда вы определите новое место, куда он перенесен. После этого можно проверить, верно ли вы определили местонахождение предмета.

3. Положите карандаш на пол. Выпрямитесь, потом нагибайтесь за ним. Крепко сжимайте карандаш в кулаке. Представьте в своем воображении, что в руках у вас тяжелая гири. С огромным усилием, напряжением всех мышц тела вы «ее» поднимаете на уровень плеча, а

потом на вытянутой руке поднимайте вверх над головой и опускайте обратно на пол. После этого от воображаемого напряжения расслабьте все мышцы тела и отдыхайте. Повторите упражнение несколько раз. Потом вместо гири поднимайте воображаемое легкое перышко. Почувствуйте разницу в ощущениях. Так, передвигая любой предмет, вы в своем воображении меняете его вес и объем. Делайте усилие, адекватное воображаемой тяжести предмета.

4. Садитесь на стул и расслабьте тело. Сосредоточьтесь и закройте глаза. Представьте в своем воображении лимон. Вы разрезаете его на дольки, по рукам течет сок. Одну дольку вы берете в рот. Вы должны почувствовать во рту вкус лимонной кислоты. Повторяйте упражнение до тех пор, пока не будет достигнут определенный эффект. Он целиком зависит от тренировки, от качества силы направленного воображения.

5. Представьте в своем воображении один из знакомых вам запахов. Воспроизведите его так, чтобы ощутить этот запах в реальности. Повторяйте это упражнение до тех пор, пока запах не будет проявляться четко и быстро.

6. В уме, с помощью воображения создайте образ любой вашей вещи. Образ должен точно совпадать с реальностью. Проецируйте образ так, чтобы у вас было полное ощущение чувства осязания. Представьте, что вы этой вещи касаетесь, берете ее в руки, надеваете на себя и носите. Придумайте для тренировки новые ощущения: на вкус, обоняние, осязание, слух.

7. Стоя согните ногу в колене и поверните ступню в одну сторону и в другую. Разогните ногу. Закройте глаза и сосредоточьтесь внимание. Мысленно повторите это упражнение, создавая точно такое же движение и физическое усилие в своем воображении. Добивайтесь реального ощущения работы мышц и суставов.

8. Начиная упражнение, посчитайте удары пульса в минуту. Затем создайте в своем воображении ситуацию, в которой вы видите себя на беговой дорожке, начинаете бежать сначала медленно, потом все быстрее и быстрее. Учащается дыхание, биение сердца, мышцы начинают уставать. После окончания упражнения опять измерьте пульс. Ус-

тановите, повысилась ли его частота. Если повысилась – цель данного упражнения достигнута.

9. Можно «заставить» расшириться кровеносные сосуды во время аутотренинга. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело. Сосредоточьте внимание на своем физическом состоянии и внушайте, повторяя про себя: «Мои руки становятся теплыми и тяжелыми».

10. Представляйте в своем воображении, что вы в морозный день находитесь в поле, раздеты и стоите босиком на снегу. Вам холодно, вы начинаете дрожать, тело покрывается мурашками. Вы должны ощутить озноб и холод. Затем выполняйте другое упражнение. Вы в пустыне, стоит невыносимая жара, печет и слепит яркое солнце, хочется пить, пересыхает горло. Вы должны почувствовать жару и жажду.

11. Создайте в своем воображении ситуацию, в которой вы плывете под водой, вам не хватает воздуха. Дышать нельзя и вы замедляете дыхание. Но в реальности дышите как обычно. Затем представьте, что вы вышли из воды. Есть возможность дышать полной грудью. Вы учащаете дыхание, но в реальности дышите, как обычно.

12. Вспомните ощущение, которое вы испытывали в момент радости, счастья. В своем воображении воспроизведите знакомое чувство, положительные эмоции. Радостные ощущения постарайтесь задержать в памяти, сделайте их своим опытом, пытайтесь повторить.

13. Направленным воображением снимайте болезненные ощущения. Например, вы чувствуете головную боль. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело и сосредоточьте внимание. Мысленно, внутренним зрением сконцентрируйте в области межбровья воображаемую точку. Кроме сосредоточения, фокусирования внимания на этой точке, в мышлении не оставляйте ни одной посторонней мысли. Создавайте воображаемые движения точки по различным участкам головы. Точкой делайте массаж головы, почувствуйте расширение кровеносных сосудов. Головная боль начнет проходить [113, с. 561–564].

3.2.3. Роль моделирования в формировании Я-концепции

Модель – это упрощенное описание сложного явления или процесса. Модель объекта обычно представляет собой миниатюрную вер-

сию или репрезентацию этого объекта. Понятие «модель» обозначает описание или аналогию, используемую для того, чтобы облегчить визуализацию чего-либо, недоступного непосредственному наблюдению. Моделирование поведения включает в себя наблюдение и описание эффективных механизмов, лежащих в основе выдающихся достижений любого рода.

В процессе моделирования сложное событие или серия событий разбиваются на меньшие части, позволяющие тем или иным способом воспроизвести исходный объект. Задача моделирования поведения заключается в том, чтобы создать практическую карту, или «модель» данного поведения, которую любой желающий мог бы воспроизвести. Цель его заключается в установлении наиболее значимых элементов мышления и действий, необходимых для того, чтобы достичь определенного результата или реакции.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) возникло из моделирования человеческого поведения и процессов мышления. Основные задачи НЛП – моделировать специфические или исключительные способности для их последующего усвоения другими людьми. Смысл заключается в том, чтобы составить инструментальную карту, которая обеспечила бы практическое применение смоделированной стратегии и позволила бы нам действовать наиболее эффективно. Инструментальное применение моделей когнитивных стратегий или форм поведения человека подразумевает их воплощение в структуры, которые можно использовать для практической цели.

Целенаправленное поведение невозможно при отсутствии тщательно продуманной стратегии. Выработка определенных стратегий мышления является неотъемлемой составной частью процесса моделирования в НЛП. Прежде всего, каждому из нас необходимо научиться представлять себя на месте другого. В терминах НЛП это называется перцептуальным сдвигом и означает такой способ восприятия, при котором мы видим мир глазами другого человека и слышим его ушами.

Сам по себе процесс моделирования очень прост. Четко определите, чего вам не хватает, чтобы подняться в чем-либо на более высо-

кий уровень, и подберите себе подходящую модель человека, который преуспел в интересующей вас области. Затем представьте себе, о чем этот человек мог думать в самом начале своего пути к успеху. Мы можем основываться и на собственных воспоминаниях. Внутри любого из нас находятся мечтатель, реалист и критик, которые при определенных условиях могут действовать нам во благо.

Р. Дилтс, ведущий теоретик и практик НЛП, разработал модель стратегии деятельности Уолта Диснея, человека, который обрел всемирную известность благодаря своим фильмам. Основной акцент в ней делается на следующем обстоятельстве: в зависимости от момента и ситуации человек склонен творчески, реалистично или критически подходить к делу. В НЛП признано наличие многих составных частей в каждой человеческой личности. Доказано, что если эти части работают несогласованно, увеличивается частота возникновения конфликтов и уменьшается эффективность деятельности человека в целом. Хорошо же согласованная работа этих частей способствует достижению совершенства [58].

Стратегия Диснея основана на том, чтобы дать возможность каждому из трех «персонажей» (мечтателю, реалисту и критику), существующих в нашем сознании, внести свой вклад в общее дело. Для этого:

1. Подумайте, в чем бы вы хотели добиться успеха. Приготовьтесь представить себя поочередно каждым из трех воображаемых персонажей.

2. Прежде всего, вспомните о том времени, когда вы были полны творческой энергии и новых идей. Посмотрите на окружающий мир глазами мечтателя и попробуйте воспроизвести свои переживания со всей возможной достоверностью. При этом пропустите воспоминания через все модальности, а затем соберите полученные зрительные, слуховые и тактильные образы вместе так, чтобы у вас возникло полное ощущение присутствия в ситуации, которую вы представили. Это ощущение послужит своего рода якорем для будущего опыта. Если вы не сможете вообразить себя полным творческой энергии, вообразите на своем месте какого-нибудь известного творческого человека и попытайтесь ощутить то же самое, что должен чувствовать в это время он. После этого займите свою прежнюю позицию.

3. Затем мысленно перенеситесь в то время, когда вы были осторожным, хорошо организованным реалистом. Если хотите, то можете представить себе других людей, обладающих такими качествами. Когда ваше представление достигнет яркости достаточной степени, войдите в образ реалиста, связывая при этом свое состояние с определенным положением своего тела в пространстве. После этого вернитесь обратно.

4. И, наконец, займите позицию критика. Вспомните те ситуации, когда вы или ваш знакомый обнаруживали слабые места в аргументации и решениях оппонентов. Представьте себя в образе критика и зафиксируйте свои ощущения, после чего займите свою изначальную позицию.

5. Теперь, когда вы располагаете тремя рассмотренными выше позициями, можно приступить к рассмотрению проблемы. Переместитесь в позу мечтателя и представьте себе все известные вам творческие варианты решения этой проблемы. На этой стадии не должно быть никаких оценок и никакой критики, так что ни одна идея не должна быть отвергнута. Постарайтесь получить побольше удовольствия от своих грез, а заодно и хорошо изучить это творческое состояние. Когда вы исчерпаете свои творческие идеи, выйдите из позиции.

6. Займите позицию реалиста и начните воплощать свои фантазии в жизнь. Затем вернитесь в изначальную позицию.

7. После этого займите позицию критика и не пожалейте усилий для того, чтобы обнаружить все возможные препятствия. Не забывая при этом своей цели – решение конкретной проблемы. Затем снова вернитесь в нейтральную позицию.

8. Теперь вновь займите позицию мечтателя, обращая больше внимания на практическую сторону дела и на свои критические замечания. Постарайтесь творчески подойти к препятствиям и различным обстоятельствам, ограничивающим свободу ваших действий.

9. Продолжайте выполнять описанные действия до тех пор, пока проблема не будет полностью решена. Со временем ваши внутренние «персонажи» будут работать все более согласованно и четко. При этом они должны, объединив свои усилия, справиться с проблемами, а не конфликтовать между собой [58].

Каждый из нас располагает внутренними ресурсами, необходимыми для повышения эффективности своей деятельности. При этом следует перенести одну из эффективных стратегий из нашей памяти в новую сферу деятельности. Например, из области спорта – в профессиональную сферу. Необходимо оценивать достоинства проверенных на практике эффективных стратегий вне зависимости от тех или иных конкретных обстоятельств или ситуаций.

В умении использовать модели для изменения стратегий заключается суть так называемого ускоренного обучения. Мы можем существенно ускорить и интенсифицировать обычно вяло текущий процесс обучения, применив собственные эффективные стратегии. Так же мы можем использовать для этой цели и опыт других людей. Хотя, конечно, нам не приходится рассчитывать на то, чтобы сразу же достичь их уровня. При этом следует помнить, что каждый из нас способен эффективно использовать свои способности и таким образом добиваться успеха в жизни.

Люди, которые успешно действуют в любой сфере деятельности, зачастую не думают о степени своего совершенства, пока им не укажут на него окружающие. Более того, нередко они не могут объяснить, что именно и как делают для того, чтобы добиться успеха. Их навыки обычно достигают такого уровня, на котором человек действует неосознанно, как бы автоматически.

Традиционной точкой зрения является то, что обучение любому навыку содержит в себе четыре стадии:

- 1) неосознанное незнание: вы не только не знаете, как сделать что-то, но вы также не знаете, что вы этого не знаете;
- 2) осознанное незнание (некомпетентность): вы не знаете, как сделать что-то, но уже обнаружили свои ограничения;
- 3) осознанное знание (компетентность): вы освоили умение, но еще не овладели мастерством;
- 4) неосознанное знание или привычка: формирование привычки, когда отдельные навыки сливаются в одно целое, умение становится неосознанным.

Длительная практика помогает каждому человеку достичь четвертой стадии. Для этого сознание определяет цель и предоставляет возможность подсознанию выполнять поставленную задачу, освободив внимание для достижения других целей. Основываясь на этом уровне обучения и некоторых технических приемах, мы можем перевести любой навык на уровень неосознанного мастерства. Для человеческого мозга нет пределов, мешающих ему действовать подобным образом. Цель тренировки по методу НЛП заключается в том, чтобы использовать навыки интуитивно. Как и в случае с любым физическим умением, на первых порах, для овладения этим методом придется приложить некоторые сознательные усилия и потренироваться.

Способность учиться непрерывно в процессе всей жизни, причем учиться эффективно, как правило, без учителей – это одна из наиболее выгодных сторон практики НЛП. И она все более отвечает возрастающим потребностям человека в самообучении и самосовершенствовании, обусловленным ускорением процессов старения информации и стремительного обновления знаний. Эти знания следует использовать при моделировании качеств, необходимых для достижения успеха.

3.3. Использование Я-концепций для саморазвития и самосовершенствования личности

Как известно, личность есть совокупность трех ее основных составляющих: биогенетических задатков, воздействия социальных факторов (среда, условия, нормы) и ее психосоциального ядра – Я. Психосоциальное ядро представляет собой внутреннюю сущность человека, став феноменом психики, определяющим характер, мотивацию, способ соотнесения своих интересов с общественными, уровень притязаний, основу формирования убеждений, ценностных ориентаций, мировоззрения. Оно же является основой формирования социальных чувств человека: чувства собственного достоинства, долга, ответственности, совести, нравственно-эстетических принципов и т. п. Таким образом, Я есть сущностный элемент структуры личности, это высший, регулятивно-прогнозирующий духовно-смысловой центр.

Субъективно, для индивида, личность выступает как образ его *Я*, он служит основой внутренней самооценки и представляет собою то, каким индивид видит себя в настоящем, будущем; каким он хотел быть или мог быть, если бы хотел. Процесс соотнесения образа *Я* с реальными жизненными обстоятельствами, проявляющийся в мотивациях и направленности личности, служит базой для самовоспитания, для постоянного процесса самосовершенствования, развития собственной личности.

Наверное, всем людям свойственно стремление максимально развивать всевозможные стороны своего *Я*, однако ограниченность возможностей заставляет каждого человека подходить к этому реалистически – выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Когда такой выбор сделан, самооценка отсчитывается уже относительно притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удается их реализовать.

В классической концепции У. Джемса представление об актуализации идеального *Я* положено в основу понятия самооценки, которое определяется как математическое отношение – реальных достижений индивида к его притязаниям. Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ *Я*, тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой. У. Джемс определил самооценку с помощью оригинальной формулы [57]:

$$\text{САМООЦЕНКА} = \text{УСПЕХ} / \text{ПРИТЯЗАНИЯ} .$$

Этим уравнением он фактически указал на два пути повышения самооценки. В самом деле, индивид может улучшить представление о себе, либо увеличивая числитель этой дроби, либо уменьшая ее знаменатель, поскольку для самооценки важно лишь соотношение этих показателей. Как мудро было замечено У. Джемсом, наше самоощущение в этом мире зависит исключительно от того, кем мы вознамерились стать и что мы вознамерились совершить.

Целый ряд социальных ролей или атрибутов не является для нас значимыми жизненными ориентирами и поэтому не особенно важен для нашей самооценки. Каждый индивид волен избирать стандарты и ценности, относительно которых он будет оценивать успешность своих достижений. Однако, выбирая ориентиры и критерии оценки своих достижений, мы в чем-то все же ограничены, поскольку не можем игнорировать реальные факты.

Многие теоретики считают, что от *Я*-концепции зависит то, какие цели мы ставим перед собой, как оцениваем успешность продвижения к ним, а также влияние успеха и неудачи на наше целенаправленное поведение в будущем. Иными словами, образ *Я* – это основа саморегуляции. Например, некоторые люди предпочитают трудные цели, поскольку их *Я*-концепция позволяет им верить в собственную способность достичь таковых. Вероятно, она связана с идеей об обладании ими способности к обучению, большой трудоспособности, умением отыскивать верные пути, ведущие к цели.

Итак, успех достигается за счет гармонического управления сознанием и подсознанием. Это позволит студентам добиваться поставленной цели быстрее и с меньшими усилиями. Для этого им, прежде всего, надо научиться понимать самих себя, свои возможности и ограничения, выявлять свои способности и таланты и активно развивать их. В этом им поможет осознание своей *Я*-концепции и дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование на ее основе.

В приложении Б приведен формализованный авторами [145, с. 348–351] опросник «Практические рекомендации по осознанию и формированию *Я*-концепции».

Глава 4

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

4.1. Индивид как продукт филогенетического и онтогенетического развития

Человек как природное существо, пишет А. Н. Леонтьев, есть индивид, обладающий той или иной физической конституцией, типом нервной системы, темпераментом, динамическими силами биологических потребностей, аффективности и многими другими чертами, которые в ходе онтогенетического развития частью развертываются, а частью подавляются... Однако, не изменения этих врожденных свойств человека порождают его личность. А. Н. Леонтьев и Б. Г. Ананьев отмечают, что онтогенетическая эволюция, осуществляемая по определенной филогенетической программе, является основной формой развития свойств индивида.

Понятие «индивид» выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Индивид как целостность – это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит не только процесс дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания». Процесс такого внутреннего слаживания хорошо известен, он отмечался Ч. Дарвином, описывался в терминах коррелятивного приспособления Кювье, Плате, Осборном и другими. Функцию вторичных коррелятивных изменений организмов, создающих целостность из организации, подчеркивал в своей «гипотезе корреляции» А. Н. Северцов.

Индивид – это, прежде всего, генотипическое образование, но его формирование продолжается, как известно, и в онтогенезе, прижизненно. Поэтому характеристикой индивида являются также его свойства и их интеграции, складывающиеся онтогенетически. Речь идет о возникающих «сплавах» врожденных и приобретенных реакций,

об изменении предметного содержания потребностей, о формирующихся доминантах поведения. Наиболее общее правило состоит здесь в том, что, чем выше поднимаемся человек по лестнице биологической эволюции, чем сложнее становятся его жизненные проявления и их организация, тем более выраженными становятся различия их врожденных и прижизненно приобретаемых особенностей.

Итак, в основе понятия индивида лежит факт неделимости, целостности субъекта и наличия свойственных ему особенностей. Представляя собой продукт филогенетического и онтогенетического развития в определенных внешних условиях, индивид, однако, отнюдь является не простой «калькой» этих условий, а результатом развития жизни, взаимодействия со средой, но не среды, взятой самой по себе.

В психологии понятие «индивид» зачастую употребляется в чрезмерно широком значении, приводящем к неразличению особенностей человека как индивида и его особенностей как личности. Понятие личности, так же как и понятие индивида, выражает целостность субъекта жизни, обусловленную генотипически: личностью не рождаются, ею становятся. Поэтому мы не говорим о личности новорожденного или о личности младенца, хотя черты индивидуальности проявляются на ранних ступенях онтогенеза не менее ярко, чем на более поздних возрастных этапах. Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека.

Это положение может быть, однако, интерпретировано по-разному. Одна из возможных его интерпретаций состоит в следующем: родившийся индивид не есть еще индивид вполне «готовый», вначале многие его черты даны лишь виртуально, как возможность. Процесс его формирования продолжается в ходе онтогенетического развития, пока у него не развернутся все его особенности, образующие относительно устойчивую структуру. Личность же является результатом процесса вызревания генотипических черт под влиянием воздействий социальной среды. Именно эта интерпретация свойственна в той или иной форме большинству современных концепций.

Другое понимание состоит в том, что формирование личности есть процесс, прямо не совпадающий с процессом прижизненного

изменения природных свойств индивида в ходе его приспособления к внешней среде. Личность есть специальное человеческое образование, которое не может быть выведено из его приспособительной деятельности, как не могут быть выведены из нее его сознание или человеческие потребности. Как сознание человека и его потребности личность человека тоже «производится» – создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. То обстоятельство, что при этом трансформируются, меняются и некоторые его особенности как индивида, составляет не причину, а следствие формирования его личности [91].

Так, особенности высшей нервной деятельности индивида не становятся особенностями его личности и не определяют ее. Хотя функционирование нервной системы составляет, конечно, необходимую предпосылку развития личности, но ее тип вовсе не является тем «скелетом», на котором она «надстраивается». Сила или слабость нервных процессов, их уравновешенность проявляют себя лишь на уровне механизмов, посредством которых реализуется система отношений индивида с миром. Это и определяет неоднозначность их роли в формировании личности.

Формирование личности проходит в три этапа: появление индивида – первоосновы личности – здесь происходит как бы приспособление эволюционных физиологических особенностей человека к среде обитания. Далее, на эту основу биогенетических задатков накладываются «общие» законы общества, преломленные через сознание индивида, через его психосоциальное ядро, внутреннее Я.

В работах А. Н. Леонтьева, И. С. Кона и других авторов прослежен исторический процесс постепенной «персонализации» человека, то есть роста в нем личностного начала, происходящий в связи с усложнением деятельности людей, их общественных отношений. Как показывает И. С. Кон со ссылкой на многочисленные источники, этот процесс шел неравномерно, в нем можно выделить определенные фазы или стадии. При появлении индивида – первоосновы личности – происходит как бы приспособление эволюционных физиологических особенностей человека к среде обитания. Далее, на эту основу биогенетических задатков накладываются «общие» законы общества, пре-

ломленные через сознание индивида, через его психосоциальное ядро, внутреннее Я.

Фундаментальное отличие того особого образования, которое мы называем личностью, определяется природой самих порождающих его отношений: это специфические для человека общественные отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности. При всем многообразии ее видов и форм, все они характеризуются общностью своего внутреннего строения и предполагают сознательное их регулирование, т. е. наличие сознания, а на известных этапах развития также и самосознания субъекта. Так же как и сами эти деятельности, процесс их объединения – возникновения, развития и распада связей между ними – есть процесс особого рода, подчиненный определенным закономерностям. Изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность, представляет собой фундаментальную задачу психологического исследования.

Ее решение, однако, невозможно ни в рамках субъективно-эмпирической психологии, ни в рамках поведенческих или «глубинных» психологических направлений, в том числе и их новейших вариантов. Задача эта требует анализа предметной деятельности субъекта, всегда опосредованной процессами сознания, которые и «сшивают» отдельные деятельности между собой. Речь идет о проблеме двойственности качеств социальных объектов, порождаемых двойственностью объективных отношений, в которых они существуют. Как известно, открытие этой двойственности принадлежит К. Марксу, показавшему двойственный характер труда, производимого продукта и, наконец, двойственность самого человека как «субъекта природы» и «субъекта общества» [101, с. 50].

Для научной психологии личности это фундаментальное методологическое открытие имеет решающее значение. Оно радикально меняет понимание ее предмета и разрушает укоренившиеся в ней схемы, в которые включаются такие разнородные черты или «подструктуры», как, например, моральные качества, знания, навыки и привычки, формы психического отражения и темперамент. Источником подобных «схем личности» является представление о развитии личности как о

результате наслаивания прижизненных приобретений на некий предсуществующий метапсихологический базис. Но как раз с этой точки зрения личность как специфически человеческое образование вообще не может быть понята.

Действительный путь исследования личности заключается в изучении тех трансформаций субъекта (или, говоря языком Л. Сэва, «фундаментальных переворачиваний»), которые создаются самодвижением его деятельности в системе общественных отношений [164]. С. Л. Рубинштейн исходил из того, что внешние условия действуют через внутренние. «Положение, согласно которому внешние воздействия связаны со своим психическим эффектом опосредствованно через личность, является тем центром, исходя из которого определяется теоретический подход ко всем проблемам психологии личности...» [149, с. 118]. Автор поясняет, что это внутреннее само зависит от предшествующих внешних воздействий. Но этим возникновение личности как особой целостности, прямо не совпадающей с целостностью индивида, еще не раскрывается, и поэтому, по-прежнему, остается возможность понимания личности лишь как обогащенного предшествующим опытом индивида.

По мнению Д. А. Леонтьева, который внес существенный вклад в изучение личности, внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет. Ведь первоначально субъект жизни вообще выступает лишь как обладающий, если воспользоваться выражением Ф. Энгельса, «самостоятельной силой реакции», но эта сила может действовать только через внешнее. В этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность: ее конкретизация, ее развитие и обогащение – словом, ее преобразования и самого субъекта, ее носителя. Теперь, т. е. в качестве преобразованного субъекта, он и выступает как преломляющий в своих текущих состояниях внешние воздействия. При этом Д. А. Леонтьев делает вывод: какой бы морфофизиологической организацией, какими бы потребностями и инстинктами ни обладал индивид от рождения, они выступают лишь как предпосылки его развития, которые тотчас перестают быть тем, чем они были виртуально, «в себе», как только индивид начинает действовать [91].

4.2. Особенности формирования человеческого индивида

Формирование человеческого индивида обнаруживает свои особенности уже на самых первых этапах. Главная из них – это опосредствованный характер связей ребенка с окружающим миром. Деятельность ребенка все более выступает как реализующая его связи с человеком через вещи, а связи с вещами – через человека. Эта ситуация развития приводит к тому, что вещи открываются ребенку не только в их физических свойствах, но и в том особом качестве, которое они приобретают в человеческой деятельности – в своем функциональном значении. Предметная деятельность ребенка приобретает орудийную структуру, а общение становится речевым, опосредствованным языком.

Л. С. Выготский создал структурную модель развития мышления и речи ребенка. Он сделал вывод о том, «что слово долгое время является для ребенка скорее свойством, чем символом вещи», и далее: «слово – вещь, которая уже после становится структурой символической» [41, с. 113]. Эти выводы вполне совпадают с другими экспериментальными данными, которые показывают, что функциональное употребление знака, даже более простого, чем слово, появляется значительно позже и совершенно недоступно для ребенка. Они согласуются также с общими данными из психологии детской речи, подтверждающими, что еще долго ребенок не приходит к осознанию символического значения речи и пользуется словом как одним из свойств вещи.

Так, наблюдения за нормальными детьми, на которые ссылается В. Штерн, показывают, как говорит К. Бюлер, проследивший, как происходит этот момент у глухонемых детей при обучении их речи, что такого «открытия» не происходит, а, напротив, происходит ряд «молекулярных» изменений, приводящих к этому. Всегда данному периоду предшествует стадия «наивной психологии», стадия овладения чисто внешней структурой знака, которая только впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному употреблению знака [41, с. 114.].

На этой стадии своего формирования ребенок весьма ситуативен, что определяется, с одной стороны, относительной слабостью образованных им условных рефлексов, не получающих должных по силе

воздействия подкрепляющих стимулов, а с другой – интенсивностью познавательных процессов которой он обязан относительной защищенностью от агрессивных факторов окружающей среды, обеспеченной опекающими его взрослыми. Однако генетическая предрасположенность к сложным по «инфраструктуре» мыслительным процессам, с одной стороны, и постепенное начало использования символов для формулировки своих потребностей, с другой, дает Homo Sapiens фору в сравнении с другими млекопитающими. И хотя в целом период детства у человека затягивается, что определяется множеством различных факторов, темпы созревания ребенка как сложно организованной структуры превосходят все известные аналоги [56, с. 147–148].

В этой исходной ситуации развития ребенка и содержится, как считает Д. А. Леонтьев, зерно тех отношений, дальнейшее развертывание которых составляет цепь событий, ведущих к формированию его как личности. Первоначально отношения к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные, линии развития, переходящие друг в друга [91].

В онтогенезе эти переходы выражаются в чередующихся сменах фаз преимущественно развития предметной (практической и познавательной) деятельности фазами развития взаимоотношений с людьми, с обществом. Но такие же переходы характеризуют движение мотивов внутри каждой фазы. В результате и возникают те иерархические связи мотивов, которые образуют «узлы» личности. Завязывание этих узлов представляет собой скрытый процесс и на разных этапах развития выражающийся по-разному. Факты, полученные в исследовании дошкольников разного возраста, показывают, что дальнейшие изменения подчиняются определенным правилам.

Одно из них состоит в том, что в ситуации разнонаправленной мотивации раньше возникает подчинение действия требованию человека, позже – объективным межпредметным связям. Другое открывшееся в опытах правило показывает, что в условиях двойко мотивированной деятельности предметно-вещественный мотив способен выполнить функцию подчиняющего себе другой. Раньше он был дан ребенку в форме только представления, мысленно, и лишь позже, оставался в актуальном поле восприятия.

Процесс формирования личности со стороны изменений, о которых идет речь, представлен А. В. Курпатовым и А. Н. Алехиным, авторами работ по философии психологии, как процесс социализации субъекта. Расположив точку обзора «внутри» процесса формирования личности, а также используя возможности новой методологии, авторы определили четыре уровня (этапа) формирования личности: 1) социальная растворенность, 2) детское социальное одиночество, 3) этап социальной развертки и 4) этап деятельностной социализации [84].

При этом ученые утверждают, что на первом уровне своей социализации ребенок вовсе не выделяет людей из мира вещей, поскольку не ощущает своей собственной субъективности. На втором уровне, схватывая уже ощущение собственной субъективности, он еще не способен в полной мере осознать, что другие люди также обладают такой субъективностью, он не готов отказаться еще от иллюзии своего полного господства над миром, допустить, что другие столь же самостоятельны, сколь и он сам. На третьем уровне («социальной развертки») ребенок склонен приписывать другим людям даже несколько превосходящую его собственную степень субъективности, хотя и не осознает этого. К четвертому этапу («деятельностной социализации») степень субъективности себя и другого достигает в сознании ребенка своего паритета, хотя теперь она столь формализована, что взрослеющий ребенок считает себя способным предугадывать мысли и чувства другого человека, знать все о нем, полагает себя «мерой людей», что, по мнению авторов, также является существенным заблуждением. С этой иллюзией ребенок и проследует дальше, если не вступит окончательно и бесповоротно на столбовую дорожку развития личности, где ему предстоит открыть сущностную инаковость другого человека и отсутствие «общих правил» [84].

В процессе социализации из множества природных задатков, которыми обладает новорожденный малыш, социум будет пунктуально отбирать и развивать те, которые необходимы для выполнения определенных социальных функций, а также по возможности блокировать те потенциальные возможности ребенка, которые не вписываются в особенности социальной игры, распространенные на данной территории в данный исторический период времени. Трудности социализации

связаны с той двойственностью процесса, при котором ребенок одновременно и приспосабливается к социальным отношениям, и сам конституируется, обретая те внутренние структуры, которые позволят ему быть социально адекватным.

При этом возникает вопрос, какую функцию выполняет собственно сам ребенок в процессе своей социализации. Теория научения А. Бандуры пытается ответить на поставленный вопрос: ребенок, по его мнению, выполняет пассивную функцию, он подобен глине, из которой социуму предстоит изваять нечто, что бы отвечало ожиданиям социума. Автор формулирует эту стратегию таким образом: «В настоящее время не вызывает сомнений, что родительские требования и дисциплинарное воздействие сильно сказываются на социализации ребенка. Родители, однако, не могут постоянно быть рядом, чтобы руководить и управлять детским поведением. Поэтому для успешной социализации необходимо постепенное замещение внешних санкций и требований внутренним контролем и управлением. Когда такое самоуправление достигнуто, санкции и внешняя власть, по большей части, уже не требуются, чтобы удерживать человека от антиобщественного поведения. Направляющую и сдерживающую функцию берут на себя самоконтроль и самоуважение» [20, с. 241].

В работах по проблеме социализации личности ученые неоднократно использовали понятия «запрета» и «контроля», которые весьма существенны в процессе ее формирования. Действительно, формирование личности человека происходит преимущественно за счет функции запрета. Если ребенок поступает, с точки зрения своих воспитателей (родителей, учителей, доброжелателей), «правильно», никому и в голову не придет это обсуждать. Однако если ребенок поступает «неправильно», ему делают замечание и формулируют запрет: «Так делать нельзя!» Формулировка «надо» также представляет собой запрет, поскольку определяет тот единственный вариант поведения, который дозволен, иными словами, она запрещает другие варианты поведения. А то, как поступать «можно», ребенок узнает, как правило, методом от обратного – если так «нельзя», то «можно» иначе. Ребенок в каком-то смысле ищет лазейки между запретами, чтобы согласовать свое «хочу» с невысказанным «можно». Ему не предлагаются варианты

на выбор, ему предписывается, что «нельзя». Далее по тексту А. Бандура раскрывает этот новый мотивирующий фактор, который обозначен им как «совесть» или «чувство вины» [20, с. 245].

Речь идет о процессе социализации, который разворачивается не в отношениях индивидуума с социумом, а в самом индивиде, будучи при этом именно социальным по существу процессом. Не человека социализируют, но он сам социализируется. Социум выполняет роль скорее декорации, чем ваятеля, он только обслуживает процесс, который, будучи сориентированным однажды в определенном направлении, продолжает двигаться и набирать обороты уже сам по себе.

В социализации личности можно выделить две фазы: социальная адаптация и интериоризация. Первая означает приспособление индивида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам, складывающимся на различных уровнях жизнедеятельности общества. Процесс адаптации – это первая стадия социализации общества. Вторая ее стадия, интериоризация, – это процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека.

Формирование личности представляет собой процесс непрерывный, состоящий из ряда последовательно сменяющихся стадий, качественные особенности которых зависят от конкретных условий. Поэтому прослеживая последовательные его этапы, мы замечаем лишь отдельные сдвиги. Переход, знаменующий собой подлинное рождение личности, выступает как событие, изменяющее ход всего последующего психического развития.

Суть процесса формирования личности, таким образом, заключается в утрате ребенком своей первоначальной целостности, природного единства. В этом процессе он сам приобретает некую содержательную форму, но не свою собственную, подлинно индивидуальную (поскольку процесс формирования личности является по сути не разрастанием себя, а прорастанием в социум, то есть процессом адаптации к социальной среде), а форму своих эманаций, разношерстное единство множества социально обусловленных ролей.

Итак, процесс формирования личности есть не только процесс обретения человеком содержательных форм, необходимых для существования в социальной среде, но и одновременный процесс угасания

сущностной инаковости или уникальной индивидуальности конкретного человеческого существа в лавине нарождающейся содержательности. Этот процесс закономерен и неизбежен, причем, как свидетельствует психотерапевтическая практика, для конкретного субъекта лучше, если он пройдет максимально полно и развернуто, без сшибок и возможных огрехов.

Иными словами, пишут А. В. Курпатов и А. Н. Алехин, молодой человек все больше и больше ощущает себя в качестве самостоятельного субъекта социальных отношений, неким носителем прав и ответственности. Фактически происходит окончательное разграничение его внутренней («личной») и внешней («общественной») жизни. Это разделение, создающее фундаментальную основу для реализации Я-неотождествленного поведения, по сути, венчает процесс формирования личности. Теперь сформированная личность человека отвечает всем требованиям социальной игры, принятой в этом обществе [84].

Мнение указанных авторов совпадает с точкой зрения А. Адлера, Ж. Лакана, М. Фуко о том, что социализация – есть «драма», суть которой состоит в необходимости самоидентификации для субъекта, что, впрочем, влечет за собой лишь «ортопедическую» целостность, целостность, сотканную из «фантазмов» («ролей») и не являющуюся целокупностью. Вот почему эту идентичность Ж. Лакан называет «отчуждающей», поскольку, как ни парадоксально, но именно идентичность человека его ролям, эта «субъективация» по мнению М. Фуко и лишает его самого возможности быть инаковым, проявлять свою уникальную индивидуальность в индивидуальных отношениях.

Если, изучая процесс формирования личности, отмечают А. В. Курпатов и А. Н. Алехин, поместить точку обзора в «воспитателя», то можно увидеть лишь процесс научения ребенка определенным навыкам социального общежития; если же попытаться посмотреть на процесс формирования личности не «снаружи», а «изнутри» его самого, то будет виден самый сложный и многотрудный процесс адаптации ребенка к реалиям социального существования.

Такая гносеологическая позиция позволяет, по их мнению, понять, что именно вынуждает ребенка поступать так или иначе, осознавать его сопротивление как свидетельство трудностей, с которыми он

сталкивается, а не как проявление его «дурной природы». Это позволяет корректировать воспитательную функцию соответственно внутренним императивам ребенка, с которыми он и сам борется, от которых он и сам страдает не меньше нашего, тогда как первый порыв состоит в том, чтобы призвать ребенка «к порядку». Точка обзора, установленная не «снаружи», а «внутри» процесса формирования личности, позволяет, как утверждают авторы, рассматривать ребенка как человека, который нуждается в руководстве, а не в понукании, надзоре и наказании [84].

Однако данная теория не позволяет понять многие известные науке феномены, например «кризис трех лет», описанный Л. С. Выготским. Он является наиболее существенным этапом в процессе формирования личности, поскольку, как пишет Л. И. Божович, «в указанный период происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (то есть сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова “Я”» [31, с. 81].

Современная психология сводит психологические законы «схемы самости» к следующим принципам:

- интериоризация, усвоение оценок других людей;
- социальное сравнение;
- самоатрибуция;
- смысловая интеграция жизненных переживаний.

Интериоризация чужих мнений предполагает и социальное сравнение, и атрибутивные процессы, а также отбор информации в соответствии с уже существующим «образом Я» и ценностными критериями. Не менее многообразен принцип социального сравнения. При этом индивид сравнивает свое наличное Я с прошлым или будущим, а свои притязания – с достижениями. Сравнение достижений с уровнем притязаний принимает в расчет социальную ситуацию в целом, включая сравнение себя с другими людьми. Процесс социального сравнения является двусторонним. Индивид воспринимает и оценивает себя в сравнении с другими, а других – с собой.

Принцип атрибуции уходит своими теоретическими корнями в радикальный бихевиоризм Б. Ф. Скиннера и теорию самовоприятия

Д. Бема, согласно которой индивид черпает информацию о своих эмоциях, установках и убеждениях из трех главных источников: из восприятия своих внутренних состояний, наблюдения своего открытого поведения и обстоятельств, в которых это поведение происходит. Чем слабее, противоречивее или непонятнее внутренние сигналы, тем больше человек опирается в своих суждениях о себе на наблюдаемые им факты своего внешнего поведения и его условия, то есть судит о себе по своим поступкам. Иными словами, не только поведение человека в определенной ситуации зависит от того, как он воспринимает эту ситуацию, но и восприятие, оценка ситуации (и себя в ней) связаны с тем, как он в ней себя ведет [209].

Но концепция Д. Бема – только частный случай теории атрибуции. Заключение о внутренних свойствах на основе объективных, поведенческих показателей широко представлено в самосознании, особенно при оценке способностей, компетентности и других качеств, о которых обычно судят по поведению или его результатам. Рефлексивное «Я» активно участвует в переработке информации не только о себе, но и о других людях, играя роль подразумеваемого, хотя большей частью неосознаваемого, эталона сравнения.

Хотя «образ Я» всегда включает в себя определенный набор компонентов, их конкретное содержание и значимость изменяются в зависимости от социальных и психологических условий и состояний. Кроме того, человек не просто узнает и открывает, но и активно формирует себя. Осознание своих способностей меняет его самооценку и уровень притязаний, да и сами эти способности не только проявляются, но и формируются в деятельности.

Разная субъективная значимость отдельных аспектов Я позволяет людям гармонизировать свои социальные и личные притязания, находить оптимальные направления самореализации, компенсировать слабости достоинствами. Именно дифференцированно-избирательная система личных ценностей и самооценок позволяет большинству людей сохранить высокое самоуважение независимо от своих жизненных поражений и неудач. Возможность изменения образа Я и степень его постоянства также зависит от того, насколько значимы для индивида те или иные качества. Более важные, центральные роли или свойства,

естественно, изменяются труднее и предполагают большее личностное постоянство.

Человек рассматривает себя, как и других, одновременно с точки зрения реального, возможного, воображаемого, желаемого, должного и изображаемого. Соответственно различаются и образы самого себя. Мотивы, эмоциональные импульсы, побуждающие человека действовать во имя своих представлений о себе, также многообразны. Стремление к положительному образу *Я* – один из главных мотивов человеческого поведения. Люди всегда предпочитают высокое самоуважение низкому, ясные, кристаллизованные образы – расплывчатым и неопределенным, устойчивые – изменчивым, уверенность в себе – неуверенности и т. п. [76, с. 232–233].

Человек живет как бы во все более расширяющейся для него действительности. Вначале это узкий круг непосредственно окружающих его людей и предметов, взаимодействие с ними, чувственное их восприятие и усвоение известного о них, усвоение их значений. Но далее перед ним начинает открываться действительность, лежащая далеко за пределами его практической деятельности и прямого общения: раздвигаются границы познаваемого, представляемого им мира. Знание субъектом этого существующего всегда опережает его превращение в определяющую его деятельность. Оно выполняет очень важную роль в формировании мотивов. На известном уровне развития мотивы сначала выступают, как возможные, реально еще не побуждающие к какому-либо действиям.

Формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и соответственно развитие действий субъекта. Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. Явления такого изменения хорошо известны и описываются в литературе по возрастной психологии. Они образуют так называемые кризисы развития – кризисы трех, семи лет, подросткового возраста и т. д. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение иерархии и рождение новых мотивов – новых видов деятельности.

Внутренние движущие силы этого процесса лежат в исходной двойственности связей субъекта с миром, в их двоякой опосредован-

ности – предметной деятельностью и общением. Ее развертывание порождает не только двойственность мотивации действий, но благодаря этому также и их соподчинения, зависящие от открывающихся перед субъектом объективных отношений, в которые он вступает. Развитие и умножение этих особых по своей природе соподчинений, возникающих только в условиях жизни человека в обществе, занимает длительный период, который может быть назван этапом стихийного, не направляемого самосознанием складывающейся личности. На этом этапе процесс формирования личности, однако, не заканчивается, он только подготавливает рождение сознающей себя личности.

В педагогической и психологической литературе авторы постоянно указывают на младший дошкольный или подростковый возраст как переломные в этом отношении. Личность действительно рождается дважды: первый раз, когда у ребенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий, второй раз, когда возникает его сознательная личность. В последнем случае имеется в виду какая-то особая перестройка сознания. Возникает задача – понять необходимость этой перестройки и то, в чем именно она состоит.

Эту необходимость создает то обстоятельство, что чем более расширяются связи субъекта с миром, тем более они перекрещиваются между собой. Его действия, реализующие одну деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое его отношение. Реальная психологическая ситуация, порождаемая перекрещивающимися связями субъекта с миром, в которые независимо от него вовлекаются каждое его действие и каждый акт его общения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей. А это требует особого внутреннего движения сознания.

В движении индивидуального сознания, как процессе взаимопереходов непосредственно чувственных содержаний и значений, приобретающих в зависимости от мотивов деятельности тот или иной смысл, теперь открывается движение еще в одном измерении. Если описанное раньше движение образно представить себе как движение в горизонтальной плоскости, то это новое движение происходит как бы по вертикали. Оно заключается в соотношении мотивов друг с другом: некоторые занимают место подчиняющих себе иные и как бы возвы-

шаются над ними, другие, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию. Это движение выражает собой становление связной системы личностных смыслов или становление личности.

Таким образом, формирование личности представляет собой процесс непрерывный, состоящий из ряда последовательно сменяющихся стадий, качественные особенности которых зависят от конкретных условий и обстоятельств. Переход, знаменующий собой подлинное рождение личности, выступает как событие, изменяющее ход всего последующего психического развития. Прежде всего, это перестройка сферы отношений к другим людям, к обществу; окружающие люди все более начинают выступать через объективные общественные отношения. Данный переход лежит в основе изменений, определяющих главное в развитии личности, в ее судьбе.

Необходимость для субъекта ориентироваться в расширяющейся системе его связей с миром раскрывается теперь в новом значении: как порождающая процесс развертывания общественной сущности субъекта. Во всей своей полноте это развертывание составляет перспективу исторического процесса. Применительно же к формированию личности на том или ином этапе развития общества и в зависимости от места, занимаемого индивидом в системе наличных общественных отношений, перспектива эта выступает лишь как содержащая в себе идеальную «конечную точку».

Одно из изменений, за которым скрывается новая перестройка иерархии мотивов, проявляется в утрате самооценности для подростка отношений в интимном круге его общения. Так, требования, идущие со стороны даже самых близких взрослых, сохраняют теперь свою смыслообразующую функцию лишь при условии, что они включены в более широкую социальную мотивационную сферу, в противном случае они вызывают явление «психологического бунтарства».

Это вхождение подростка в более широкий круг общения вовсе не значит, что интимное, личностное как бы отходит теперь на второй план. Напротив, именно в этот период и именно поэтому происходит интенсивное развитие внутренней жизни: наряду с приятельством возникает дружба; меняется содержанием писем, которые теряют свой

стереотипный и описательный характер, в них появляются описания переживаний; делаются попытки вести интимные дневники и начинается период влюбленности.

Еще более глубокие изменения отмечают последующие уровни формирования, включительно до уровня, на котором личностный смысл приобретает сама система объективных общественных отношений, ее выражения. Конечно, явления, возникающие на этом уровне, еще более сложны; и здесь происходит то же самое: чем более открывается для личности общество, тем более наполненным становится его внутренний мир.

Процесс формирования личности является глубоко индивидуальным, неповторимым. Он дает сильные смещения по абсциссе возраста, а иногда вызывает социальную деградацию личности. Конкретные жизненные обстоятельства накладывают свою печать на ход его развития. Уничтожение объективных условий, образующих преграду для возвращения человеку его действительной сущности, делает эту перспективу впервые реальной, но вовсе не перестраивает личность автоматически. Фундаментальное изменение состоит в том, что возникает новое движение: борьба общества за человеческую личность.

На каждом повороте жизненного пути ей нужно от чего-либо освободиться, что-то утверждать в себе, и все это нужно делать, а не только «подвергаться влияниям среды». На том же рубеже происходит еще одно изменение, также меняющее самый «механизм» формирования личности. Речь идет о все более расширяющейся действительности, которая существует для субъекта актуально и при этом также во времени – в форме его прошлого и в форме предвидимого им будущего. Прежде всего, имеется в виду индивидуальный опыт субъекта, что снова воскрешает формулу о личности как о продукте врожденных свойств и приобретенного опыта.

Дело в том, что на этом уровне прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта отнюдь не выступают для него как покоящиеся пласты его опыта. Они становятся предметом его отношения, его действий и потому меняют свой вклад в личность. Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие и способы его деятельности – сложившиеся спо-

собности, умения, стереотипы поведения; другое открывается ему в новом свете и приобретает иное значение. Эти изменения происходят постоянно, но они могут и концентрироваться, создавая нравственные переломы. Возникающая переоценка прежнего опыта свидетельствует о том, что его вклад в личность стал зависимыми от самой личности.

Не следует только думать, что перевороты в прошлом опыте личности производятся сознанием, которое не производит, а опосредствует их; производятся же они действиями субъекта: разрывами прежних общений, переменой профессии, практическим вхождением в новые обстоятельства. Это прекрасно описано у А. С. Макаренко: старая одежда принимаемых в колонию беспризорников публично сжигается ими на костре [96].

Отсюда следует, что вопреки своей распространенности, взгляд на личность как на продукт биографии человека не оправдывает фаталистического понимания его судьбы. Он, конечно, допускает возможность изменить что-то в человеке, но только ценой внешнего вмешательства. Это концепция примата кармы, а не раскаяния, награды, а не действий, которые она венчает. Упускается главный психологический факт, а именно, что человек вступает в отношение к своему прошлому, которое по-разному входит в память его личности.

Расширение действительности для человека происходит не только в направлении прошлого, но и в направлении будущего. Открывшаяся человеку жизненная перспектива есть не просто продукт «опережающего отражения», а его достояние. В этом сила и правда того, что писал А. С. Макаренко о воспитательном значении ближних и дальних перспектив. Существует притча: когда лошадь на трудной дороге начинает спотыкаться, то нужно не нахлестывать ее, а поднять ей голову повыше, чтобы дальше видела перед собой.

Возвращение целостного человека в психологическую науку может осуществляться лишь на основе специального исследования взаимопереходов одних уровней в другие, возникающих в ходе его развития. Такие исследование должно отказаться от идеи рассматривать эти уровни как наложенные друг на друга или тем более сводить один уровень к другому. Очевидность этого особенно выступает при изучении онтогенеза.

Если на начальных этапах психического развития ребенка на первом плане оказываются его биологические приспособления (которые делают решающий вклад в становление его восприятий и эмоций), то затем эти приспособления трансформируются. Это, конечно, не значит, что они просто перестают функционировать; это значит другое, а именно, что они становятся реализующими иной, более высокий уровень деятельности, от которого и зависит мера их вклада на каждом данном этапе развития.

Общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения, состоит в том, что наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом от них зависит. Таким образом, задача межуровневых исследований состоит в изучении многообразных форм этих реализаций, благодаря чему процессы высшего уровня получают не только свою конкретизацию, но и индивидуализацию. При этом происходит не односторонне, а двухстороннее и к тому же спиралеобразное движение с формированием высших уровней и «отслаиванием» или переделкой уровней нижележащих, обуславливающих, в свою очередь, возможность дальнейшего развития системы в целом.

Таким образом, существует известное противоречие между очевидной физической, психофизиологической изменчивостью человека и устойчивостью его как личности. Это и выдвинуло проблему *Я* в качестве особой проблемы психологии личности. Она возникает потому, что черты, включаемые в психологическую характеристику личности, выражают явно изменчивое и «прерывное» в человеке, т. е. то, чему как раз противостоит постоянство и непрерывность его *Я*. Что же образует это постоянство и непрерывность? Персонализм во всех своих вариантах отвечает на этот вопрос, постулируя существование некоего особого начала, образующего ядро личности. Оно то и обрастает многочисленными жизненными приобретениями, которые способны изменяться, существенно не затрагивая самого этого ядра.

Человек как природное существо есть индивид, обладающий различными особенностями, которые в ходе развития частью разворачиваются, а частью подавляются, словом, многообразно меняются. Однако не изменения этих врожденных свойств человека порождают его личность.

Анализ формирования личности приводит к проблеме общего подхода в исследовании этих вопросов. Первое основание личности, которое не может игнорировать никакая дифференциально-психологическая концепция, есть богатство связей индивида с миром. Это богатство и отличает человека, жизнь которого охватывает обширный круг разнообразной деятельности. При этом разумеется, что речь идет о действительных, а не об отчужденных от человека отношениях, которые противостоят ему и подчиняют его себе.

Многообразные отношения, в которые человек вступает к действительности, являются объективно противоречивыми. Их противоречия и порождают конфликты, которые при определенных условиях фиксируются и входят в структуру личности. Структура личности не сводится ни к богатству связей человека с миром, ни к степени их иерархизированности. Ее характеристика лежит в соотношении разных систем сложившихся жизненных отношений, порождающих борьбу между ними. Иногда эта борьба проходит во внешне неприметных, обыденно драматических формах и не нарушает гармоничности личности, ее развития, иногда она становится главным, что определяет весь облик человека.

Итак, теоретический анализ проблемы психологии личности позволяет выделить, по меньшей мере, три основных параметра личности: широту связей человека с миром, степень их иерархизированности и общую их структуру. Конечно, эти параметры еще не дают дифференциально-психологической типологии, они способны служить не более чем скелетной схемой, которая еще должна быть наполнена живым конкретно-историческим содержанием. Личность не является результатом прямого наслаивания внешних влияний; она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь.

Что же касается таких психологических «подструктур личности», как темперамент, потребности и влечения, эмоциональные переживания и интересы, установки, навыки и привычки, нравственные черты и т. д., то они, разумеется, отнюдь не исчезают. Они только иначе открывают себя: одни – в виде условий, другие – в своих порождениях и трансформациях, в сменах своего места в личности, происходящих в процессе ее развития.

Так, особенности нервной системы, бесспорно, представляют собой индивидуальные и к тому же весьма устойчивые черты, которые отнюдь не являются образующими человеческую личность. В своих действиях человек сознательно или бессознательно считается с чертами своей конституции, так же как он считается с внешними условиями своих действий и с наличными у него средствами их осуществления. Характеризуя человека в качестве природного существа, они, однако, не могут играть роль тех сил, которые определяют складывающиеся у него мотивацию деятельности и целеобразование.

В исследовании личности нельзя ограничиваться выяснением предпосылок, а нужно исходить из развития деятельности, ее конкретных видов и форм и тех связей, в которые они вступают друг с другом, так как их развитие радикально меняет значение самих этих предпосылок. Таким образом, направление исследования обращается не от приобретенных навыков, умений и знаний к характеризующим ими деятельности, а от содержания и связей деятельности к тому, как и какие процессы их реализуют, делают их возможными.

Проблема психологии личности – это проблема формирования действий субъекта, направленных на свои собственные врожденные или приобретенные особенности, которые прямо не входят в психологическую характеристику его личностной сферы. Тем менее они могут рассматриваться как подструктуры, факторы личности, потребности и установки, которые порождаются движением развития личности.

Это движение подчиняется той же формуле, которая описывает преобразование человеческих потребностей. Оно начинается с того, что субъект действует ради поддержания своего существования; а затем приводит к тому, что субъект поддерживает свое существование ради того, чтобы действовать, осуществлять свое человеческое назначение. Переворот этот, завершая этап становления личности, вместе с тем открывает неограниченные перспективы ее развития.

Глава 5

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

5.1. Системный подход в изучении личности

Развитие субъекта представляет собой процесс, в результате которого изменяется его внутренний мир. Внутренний мир – это сознание и самосознание личности, направленное, как на объективную реальность, так, одновременно, и на отношение к ней. Здесь интегрируются все ее выражения, обобщаются и систематизируются переживания человека, оценивается его поведение. Психология развития личности часто обращается к вопросам, связанным с развитием личности и возможности адаптации человека к окружающему миру. Она объясняет законы развития психики, педагогика строит теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека.

Понятия развития, развивающейся системы используют в различных науках. Очень удобным для изучения наблюдаемых явлений оказался системный подход – общенаучный метод, применяемый как в естественных, так и в гуманитарных дисциплинах. При этом системой называют такое множество элементов, связи которых друг с другом прочнее и устойчивее, чем связи с другими элементами, образующими внешнюю среду. Различные научные направления называют в качестве элементов этой системы черты, состояния, устойчивые ситуации, виды деятельности, смыслы и другие психологические категории.

Живые системы обладают двумя противоположными тенденциями: стремлением к изменению и стремлением к сохранению своего постоянства. Соотношение этих тенденций определяет состояние системы, ее устойчивость и способность к развитию. Основные философские споры вокруг личности сводились к вопросу о том, является ли она системой гомеостатической (стремящейся к поддержанию устойчивого равновесия) или негомеостатической (пытающейся нарушить, сместить свое равновесие).

Личность как сложная развивающаяся система способна переживать и периоды покоя и неизменности, и моменты высокой степени неопределенности, соответствующие жизненным кризисам, когда дальнейшая судьба человека может измениться. При этом важным является вопрос о соотношении развития личности с процессом ее адаптации к внешним условиям. Психика имеет значительную приспособительную нагрузку, позволяя живому организму расширить свое взаимодействие с миром. Адаптация, то есть приспособление, предполагает точное соответствие возможностей системы условиям внешней среды. Среда предъявляет задачу (стимул) – система отвечает реакцией. Способность человека к адаптации однако не исчерпывает всего содержания развития личности.

Развитие личности понимается как процесс ее количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Оно ведет к изменению качеств личности, к появлению новых свойств, которые психологи называют новообразованиями. Изменение личности от возраста к возрасту протекает по следующим направлениям:

- физиологическое развитие (скелетно-мышечная и другие системы организма);
- психическое развитие (процессы восприятия, мышления и пр.);
- социальное развитие (формирование нравственных чувств, усвоение социальных ролей и др.).

Развитие происходит как в единстве биологического и социального в человеке, так и диалектично (переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности). Оно идет неравномерно (каждый орган развивается в своем темпе), интенсивно в детстве и юношестве, потом замедляется.

Развитие как общенаучная категория не совпадает с понятиями роста, формирования, прогресса и регресса. По мнению С. Нартовой-Бочавер различают:

1. Развитие и рост. При этом рост подразумевает количественные изменения с сохранением первоначальной структуры системы. Развитие же предполагает переструктурировку системы, в результате кото-

рой появляются новообразования, элементы, связи и соответственно функциональные возможности, которых не было раньше.

2. Развитие и формирование. Формирование невозможно без существования «формы» – образа, эталона, цели, в направлении к которым некто, располагающий этим знанием, и осуществляет изменения. Развитие же является самоизменением и имеет открытые перспективы.

3. Иногда говорят о развитии как прогрессе или регрессе, подразумевая под последним возвращение к уже пройденным состояниям. В действительности это различие мало научно: стрела времени имеет одно направление и, следовательно, видимый регресс – это тоже продолжение развития [112].

Общие закономерности развития прослеживаются и при изменении личности человека. Новообразования психической жизни ребенка становятся возможными, когда текущие задачи, реализуясь, приносят результаты, отличные от первоначальных ожиданий. Каждый момент существования содержит в себе следы прошлого и ростки будущего. Несоответствие между элементами системы, обслуживающими настоящее и нацеленными на будущее, является предпосылкой и движущей силой психического развития.

По мнению З. Фрейда, развитие личности соответствует психосексуальному развитию человека, а движущей силой является врожденная энергия – либидо. В разные возрастные периоды она реализуется через эрогенные зоны, характерные для данного возраста. Если либидо не получает своего удовлетворения на данном этапе развития или удовлетворяется неадекватным образом, то происходит остановка развития человека, на данной стадии у него фиксируются определенные черты личности. Таким образом, теория З. Фрейда сводит все богатство человеческой личности к психосексуальному развитию [175]. Занимая важное место в жизни человека, оно не может служить единственным стержнем личностного становления. Представляя развитие личности как развертывание некой биологически заданной энергии, он, по сути, отказывает человеку в возможности собственного выбора, самосовершенствования.

Ограничения концепции развития личности З. Фрейда были компенсированы в теории развития «эго-идентичности» его последователя Э. Эриксона. Он внес существенные изменения в понимание движу-

щих сил развития человеческой личности. Э. Эриксон, не отказываясь от основ психоанализа, акцентировал внимание на ведущей роли социума в формировании представлений человека о своем Я.

В теории развития Э. Эриксона центральным является положение о том, что человек в течение жизни проходит через определенные этапы и кризисы, вызванные противоречием между различными побуждениями, выражающими стремление к изменению и сохранению. Процесс разворачивания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания, под которым автор понимает следующее:

- ♦ личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой предreshен готовностью личности двигаться в направлении дальнейшего роста, расширения сознаваемого социального кругозора и радиуса социального взаимодействия;

- ♦ развитие социальных возможностей человека принимается в обществе одобрительно; оно пытается способствовать сохранению этой тенденции, а также поддерживать как надлежащий темп, так и правильную последовательность развития [192].

Э. Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития Я. Согласно его утверждению, эти стадии являются результатом эпигенетически разворачивающегося «плана личности», который наследуется генетически. Эта концепция развития исходит из того, что каждая стадия жизненного цикла наступает в определенное для нее время («критический период»), и что полноценно функционирующая личность формируется только путем прохождения в своем развитии последовательно всех стадий. Кроме того, согласно этой теории, каждая психосоциальная стадия сопровождается кризисом – поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивидууму на этой стадии.

Э. Эриксон рассматривал содержание каждой из выделенных им 8 стадий как конфликт между противоположными тенденциями личности [192]:

- Δ доверием и недоверием к окружающему миру (до 1 года);

Δ чувством независимости и ощущением стыда и сомнения (1–3 года);

Δ инициативностью и чувством вины (4–5 лет);

Δ трудолюбием и чувством неполноценности (от 6 до 11 лет);

Δ осознанием принадлежности к определенному полу и непониманием форм поведения, соответствующих ему (12–18 лет);

Δ стремлением к интимным отношениям и ощущением изолированности от окружающих, раннее взросление;

Δ жизненной активностью и сосредоточенностью на своих возрастных проблемах, нормальное взросление;

Δ ощущением полноты жизни и отчаянием, позднее взросление.

Конфликты играют жизненно важную роль в теории Э. Эриксона, потому что рост и расширение сферы межличностных отношений связаны с растущей уязвимостью функций *Я* на каждой стадии. В то же время он отмечает, что кризис означает «не угрозу катастрофы, а поворотный пункт, и тем самым онтогенетический источник как силы, так и недостаточной адаптации». Иначе говоря, каждая из восьми фаз жизненного цикла человека характеризуется специфичной именно для данной фазы эволюционной задачей – проблемой в социальном развитии, которая в свое время предъясняется индивидууму, но не обязательно находит свое разрешение. Характерные для индивидуума модели поведения обусловлены тем, каким образом, в конце концов, разрешается каждая из этих задач или как преодолевается кризис.

Каждый психосоциальный кризис, если рассматривать его с точки зрения оценки, содержит и позитивный, и негативный компоненты. Если он разрешен удовлетворительно (то есть на предыдущей стадии *Я* обогатилось новыми положительными качествами), то теперь *Я* вбирает в себя новый позитивный компонент; и это гарантирует здоровое развитие личности в дальнейшем. Напротив, если конфликт остается неразрешенным или получает неудовлетворительное разрешение, то наносится вред развивающемуся *Я*. Качества, которые *Я* приобретает на каждой стадии, не снижают его восприимчивости к новым внутренним конфликтам или меняющимся условиям. Задача состоит в том, чтобы человек адекватно разрешал каждый кризис; и тогда у него будет возможность подойти к следующей стадии развития более адаптивной и зрелой личностью.

Современная психология располагает значительным объемом знаний о развитии человека, начиная с пренатального периода (до рождения). Одним из основных вопросов является вопрос о том, можно ли представить ход развития в виде непрерывных постепенно совершающихся изменений, или это скачкообразный, постадийный процесс. При этом понятие «стадии» подразумевает существенные изменения в характеристиках человека, которые реорганизуют его поведение.

Психологи, принимающие концепцию стадийного развития (Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.) далеко не всегда согласны друг другом. Однако они признают, что стадийность развития не исключает, а скорее предполагает непрерывность этого процесса, которая и обеспечивает преемственность на различных его стадиях. Существует много периодизаций различных авторов, которые указывают на существенные разногласия в возрастном делении. Их причиной являются различные основания и критерии, которые отдельные авторы кладут в основу классификации жизненного цикла человека, позволяющие лучше понять закономерности развития человека и специфику возрастных этапов.

Ж. Пиаже выделял в развитии интеллекта четыре основные стадии развития: стадию сенсомоторного интеллекта (от рождения до 2-летнего возраста), стадию дооперационального мышления (от 2-х до 7 лет), стадию конкретных операций (7–11 лет) и стадию формальных операций (от 11–12 до 14–15 лет). Периодизация Ж. Пиаже представляет исключительно когнитивное развитие, которое автор абсолютизировал и считал основой всей психической жизни человека. Он не рассматривал вопрос о связи между познанием и аффективной средой. Ребенок в его концепции приходит к социуму долгим путем, расставаясь со своим эгоцентризмом [126, с. 118].

По мнению же А. Валлона, ребенок с самого рождения обречен на активную социализацию из-за своей полной беспомощности. Поэтому он рассматривает когнитивное развитие в связи с личностным становлением самостоятельности ребенка. Сходство их периодизаций состоит в том, что характеристики особенностей этого развития в детском возрасте тождественны. Отличие же состоит в том, что А. Валлон рассматривает когнитивное развитие как один из психических аспектов

развития, тогда как Ж. Пиаже интересуется только один вопрос: как ребенок, наделенный рефлексом, приходит к знаниям и взрослой логике через мышление.

Ж. Пиаже считает интеллектуальное развитие ребенка основой других аспектов психического развития. По его мнению, развитие нравственности тесно связано с когнитивными возможностями. Для того чтобы выносить какие-то моральные оценки, ребенок должен усвоить правила мысленного рассуждения. Ж. Пиаже одним из первых начал исследовать нравственное развитие, а позже эту работу продолжил Л. Колберг. Периодизация нравственного развития Л. Колберга также касается лишь одного из аспектов психического развития человека, хотя и связанного с когнитивными возможностями детей разного возраста. Эти концепции прослеживают когнитивное развитие человека до подросткового возраста, исходя из того, что в это время данная функция достигла уровня зрелости. Однако интеллектуальное развитие человека продолжается и изменяется в течение всего жизненного цикла. Этот вывод подтверждают результаты исследований отечественной и зарубежной психологии.

Развитие личности является объектом пристального внимания российских и отечественных ученых (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, Г. О. Балл, И. Д. Бех, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, И. А. Зязюн, Е. И. Исаев, И. С. Кон, В. Г. Кремень, В. А. Кудин, А. Н. Леонтьев, В. А. Лозовой, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский и многие другие ученые).

С. Л. Рубинштейн рассматривает личность как носителя сознания и, в первую очередь, отношения к миру. При этом сознание проявляется для него, как способность человека вырабатывать это отношение, т. е. занимать определенную позицию [148, с. 102]. Такова в его понимании фундаментальная функция личности. Он сформулировал принцип развития применительно к пониманию психических процессов, подчеркнув, что главным является их личностное основание, которое интегрирует в единое целое психические явления и придает личностную направленность их развитию. Затем он разрабатывал принцип единства сознания и деятельности: сознание личности проявляется в деятельности (как и другие психические процессы) и развивается в ней.

Тем самым понимание сущности развития было связано с функционированием системы, под которой подразумевалась личность, а не с прохождением ею ряда этапов. С. Л. Рубинштейн сформулировал принцип детерминизма как преломление внешних условий через внутренние и доказал наличие внутренней «логики» в развитии личности, а именно не только ее избирательности к внешним воздействиям, но и способности «обособиться» от «логики внешних обстоятельств», самоопределиться по отношению к ним. Таким образом, принцип развития личности С. Л. Рубинштейна интегрировал закономерности поэтапного развития, функционального развития и специфического внутреннего развития личности. В работе «Человек и мир» он вводит категорию субъекта жизненного пути, что открывает перспективу для понимания восходящего характера развития личности, ее совершенствования.

Огромный вклад в раскрытие объективных закономерностей развития личности внес Б. Г. Ананьев, которому удалось преодолеть свойственную всей мировой психологии (и особенно советской психологии – в силу идеологических причин) абсолютизацию роли детства в развитии личности и сосредоточенности ученых именно на развитии личности ребенка. Он поставил вопрос о развитии взрослой личности и указал, как и С. Л. Рубинштейном, на роль жизненного пути как особой траектории этого развития.

Используя применительно к личности понятие «зрелость», Б. Г. Ананьев дифференцировал (вслед за Д. Берреном) этапы ранней, собственно зрелости и поздней зрелости. Одновременно он делит жизненный путь на фазы, определяемые историческими событиями, сменой способов воспитания, образа жизни, и считает, что он накладывается на возрастные стадии онтогенетического развития. Общей его особенностью Б. Г. Ананьев считает неравномерность развития разных психических функций. Этот подход в известном смысле противостоит концепции Л. Колберга, который утверждал, что всегда когнитивное развитие человека является ведущим по отношению к моральному, исключая тем самым реальную сложность и вариативность путей развития разных личностей.

Далее Б. Г. Ананьев возражал против выделения в качестве основания периодизации ведущего вида деятельности. Он считал, что в ее

основе лежит не принцип последовательности, а принцип одновременности: субъекты познания и деятельности возникают одновременно. Важно отметить и то, что категорией субъекта он обозначал не совершенствование личности или организацию его жизненного пути, а с помощью этого понятия дифференцировал специфику познания от специфики деятельности и последней от общения.

Таким образом, развитие рассматривается учеными как результат усложняющейся деятельности человека, в процессе которой он вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мотивы, оценки, отношения. Личность и ее качества развиваются в деятельности, запускаемой мотивом и осуществляемой посредством действий, способ осуществления которых зависит от условий жизнедеятельности. Вне деятельности развитие не существует.

Говоря о психическом развитии ребенка, ученые выделяют ведущую деятельность как источник основных психических новообразований. Развитие же личности связывают с тем моментом, когда ребенок в состоянии соподчинить различные мотивы и выбрать из них наиболее значимый. Поскольку длительный период его поведение характеризуется ситуативностью и импульсивностью, проблема выбора мотивов встает лишь в дошкольном возрасте.

Как показывают исследования Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, деятельность ребенка качественно изменяется в ходе его развития, представляя третью – наряду с умственным и личностным – линию этого сложного пути становления человека. Д. Б. Эльконин, последовательно рассматривая изменение предметного действия ребенка в раннем детстве (совместность его выполнения со взрослым, включающую прослеживание и пробы), отмечает изменение не только социальной ситуации развития, но и самого предметного действия. В игре, учебе (учении) деятельность ребенка совершенствуется в плане осознанности, целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности [190, с. 20].

В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от произвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регули-

руемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция – стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка.

Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в процессе становления самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания. Эти положения возрастной психологии всегда принимаются во внимание опытными учителями, когда они организуют контроль и оценивание знаний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником – вот магистральный путь личностного развития и саморазвития школьника.

Российскими учеными предложены такие психологические механизмы развития. Во-первых, это феномен «надситуативной активности», описанный В. А. Петровским и А. Г. Асмоловым [124, 16]. Его сущность состоит в постановке и реализации сверхзадач, когда человек не останавливается на достигнутом и предпринимает попытки дальнейшего совершенствования результата. Во-вторых, это описанный А. Н. Леонтьевым механизм «сдвига мотива на цель» [89]. Он заключается в том, что часть деятельности (действие) ранее подчиненная общему замыслу, получает самостоятельное значение и выделяется в отдельную деятельность. Великий русский психолог Л. С. Выготский, оценивая интеллектуальные перспективы ребенка, ввел понятие «зона ближайшего развития» [40]. Это область заданий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но успешно решает при подсказке взрослого. Поэтому в психологии личности ученые изучают перспективы развития, которые могут выражаться в ориентациях, ожиданиях, жизненных планах человека.

Известный немецкий психолог К. Левин выделил в качестве движущих сил так называемые квазипотребности, не имеющие предметно-ситуативного содержания (например, квазипотребность в завершении неоконченного действия). Они могут сохраняться в течение длительного времени, мобилизуя усилия и организуя жизненный путь человека.

Современными учеными было внесено уточнение в классическую формулу С. Л. Рубинштейна о развитии личности в деятельности. Она развивается не в любой деятельности и не при любой степени активности ее осуществления. К. А. Абульханова, Т. Н. Березина установили, что активность проявляется при наличии потребности в деятельности, интереса к ней и соответствующих способностей. Активность выражает потребность в деятельности, в общении, в познании; у каждого типа личности мера активности, ее уровень и характер различны. Именно поэтому можно понять различия в способе включения в деятельность и мере активности при ее осуществлении у разных людей [3].

До сих пор речь шла в основном о внутренних предпосылках развития. Однако их наличие вовсе не означает, что развитие будет происходить по предназначенному пути. Внешние условия, среда могут изменяться, что пробудит адаптационные механизмы личности. Личность – есть синтез всех характеристик человека в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде.

Понятие развития личности в отечественных и зарубежных работах последних лет уже не противопоставляется адаптации, что является, по-видимому, историческим признанием целостности личности и неразрывности различных измерений ее самоактуализации. Развести адаптацию и собственно развитие, личностный рост можно, меняя психологический масштаб описания жизненного пути. Так, поворотные жизненные события обладают более сильным, долгим и устойчивым влиянием на личность и могут быть рассмотрены как моменты личностного роста.

Выделение новой предметной области – социальной педагогической психологии, анализ и обобщение экспериментальных данных, описывающих процессы социализации, воспитания и развития, позволили А. А. Реану и Я. Л. Коломинскому говорить о непрерывной связи адаптации и развития. Авторы рассматривают процесс социальной адаптации как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный процесс. Поэтому явления адаптации и личностного развития взаимно дополняют друг друга, образуя различные направления

для самоактуализации [139]. На неразрывность связи адаптационных процессов и личностного развития указывает в своей обзорной работе С. К. Нартова-Бочавер [112].

Если у ребенка развитие связано с естественным обогащением жизненного опыта, то вопрос о личности взрослого человека остается открытым. Может быть, усложнение человека вообще ограничено ранней молодостью? Известный теоретик психологии личности Л. И. Анцыферова дает резко отрицательный ответ на этот вопрос Развитие – это основной способ бытия личности, которая постоянно экстраполирует себя в будущее, а будущее проецирует на настоящее. Сфера подлинного бытия человека как личности – «это сфера его выхода за пределы себя» [15, с. 4].

Выход за пределы себя, за пределы необходимого и целесообразного возможен благодаря наличию «духовного» или сущностной характеристики человека. Он может осуществляться на разных уровнях: как в рамках отдельной ситуации, так и в масштабе жизненного пути человека. Но всегда этот процесс затрагивает мотивационно-потребностную сферу личности, дающую импульс разворачивающейся деятельности. Особенно перспективными с точки зрения развития являются функциональные мотивы, то есть мотивы к осуществлению деятельности самой по себе. Одним из источников развития может быть потребность во впечатлениях, в новой информации, которая также относится к разряду ненасыщаемых, побуждающих все большую активность.

Большой интерес у исследователей вызывает также проблема познания и понимания человека человеком. С. К. Нартова-Бочавер выделяет несколько этапов постижения одним человеком другого:

1. Это наивный житейский опыт, накопленный человеком в ходе собственной жизни. В этом случае основным механизмом понимания действительности является уподобление: человек воспринимает и объясняет происходящее в соответствии с тем, что происходило когда-то с ним.

2. Это психологическое знание, полученное на основе обобщений, сделанных другими людьми, в частности, профессиональными психологами.

3. Это понимание другого человека, которое достигается при включении обобщенного и собственного личного опыта познания людей [112, с. 253].

Знание и понимание – принципиально разные уровни постижения действительности. Знание оперирует значениями, оно объективно и в равной мере обращено ко всем окружающим. Это приращение информации, открытие для себя некоторых новых сведений. Понимание же, являющееся высшим уровнем мышления, означает осмысление отраженной в знании ситуации, усвоение и запечатление в результате личного опыта. Это формирование смысла в процессе взаимодействия со знанием. Понимание сопровождается изменением, как самого себя, так и изменением другого человека.

Воспринимаемый активен и может скорректировать впечатление посредством обратной связи, которая всегда присутствует в живом межличностном общении. Смысл этого механизма состоит в том, что любая информация, присутствующая в общении, как бы удваивается, приобретает иные смысловые оттенки в зависимости от личных позиций участников общения. Без механизма обратной связи понимание человека человеком было бы невозможно, потому что диалог между ними – это встречное движение общающихся людей, в ходе которого они не только воздействуют друг на друга, но и изменяют самих себя.

Развитие личности может быть прогрессивным и регрессивным. Прогрессивное развитие связано с ее совершенствованием, подъемом на более высокую ступень. Этому способствуют рост знаний и умений, повышение квалификации, образования и культуры, возвышение потребностей и интересов, расширение сферы жизнедеятельности, усложнение форм деятельности и т. д.

Регрессивное развитие, напротив, проявляется в деградации индивида как личности. Здесь на основе «сужения» потребностей и интересов происходит утрата индивидом былых навыков, знаний и умений, снижение уровня его квалификации и культуры, упрощение форм деятельности и т. п. Жизненное пространство личности и ее внутренний мир могут, таким образом, как расширяться, раздвигать свои границы, так и оскудевать. В процессе развития личности одни качества к

ней приходят, приобретаются, занимая свою нишу в ее структуре, другие уходят, утрачивая было значение, третьи остаются, открываясь нередко с новой, порой неожиданной стороны. Такого рода изменения происходят постоянно, вызывая переоценки устоявшихся ценностей, сложившихся стереотипов.

Развитию человека способствует пластичность нервной системы: слабые функции могут быть компенсированы сильными (слабая память – высокая организация познавательной деятельности); посредством разрешения противоречий (между потребностями и возможностями их удовлетворения, возможностями ребенка и требованиями общества, между целями, которые он ставит перед собой, и условиями их достижения и т. д.), через деятельность (игра, труд, учеба)

В настоящее время психология развития уже выделилась в самостоятельную область психологии. Однако в силу специфичности выявленных каждой теорией аспектов развития, не говоря о различии методологий его трактовки, в силу оригинальности концептуализации, теория развития и его реальность остаются недостаточно интегрированными. Споры в науке вызывает вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает и почему разные люди достигают разного уровня развития?

5.2. Взаимосвязь внутренних и внешних факторов развития личности

Процесс развития личности глубоко индивидуален, у разных людей он протекает по-разному: у одних быстрее, у других медленнее. Он зависит от социально-психологических особенностей человека, его социального положения, ценностных ориентаций, конкретных жизненных обстоятельств. Благоприятные условия способствуют этому процессу, а различного рода жизненные препятствия, преграды тормозят его. Для развития человек должен быть обеспечен и материальными благами, и духовной пищей. Без того либо другого полноценного развития быть не может.

Развитие человека и его личностный рост обусловлен множеством внешних и внутренних детерминант. Социологически ориентированные направления рассматривают среду как определяющий источник

развития человека. Ученые утверждают, что среда это все, что составляет окружение человека и выделяют некоторые группы средовых факторов. К макрофакторам относят космос, мир, климат, общество, государство; мезофакторы – отдельные социальные группы людей и институты, школа, средства массовой информации; микрофакторы – семья, сверстники. Развитие и формирование человека под влиянием всех средовых факторов в социологии принято называть социализацией.

К внешним или детерминантам окружения относятся принадлежность человека к определенной культуре, социально-экономическому классу и уникальной для каждого семейной среде. Принадлежность к той или иной культуре приводит посредством социализации к нормативным моделям в мышлении, эмоциях и поведении. Культурная среда формирует у человека образ себя, форму отношений с другими людьми, потребности и способы их удовлетворения, а также цели, к которым мы стремимся. Факторы, обусловленные принадлежностью к определенному социальному классу, оказывают влияние на ценности, установки и цели жизни.

Таким образом, по мнению многих ученых, развитие личности имеет социальную детерминацию. Известный генетик П. П. Ракицкий писал о том, что психика является наиболее сложной целостной системой, которая по своей форме и содержанию социальна, поскольку обусловлена и развита человеческим обществом при активном взаимодействии человека с ним. Отсюда следует, что на процесс развития человека накладывает влияние среда, в которой он живет и действует, в рамках которой происходит процесс социализации (усвоение и отражение общественного опыта и норм индивидуумом).

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л. С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка и окружающей его действительности. По его мнению,

социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [40, с. 258–259].

Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Она может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изменить свое место в окружающем мире, осознав, что оно не соответствует его возможностям. Если этого не происходит, то, по мнению, А. Н. Леонтьева возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями.

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация развития, или шире – социальная среда, может быть стабильной, изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек [125, с. 21]. Вхождение в жизнь этой общности ребенка как социального существа предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в эти общности.

В первой фазе происходит усвоение ценностей и норм, вторая фаза характеризуется стремлением индивида к максимальной персонализации, третья фаза – стремлением индивида быть представленным в социуме своими личностными качествами. Эти процессы могут осуществляться как в позитивном, так и в негативном аспектах. В этом случае можно выделить фазы дезадаптации, деиндивидуализации и дезинтеграции. Совместная деятельность, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, заданной конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается жизнь ребенка, является одним из основных условий развития личности.

Итак, средовые влияния относятся к внешним факторам развития личности. Природные же склонности и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влия-

нием внешних воздействий, относятся к факторам внутренним. Внутренние детерминанты включают генетические, биологические и физиологические воздействия.

Однако личность не является продуктом только внешних влияний. Приобретая в процессе деятельности определенный опыт и качества, личность начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению, изменяя и воспитывая себя. По мнению А. А. Бодалева, какими бы жесткими не были по своему содержанию и форме требования социума, личность одинаково принимает их и трансформирует для себя соответственно уровню развития сознания, потребностей, ценностей, сформированности способностей и характера. Сама личность ставит перед собой цель, выбирает пути для ее достижения и получает те или иные результаты [29].

Развитие личности – это внутренняя духовно-практическая деятельность субъекта, в результате которой изменяется его внутренний мир. Внутренний мир – это сознание и самосознание личности, направленное, как на объективную реальность, так, одновременно, и на отношение к ней. Здесь интегрируются все ее выражения, обобщаются и систематизируются переживания человека, оценивается его поведение. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что этот мир постоянно работает и мера фундаментальности, глубины и напряжения этой работы является показателем духовного богатства индивидуальности человека. Он писал, что законы его создания и функционирования требуют обязательного исследования, потому что без этого знания не будет полного понимания проявлений субъективного начала в человеке при отражении ею действительности, его отношения к ней и поведения [12].

С точки зрения биологически ориентированных концепций, развитие понимается как развертывание генетических программ организма, как наследственно запрограммированное созревание природных сил. Поэтому определяющим фактором развития ученые считают задатки или анатомо-физиологические особенности организма, наследуемые от предков. Вариантом этой позиции является взгляд на индивидуальное развитие (онтогенез) как повторение всех стадий, которые проходит человек в процессе своей исторической эволюции (филогенезе): в онтогенезе в сжатом виде повторяется филогенез.

Многие психологи также утверждают, что развитие ребенка предопределяется врожденными инстинктами, особыми генами сознания, носителями постоянных наследуемых качеств. Генетические факторы передаются от родителей к детям благодаря механизмам наследственности. Наряду с окружающей средой они играют ключевую роль в развитии личности человека. Так, эмоциональная устойчивость, экстраверсия, тревожность, сила, подвижность, уравновешенность устойчиво передаются по наследству.

Сторонники социогенетического подхода признают роль *воспитания и факторов внешней среды* (условий жизни, культурных факторов, поведения матери) в качестве главных факторов, лежащих в основе развития человека и формирования его поведения. Развитие есть процесс создания совершенно нового. Сторонники этого подхода делают акцент на экзогенных (внешних) факторах. Они исходят из представления о том, что психика человека на момент рождения представляет собой «чистую доску» и все можно сформировать в результате воздействия окружающей среды.

Этот подход отождествляет развитие и научение и связан с бихевиоризмом как направлением в психологии и его общими установками. Так, теория классического обусловливания Дж. Уотсона – стимулирует реакцию. Теория оперантного обучения Б. Скиннера – поведение формируется научением и происходит посредством позитивного и негативного подкрепления. В этих двух теориях классического бихевиоризма проблема «развития ребенка» специально не акцентируется – там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды. Далее выдвигаются концепции социального научения, в которых показывается, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества.

Российская наука понимает проблему соотношения влияния разных факторов на развитие личности следующим образом. Биологически наследуемые особенности индивида только создают почву для развития личности. Они развиваются под воздействием среды и воспитания как одного из институтов социализации. Этот главный закон развития личности, по мнению Л. С. Выготского, означает, что по-

средством совместной деятельности и общения формируются психические функции ребенка, социальные навыки, этические нормы, самосознание и пр.

Проявляется развитие личности в тех изменениях, которые происходят в ее внутреннем мире, в системе ее внешних связей и отношений. В процессе развития личности изменяются ее потребности и интересы, цели и установки, стимулы и мотивы, навыки и привычки, знания и умения, желания и стремления, социальные и нравственные качества, изменяются сфера и условия ее жизнедеятельности. В той или иной мере преобразуется ее сознание и самосознание. Все это приводит к изменениям структуры личности, которая приобретает качественно новое содержание.

Известный психолог В. Франкл писал, что животное не является личностью, потому что для него не существует лежащего перед ним мира; для животного существует лишь окружающая среда. Напротив, личность живет как раз не в среде, а в мире, отношения с которым она строит с помощью своего внутреннего мира на основе логики жизненной необходимости – логики, в свете которой каждое действие или обстоятельство выступает как имеющее в контексте всей жизни личности определенный смысл, иными словами, определенное место и роль [209, s. 116].

Согласно А. В. Петровскому, развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности. «Непрерывность в развитии личности (как системы) выражает относительную устойчивость в закономерности ее перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с «соседними» системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования» [124, с. 11].

Приведенная трактовка развития личности, разрабатываемая прежде всего российскими психологами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский), находится в русле концепции, согласно которой, по Л. С. Выготскому, «развитие есть непрерывный

процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях... единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития». Другая трактовка развития, согласно Л. С. Выготскому, находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию [40, с. 248].

Очевидно, что личностное развитие, становление человека как личности, социального существа столь многопланово, что его могут одновременно определять как внешние, так и внутренние условия. «Два основных противоречия определяют сущность человека, его развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы. Это: а) отчужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними» [40, с. 27]. Абсолютизация влияния каждого из условий развития – проблема теоретических абстракций и методологических основ интерпретации.

В настоящее время возникли новые теоретические представления, которые рассматривают взаимосвязь наследственных и средовых факторов между собой. Представители данного подхода признают роль в развитии индивида как факторов внешней среды и воспитания, так и действие факторов наследственности. Результаты различных экспериментальных исследований показывают, что ни ситуация (среда) сама по себе, ни личность (наследственность) сама по себе не определяют психическое развитие индивида. Оно определяется взаимодействием между личностью и ситуацией, между средой и наследственностью. На основании этого были предложены двухфакторные концепции детерминации развития личности.

Так, концепция В. Штерна – *теория конвергенции (схождения) двух факторов* – среды и наследственности утверждает, что психическое развитие есть не простое проявление прирожденных свойств, и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Влияние

внутренних и внешних факторов на психическое развитие анализировалось В. Штерном на примере основных видов деятельности детей, главным образом игры. Анализируя игровую деятельность В. Штерн считает, что личность выступает как продукт социальной среды, т. е. социального фактора, так и наследственных predispositions, которые даются человеку от рождения, т. е. биологического фактора.

Биологическое и социальное в человеке столь прочно соединены, что разделять эти две линии можно лишь теоретически. Несомненно, существует зависимость развития высших психических функций от структуры и функции нервной системы. Нейрофизиологи и нейропсихологи проводят исследования в этом направлении и изучают интегративные связи клеток головного мозга и проявлений психической активности человека.

Таким образом, развитие личности представляет собой процесс, который определяется внутренними и внешними факторами, а именно:

- во-первых, в зависимости от внутреннего мира личности, ее побуждений, присущих ей субъективных потребностей, интересов и мотивов;
- во-вторых, в зависимости от меняющихся условий внешней среды и обстоятельств ее жизни.

С середины XX века активно развивается несколько иной взгляд на развитие личности. Гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) утверждает, что становление личности в значительной мере зависит от активности самого человека. Активность понимается как стремление каждого к самоактуализации, познанию себя и высших смыслов существования, к самореализации, часто вопреки окружающей среде, нивелирующей, подавляющей индивидуальность. А. Маслоу, К. Роджерс и др. считают, что помощь человеку, ученику школы состоит именно в том, разбудить его собственные стремления к самоактуализации, которые, как они думают, изначально ему присущи. На таком понимании личности и ее развитии в последние десятилетия строятся воспитательные концепции на Западе, а в недавнее время и в нашей стране.

По мнению К. Роджерса, позитивная направленность на развитие личности является врожденной. Человек имеет большие возможности

понимания себя, смены своей Я-концепции, отношений в социуме и регуляции поведения. Однако для этого необходимо эмпатическое понимание, то есть способность точно ощущать чувства других людей. Коррекция Я и его усиление в позитивном аспекте помогает людям перебороть внутренние барьеры и способствует их личностному росту, успешной интеграции в социум, что обязательно проявится в реализации личностного потенциала во всех его аспектах [142].

Зарубежные ученые также считают, что развитие человека регулируется сложными взаимодействиями между внутренними явлениями (включая веру, ожидания, самовосприятия) и факторами окружения. Начиная с 1960-х годов XX века, в рамках социально-когнитивной парадигмы в научной психологии разрабатываются концепции, в которых основное внимание в достижении результатов деятельности и в самосознании человека уделяется личностным когнитивным переменным.

Автор социально-когнитивной психологии А. Бандура полагает, что психическое функционирование лучше понимать в терминах непрерывного взаимодействия между факторами поведенческими, когнитивными и средовыми. Это означает, что поведение, личностные аспекты и социальные взаимодействия являются взаимозависимыми детерминантами, то есть на поведение человека влияет окружение, но люди сами играют активную роль в создании социальной окружающей среды.

Индивиды, по его мнению, обладают высшими способностями, которые позволяют им предсказывать появление событий и создавать средства для осуществления контроля над процессами, влияющими на их повседневную жизнь. Он обозначил данный подход как взаимный детерминизм, который подразумевает, что факторы предрасположенности личности и ситуационные факторы, являются взаимозависимыми причинами поведения и воздействуют друг на друга [20].

В связи с этим представляют интерес следующие положения теории личности А. Бандуры, которые, по мнению М. И. Гайдара, являются значимыми для него:

1) Человек – не только объект социального воздействия, но и активный субъект поведения и деятельности.

2) Воздействие на человека окружающей среды в значительной степени опосредуется его поведением, познавательными процессами и способностью к саморегулированию, т. е. внутренними детерминантами.

3) Поскольку у человека есть способность к предвидению результатов и построению планов на будущее, то он может обратить эту способность и на самого себя: может осознать, как он справится с предстоящей деятельностью, в какой степени будет соответствовать требованиям ситуации, сможет ли продуктивно распорядиться имеющимися у него ресурсами, в том числе психологическими, т. е. особая роль отводится сфере самосознания субъекта.

4) Поведение человека ситуационно-специфичное, поэтому у него существует не единственная, а множество *Я*-концепций, причем на «авансцену» выходит то одна, то другая в зависимости от ситуации. В силу этого представление о некоей глобальной *Я*-концепции человека не продуктивно.

5) Складывающиеся у человека на основе самовосприятия и самооценки представления о себе выполняют регулирующую функцию, благодаря которой он способен самостоятельно выстраивать стратегии своей деятельности и собственного развития, управлять своей жизнью [42].

Таким образом, личность не является продуктом только внешних влияний. Свою биографию она во многом «пишет» сама, проявляя самостоятельность и субъективную активность. В известной мере каждый человек сам делает свою жизнь, сам определяет линию и стиль своего поведения. К влияниям и воздействиям среды он относится избирательно, принимая одно и отвергая другое. Более того, человек активно воздействует на среду, изменяет, преобразует ее, приспособлявая к своим нуждам и потребностям. Изменяя среду, он одновременно изменяется и сам, овладевая новыми навыками, знаниями и умениями. Иначе говоря, человек является не только объектом воздействия извне, но и субъектом, творцом своей собственной жизни, своего развития.

5.3. Возрастная динамика развития личности

Возраст – это цикл развития, имеющий свою структуру и динамику. Каждому возрасту соответствует свой уровень физического, психического, нравственного и социального развития. Развитие личности

включает в себя развитие разных ее сторон. Причем, этот процесс происходит с неодинаковой скоростью, неравномерно. Одни стороны ее в течение тех или иных исторических периодов могут развиваться быстрее, а другие медленнее. Так, физически современный человек мало чем отличается от того, который жил 50 тысяч лет назад. Развитие же его интеллекта, разума за это время было поистине колоссальным: от примитивного первобытного состояния мышление сделало гигантский скачок вперед, достигнув высот современного уровня.

Возрастное развитие человека – это непрерывный процесс самозменения, каждый этап которого характеризуется появлением новых психических новообразований и изменений личности. Динамика перехода от одного возрастного периода к другому может быть резкой, критической, и медленной, постепенной. Каждый возраст или период развития человека характеризуется следующими показателями (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин):

- определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает человек с другими людьми в данный период;
- основным или ведущим видом деятельности;
- основными психическими новообразованиями (от отдельных психических процессов до свойств личности).

Человек развивается непрерывно с момента рождения и до смерти, проходя ряд последовательно сменяющихся стадий: младенчество, детство, отрочество, юность, зрелость, старость. Все они накладывают свой отпечаток на его образ жизни и поведение. Каждый человек живет как бы в постоянно расширяющейся для него действительности. Вначале сферу жизни для него составляет узкий круг непосредственно окружающих его людей, предметов и явлений. Но далее в природном и социальном мире для него открываются все новые и новые горизонты, расширяющие поле его жизни и деятельности. Отношения, связывающие его с миром, приобретают не только иной масштаб, но и иную глубину. Чем больше раскрывается для него действительность, тем более богатым становится его внутренний мир.

Развитие личности проявляется в тех изменениях, которые происходят в ее внутреннем мире, в системе ее внешних связей и отношений.

В процессе развития личности изменяются ее потребности и интересы, цели и установки, стимулы и мотивы, навыки и привычки, знания и умения, желания и стремления, социальные и нравственные качества, изменяются сфера и условия ее жизнедеятельности. В той или иной мере преобразуется ее сознание и самосознание. Все это приводит к изменениям структуры личности, которая приобретает качественно новое содержание.

Личностное развитие происходит в течение всей жизни. Оно имеет сложную организацию во времени, которую характеризуют:

1. Цикличность. Периоды подъема и интенсивного развития сопровождаются замедлениями.
2. Неравномерность (непропорциональность).
3. Метаморфозы (количественные и качественные превращения из одной формы в другую). Новообразования устойчивы.
4. Сочетание процессов эволюции и инволюции.

Процесс развития личности – это скачкообразная по характеру последовательность качественно отличающихся друг от друга стадий. Э. Эриксон выделил 8 стадий, определяя целостный жизненный путь развития человека: младенческий возраст (с момента рождения до 1 года), ранний возраст (1–3 года), дошкольный возраст (3–6, 7 лет), подростковый возраст (7–12 лет), юность (13–18 лет), ранняя зрелость (третье десятилетие), средний возраст (четвертое и пятое десятилетия жизни), поздняя зрелость (после шестого десятка лет жизни).

Психологические концепции развития направлены на изучение вопроса о том, какие аспекты функционирования личности меняются от младенчества до зрелости, а потом в старости. Объяснение этих изменений является ключевым моментом в теории личности. Так в исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконино было показано, что развитие ребенка определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л. И. Божович проводит их анализ внутри пяти возрастных периодов личностного развития ребенка «Центральным, т. е. личностным новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды» [32, с. 30–34]. Автор называет эти пред-

ставления «мотивирующими». Их действие освобождает ребенка «от диктата внешних воздействий». Хотя он сам этого еще не осознает, но он начинает становиться субъектом. К третьему году жизни, т. е. к концу раннего детства, «центральным новообразованием... является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому», что выражается в формуле «Я сам». «Потребность в реализации и утверждении своего Я... является доминирующей». В этот период развития сталкиваются две силы – «хочу» и «надо». Происходит формирование самосознания.

Период до 7–8 лет соотносится Л. И. Божович со становлением ребенка как «социального индивида». «У него возникает потребность в новой жизненной позиции и общественно-значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию». К 12-14 годам формируется «способность к целеполаганию», т. е. к определению и постановке сознательных целей, а к 15-16 – «жизненная перспектива».

Рассмотренные Л. И. Божович возрастные периоды совпадают с периодами кризисов 1-го и 3-го года жизни, с кризисом 7 лет и подросткового возраста. Основной и важный для педагогической практики вывод состоит в том, что педагогу необходимо учитывать эти особенности личностного развития обучающегося. Это поможет снять остроту возрастных кризисов у школьников, предотвратить возникновение фрустрации (психического напряжения, тревожности и др.), нервных срывов.

Для правильного понимания развития личности ребенка особый интерес представляют ранние периоды (до 7 лет) этого процесса. Это в собственном смысле слова «персоногенез», т. е. становление и индивидуальное развитие личности. Один из ведущих исследователей этой проблемы В. С. Мухина рассматривает развитие личности как уровневое, последовательное формирование структуры самосознания ребенка. В этой структуре пять звеньев: имя собственное и тело, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время и социальное пространство личности.

Механизмами развития личности, по В. С. Мухиной, являются: индентификация, обособление и их взаимодействие [111, с. 56–97].

Как подчеркивает автор, «общезначимой ценностью для общества и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей» [111, с. 58].

Существенна мысль В. С. Мухиной об особенностях формирования жизненной перспективы ребенка на основе управления его представлениями о себе в прошлом, будущем и настоящем. Жизненную позицию первоклассников можно сформулировать так: сегодняшний день ради завтрашнего. Ее исследование показало, что подавляющее число детей обращено не в свое прошлое, а в будущее. Это положение относится, прежде всего, к нормальному, а не депривированному развитию (т. е. развитию, в процессе которого не удовлетворяются такие потребности, как притязание на признание и др.). Его особенно важно учитывать учителю, работающему во время перестройки социальных структур общества, изменения сложившихся мнений, стереотипов в индивидуальном сознании людей, и в частности детей. Учитель должен целенаправленно формировать оптимистическое представление ребенка о будущем, укреплять позитивные жизненные перспективы, противостоять тенденциям пессимистического, нигилистического отношения к действительности.

Так, все стороны личностного развития младшего школьника характеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью. Только к концу этого возраста данный процесс приводит к формированию у него самооценки как личностного образования. При этом возрастом во всех видах деятельности уменьшается количество завышенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свидетельствует о росте у детей критического отношения к себе. Однако это не повышает адекватности самооценки. Количество учащихся с адекватной самооценкой не превышает 40–50 % .

Педагоги уже давно классифицируют периоды, знание которых несет важную информацию. Они основываются на выделении отдельных этапов, исходя из того, что биологическое и духовное развитие тесно связаны между собой. Им соответствуют изменения в психике

человека. Так, при изучении школьного возраста они выделяют периоды младшего школьного возраста, подросткового и юношеского:

Младший школьник. Данный возраст характеризуется готовностью к школьному обучению. Это, прежде всего, готовность к новым обязанностям и ответственность перед учителем и классом, которая является итогом обучения и воспитания ребенка в семье и, возможно, в детском саду. В этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей, поэтому ее организация несет в себе большие возможности для развития школьника. Особенно большое значение имеют широкие социальные мотивы в процессе обучения – долга, ответственности перед старшими (родителями, членами семьи, учителем). Такая социальная установка очень важна для успешного начала учения. Познавательный интерес у большинства детей этого возраста даже к концу обучения в начальных классах остается на низком или средне низком уровне, хотя именно интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности служит основой внутренней мотивации учебной деятельности в начале обучения.

Большое место в мотивации занимают узколичностные мотивы – мотивация благополучия, престижа, успеха. Часто преобладает мотивация избегания наказания, проявляющаяся примерно у 20% учащихся класса российских школ. Это придает отрицательную окраску учебной деятельности. Умственное развитие в этот период проходит через следующие стадии:

- усвоение действий по образцу, эталону;
- формирование системы действий в рамках заданной модели;
- переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями.

В этот период развивается речь, мышление и способности восприятия. В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частые виды деятельности, как письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность, начало конструкторско-композиционной деятельности. Наиболее продуктивна деятельность в парах и в режиме сотрудничества партнеров. Межличностные отношения в этом возрасте строятся в основном на эмоциональной основе. Навыки межличностного общения развиты, как правило, слабо. Де-

вочки в этом возрасте проявляют более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, большую, чем мальчики, гибкость, способность словесно демонстрировать социально одобряемые формы поведения, хотя «эгоистических» девочек больше, чем мальчиков, которые менее адекватно оценивают свое реальное поведение. Основные новообразования данного возраста – произвольность памяти и внимания, внутренний план действий, рефлексия своей учебы, осознание себя как субъекта учения, появление новой жизненной позиции школьника.

Подросток. Подростковый возраст – переход от детства к взрослости, сопровождающийся появлением нового психического новообразования – чувства взрослости, рефлексии собственного поведения, устремленности в будущее и недооценки настоящего. Этот процесс сопровождается рядом отрицательных проявлений, например протестующий характер поведения по отношению к взрослым. Но одновременно происходит и рост самостоятельности, более разнообразные и содержательные отношения с детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера деятельности подростка. Он стремится к многообразию общения со сверстниками. У него формируются коммуникативные умения, сознательное отношение к себе как к члену общества.

Для этого возраста важен отход от прямого копирования оценок и мнений взрослых к самооценке, у подростков проявляется желание к самопознанию через сравнение себя с другими людьми. Особое значение приобретает общение, через которое он активно осваивает нормы и стили поведения, критерии оценки себя и других людей. Важно для подростка и интимно-личностное общение со сверстниками, а особенно с представителями противоположного пола. Главной ценностью становится система отношений со сверстниками, подражание осознаваемому и бессознательно следуемому «идеалу».

Для подростка характерна общественная активность и стремление найти себя в себе и других, найти верного друга, избежать изоляции в группе, определить свое место, переоценка своих возможностей, пренебрежение запретами взрослых, тенденция предаваться мечтаниям, требовательность к соответствию слова и дела, отсутствие адаптации к неудачам. Проблема авторитета взрослого у подростка снижается. Наблюдается желание занять в группе более высокое положение либо

через повышение своей успеваемости, либо за счет проявления других качеств – физической силы по сравнению с другими, остроумия и др. Подростки-акселераты, в отличие от поздно созревающих подростков, увереннее чувствуют себя со сверстниками и обладают более благоприятным образом «Я». Раннее физическое развитие, давая им преимущества в росте и половом развитии, способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний.

«Подростковый комплекс» – резко выраженные психологические особенности подросткового возраста. Он включает перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин и др. Для подростков характерна категоричность высказываний и суждений, сентиментальность порой чередуется с поразительной черствостью и даже жестокостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью и бравадой этим, борьба с авторитетами – с обожествлением кумиров, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием и пр. Как правило, подростки эгоистичны и в то же время, как ни в какой другой последующий период своей жизни, способны на преданность и самопожертвование. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они могут быть неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом.

Специфической подростковой поведенческой реакцией является реакция эмансипации. Она проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших, и связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение личности. Большая часть подростков во всех странах Европы и США (70 %) имеют проблемы с родителями. Четко проявляется неприязнь оценок взрослых независимо от их правоты. В результате налицо ярко выраженная тяга к интимно-личностному и стихийно-групповому общению со сверстниками, появление неформальных групп и компаний. Здесь могут проявляться агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.

Центральный психический процесс переходного возраста – развитие самосознания. У подростка возникает повышенный интерес к своей

внешности, желание отвечать нормам, принятым в его референтной среде. Ему также хочется понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Начинает устанавливаться круг интересов, появляется любознательность к вопросам религии, морали, мировоззрения, эстетики.

В связи с явлением акселерации границы подросткового возраста сдвинулись вниз, и в настоящее время этот период развития охватывает примерно возраст с 10-11 до 14-15 лет. Соответственно раньше начинается юность. Ранняя юность (15–17 лет) только начало этого сложного этапа развития, который завершается примерно к 20-21 годам.

Ранний юношеский возраст – это вторая стадия фазы жизни человека, названная взрослением или переходным возрастом, содержанием которой является переход от детства к взрослому возрасту. В этот период происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Главное психологическое приобретение юности – открытие своего Я, внутреннего мира. Это проявляется в стремлении быть самим собой, в осознании жизненных планов и перспектив, осознании уровня притязаний, в развитии личностной рефлексии, в профессиональной ориентации. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях. Юношеская самооценка отличается повышенно оптимистическим взглядом на себя и свои жизненные возможности. Возникает стремление в доверительности общения со взрослыми и сверстниками референтной группы и при этом возможно даже самораскрытие. Для ранней юности типична идеализация дружбы и проявления душевной близости со сверстниками другого пола. При этом они стремятся оградить свой внутренний мир чувств и отношений от бесцеремонного вторжения. Для этого возраста характерна первая влюбленность.

Расширение социальной среды взаимодействия, характерное для этого возраста, проявляется в стремлении юношей и девушек определить свое место в мире: выбор образа жизни, выбор профессиональной деятельности, референтных групп людей в социуме. Тем не менее, ведущей деятельностью в этом возрасте становится учебно-профессиональная. Формируется готовность к профессиональному и

личностному самоопределению. В связи с этим возрастает авторитет родителей и авторитет взрослых.

Представляют интерес и другие периоды возрастного развития людей, а именно:

Юность.

Для нее характерен оптимум физического развития. В возрасте 18–20 лет отмечается максимальная зрительная, слуховая, кинестетическая чувствительность. Это период завершения физического созревания, бурного роста самосознания, формирование мировоззрения, выбор профессии и начало вступления во взрослую жизнь. Этот возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью. В это время наблюдается развитие самосознания, самооценки, происходит становление стабильного образа *Я*. Практически все психологи указывают на раннюю юность как на критический период формирования самосознания и рассматривают развитие самосознания как центральный психический процесс этого возраста.

В юности происходит постепенная смена «предметных» компонентов *Я*-концепции, в частности, соотношение телесных и морально-психологических компонентов своего *Я*. Личность привыкает к своей внешности, формирует относительно устойчивый образ своего тела, принимает свою внешность и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. Постепенно на первый план выступают теперь другие свойства *Я* – умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими. Подростковые и юношеские описания себя лучше организованы и структурированы, чем детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств.

Социальный статус юношества неоднороден. Деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретают ряд новых, взрослых качеств. Главная социальная задача этого возраста – выбор профессии. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути девушек и юношей, со всеми вытекающими отсюда социально-психологическими последствиями. Расширяется диапазон общественно-политических ролей и связанных с ними интересов и ответственности.

От детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осознает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им большое значение, так что образ *Я* становится одной из центральных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Однако с изменением содержания образа *Я* существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, на которых личность сосредоточивает внимание. В юности масштаб самооценок заметно укрупняется: «внутренние» качества осознаются позже «внешних». Интегративная тенденция, от которой зависит внутренняя последовательность, цельность образа *Я* усиливается с возрастом, но несколько позже, чем способность к абстрагированию. Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних противоречий самосознания, которые служат источником дальнейшего развития.

Становление нового уровня самосознания в юности идет по направлениям, выделенным еще Л. С. Выготским: интегрирование образа самого себя, «перемещение» его «извне вовнутрь» [40, с. 113.]. В этот возрастной период происходит смена некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри». В рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований для критериев оценки самого себя, своего *Я*. Они сменяются «извне вовнутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей.

Переход от частных самооценок к общей, целостной создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний и т. п. Важно отметить, что оценка отдельных качеств, сторон личности играет при этом подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Именно в ранней юности (15–17 лет) на основе выработки собственной системы ценностей формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, кото-

рое начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности.

Молодость является важным этапом в развитии умственных способностей человека: интенсивно развивается творческое мышление, умение обобщать, повышается способность к абстрактному мышлению. На первый план в этом возрасте выступает способность поиска оригинальных, нестереотипных решений, формирование мировоззрения, поиск смысла жизни, постановка жизненных целей, которые характеризуются значительными колебаниями.

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании; повышение уровня избирательности, последовательности, сложности и системности этой информации. Появляется забота о точном изложении материала, желание сделать его убедительным, использование более тонких оценок и связей; рост способности анализировать и объяснять поведение человека. Аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии характеристик самого себя, которые становятся более обобщенными, дифференцированными и соотносятся с большим числом «значимых лиц».

Себя человек описывает, подчеркивая изменчивость, гибкость своего поведения, его зависимость от ситуации. В описаниях другого, напротив, преобладают указания на устойчивые личностные особенности, стабильно определяющие его поведение в самых разнообразных ситуациях. Иными словами, взрослый человек склонен воспринимать себя, ориентируясь на субъективные характеристики динамичности, изменчивости, а другого – как объект, обладающий относительно неизменчивыми свойствами.

Ранняя зрелость (возраст от 21 до 35 лет) характеризуется высоким уровнем интеллектуальных и творческих способностей. На этом этапе нарастают объем переключения и избирательность внимания; затем они понижаются, но устойчивость и избирательность внимания изменяется незначительно. В эмоциональной сфере наблюдается достижение близости и идентичности. В 26–29 лет происходит снижение функций памяти и мышления, что может быть связано с тем, что на первый план выступают межличностные проблемы: определение жиз-

ненной позиции, создание семьи, освоение новой профессии. Это период вхождения в профессию, адаптации к социуму. Здесь происходит выбор жизненного пути и постановка целей, осознание гражданских прав и обязанностей, достижение интимности, создание семьи, появляются дети.

В период от 30 до 33 лет наблюдаются высокий подъем всех интеллектуальных функций, который снижается к 40 годам; наиболее высокие показатели вербальной, кратковременной и долговременной памяти (до 39 лет). Образная память подвергается незначительным изменениям. Вербально-логические функции могут сохраняться длительное время на высоком уровне, снижаясь к 60 годам. Фактором оптимизации является процесс обучения и интеллектуальная деятельность.

В это время возможен кризис, который обусловлен рассогласованием между жизненными планами и возможностями их переоценки, пересмотра. До 35 летнего возраста происходит становление целостной функциональной основы интеллектуальной деятельности человека. В период от 26 до 35 лет повышается интеграция межфункциональных систем, тогда как в период между 35 и 46 годами начинает усиливаться жесткость связей между функциями. Это означает, что вместе с ростом интеллектуальной активности и продуктивности в профессиональной деятельности, возможности освоения новых областей и знаний затруднены. Отсюда вытекает необходимость системы непрерывного образования как условия высокой эффективности интеллектуальных функций человека.

Возраст 35–40 лет является стабильным. Экспериментальные исследования отечественных и зарубежных психологов показали, что наибольшего подъема научное творчество достигает к 35–40 и 40–45 годам жизни. Так, пик творчества приходится на возраст 35–45 лет, в хореографии – 20–25 лет, в музыке и поэзии – 30–35 лет, в философии, науке, политике – 40–55 лет. Средние значения максимального выражения творческой активности для многих специальностей отмечаются в 35–39 лет. В разных науках творческие способности достигают наивысшего расцвета в разном возрасте. Так, для математики, физики, химии – до 30–34 лет, для медицины, географии – 35–39 лет,

для многих фундаментальных научных дисциплин, включая философию – 40–45 лет, при этом максимальная продуктивность ученых наблюдается в возрасте 47 лет.

В период 40–45 лет наблюдается кризис середины жизни, рост противоречий между целостностью развития человека и односторонностью и кратковременностью жизни. Проявляется интерес к обретению общечеловеческих ценностей. Некоторые в это время могут потерять смысл жизни, интерес к будущему.

45-50 лет – стабильный период реальной зрелости и уравновешенности, идет процесс формирования потребностей для себя и других.

От 50 до 60 лет происходит реализация возможностей, дальнейшее установление социальных и профессиональных ролей и их перестройка.

Согласно международной классификации, период геронтогенеза (старения) начинается с 60 лет у мужчин и 55 лет у женщин. Различного рода изменения человека как индивида, происходящие в пожилом и старческом возрасте, направлены на то, чтобы актуализировать потенциальные, резервные возможности, имеющиеся и сформированные у человека в предыдущие периоды онтогенеза. Роль личности в сохранении индивидуальной организации и регуляции активности в период геронтогенеза усиливается.

61–75 – пожилой возраст. Происходит приспособление к новым условиям жизнедеятельности и целенаправленное повышение различными способами биологической активности различных структур организма, обеспечивающих его работоспособность. Одним из путей активизации является мобилизация резервных возможностей организма. Б. Г. Ананьев придавал большое значение речевому фактору, способствующему сохранности организма. По его мнению, лучше всего сохраняются логическая и вербальная память. На сохранение и дальнейшее развитие психических функций существенное влияние оказывает профессиональная деятельность и образование. Большую роль играет самоорганизация.

Боле 75 – старость. Наблюдается снижение физических и психических функций. По данным исследований неравномерность и разнородность процесса старения касается также и когнитивных функ-

ций: восприятия, памяти, мышления. Так, у людей 70–90 лет особенно страдает механическая память, когда следует запомнить информацию точно и последовательно, например, выучить стихотворение, тогда как семантическое запоминание сохраняется гораздо лучше, особенно той информации, которая затрагивает существенные интересы индивида. Б. Г. Ананьев показал, что интенсивность старения интеллектуальных функций зависит от двух факторов: одаренности человека (внутреннего фактора) и образования (внешнего фактора).

Исследование динамики когнитивных способностей (вербальных и невербальных) у людей от 20 до 80 лет свидетельствует о том, что умственные способности, также как словарный запас и владение абстрактными понятиями не снижаются до 60 летнего возраста и изменяются незначительно к 80 годам. Имеются многочисленные данные о сохранении высокой жизнеспособности человека не только в пожилом, но и старческом возрасте.

Интеллектуальное развитие человека продолжается и изменяется в течение всего жизненного цикла. Этот вывод подтверждают результаты исследований отечественной и зарубежной психологии. У взрослого человека интеллектуальная деятельность достигает наиболее высокого уровня развития при условии творческой активности независимо от ее формы.

Глава 6

РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

6.1. Взаимосвязь обучения и развития

Говоря об основной цели любой системы образования – развитии личности обучающегося, следует, прежде всего, подчеркнуть одно из основных положений современной педагогической психологии, согласно которому обучение является не только условием, но основой и средством психического и в целом личностного развития человека. Существенен вопрос о характере соотношения обучения и развития. Ответ на этот вопрос принципиально важен для педагогической психологии. При его рассмотрении важно отметить следующее:

а) саморазвитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л. С. Выготский, Б. Г. Аннаньев);

б) развитие, особенно личностное, не заканчивается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

Л. С. Выготский сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребенка: это уровень *актуального развития* (наличный уровень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий *зону его ближайшего развития*. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

«Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности умственной деятельности ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития» [41, с. 248]. На этой основе был сформулирован принцип «опережающего обучения», которым определяется эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучающегося, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с взрослыми и другими обучающимися, т. е. саморазвиваться.

Опережающее обучение означает не только временное по отношению к актуальному уровню развития ребенка опережение, но и пересмотр самого характера обучения. Л. В. Занков подчеркивает, что неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников [64]. Изменения должны быть и в углублении учебного материала, в большем объеме теоретического анализа, обобщения, развивающего теоретическое мышление ученика.

По данным Б. Г. Ананьева, структура интеллекта динамично меняется на протяжении всего возрастного развития. Так, в возрасте 18–21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22–25 лет образуется уже сложноветвящийся комплекс, с мнемическим и атенционным ядрами. В этом возрасте важную роль играет фактор внимания, но он занимает только четвертое место по числу и мощности корреляционных связей. Устойчивость внимания повышается лишь с 22 лет, что говорит о важности целенаправленной работы по организации внимания обучающихся в этот период [13].

Развитие мышления тесно связано с развитием памяти: в 19 лет мнемические функции развиваются быстрее логических, тогда как в 20 лет наблюдается обратная картина, а в 22 года снижаются показатели обеих функций. В 18–19 лет отмечается относительная стабилизация мыслительных функций. Практический интерес для педагогиче-

ской деятельности представляет то, что логический компонент – компонент вербального, понятийного мышления – все время остается одним из ведущих в структуре интеллекта. Очевидно, что систематическое учение и самообразование оказываются очень мощным, постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности.

Логическое мышление ответственно за связность и цельность знаний, вербальное мышление поднимает знания до уровня их осознания и воспроизведения. Способность решать задачи сильно влияет на творческие способности студента. Наличие достаточно высокого уровня этих и подобных характеристик является стержнем личности, позволяющим качественно выполнять задания и совершенствоваться. Однако этого недостаточно для усвоения различных знаний и их интегрирования в единую систему. Эффективность обучения связана и с другими способностями, характеристиками человека. Так, от степени внимания, памяти зависит уровень восприятия учебного материала. Интерес стимулирует обучение, а организованность учеников создает необходимые условия для эффективного обучения.

Важно отметить, что интеллектуальное развитие происходит не само по себе, а в результате многостороннего взаимодействия ребенка с другими людьми: в общении, в деятельности и, в частности, в учебной деятельности. В качестве критериев интеллектуального, умственного развития выступают: самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличить существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума (Н. Д. Левитов, Н. А. Менчинская), а также темп продвижения как скорость формирования обобщения, экономичность мышления (З. И. Калмыкова, В. А. Крутецкий).

Скорость и легкость усвоения знаний, умений и навыков, как и ее успешность, зависит от развития познавательных способностей. Поэтому задача воспитания и образования как раз в том и состоит, чтобы создать благоприятные условия для формирования и развития инди-

видуальных способностей и творческого потенциала личности. В процессе развития познавательной сферы ребенка совершенствуется и качественно изменяется содержание его сознания. Проведенные в последние годы психосемантические исследования (Е. Ю. Артемьев, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и др.) позволяют представить это содержание в форме некоторых уровневых структур дискретных (отдельных) единиц, в качестве которых выступают значения, категории. Здесь уместно еще раз вспомнить положение Л. С. Выготского о том, что словесное значение есть единица общения и обобщения.

Основным критерием развития интеллекта ребенка является умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных задач к творческим. Существенным показателем развития ребенка, его сознания является уровень рефлексии, т. е. степень осознания ребенком своих действий, самого себя, своего Я. Последнее становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности ребенка, в том числе и интеллектуального.

Именно обобщенные значения или категории образуют субъективный образ или картину мира в сознании каждого человека. Эта картина индивидуальна, и в то же время она может быть одинаковой для людей, развивающихся в сходных условиях. В системе представлений каждого индивида есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом, который в конечном счете обуславливают организацию его жизни, определяют его личность. Согласно Л. С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [41, с. 145].

Отсюда следует признание первостепенной важности правильной организации условий жизни ребенка, его деятельности (игры, учения), общения и сотрудничества с ним, т. е. формирования образовательной среды, адекватной целям развития ребенка (В. В. Рубцов, В. И. Панов, В. А. Ясвин). Это процесс превращения внешнего, социального во внутреннее, психическое, в плане формирования содержания сознания

ребенка, развития его личности, который называется интериоризацией, «вращиванием» внешнего во внутреннее (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин и др.).

Интериоризацией называют, как известно, переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специфической трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности. Это, если воспользоваться краткой формулировкой Ж. Пиаже, – переход, «ведущий от сенсомоторного плана к мысли» [128].

Таким образом, обобщение основных положений, характеризующих взаимосвязь процесса развития ребенка и обучения, показывает, что, во-первых, все рассмотренные аспекты реально взаимообусловлены, взаимосвязаны. Это означает, что только их совместное осуществление составляет такое прогрессивное изменение, которое может быть названо психическим, личностным развитием человека в полном смысле этого слова. Во-вторых, этот процесс происходит под воздействием социальной среды, общности, в определенной социальной ситуации развития и прежде всего в ситуации обучения и воспитания. Это соотносится с тем, что все положения прогрессивной педагогической психологии акцентируют важность развивающего, воспитывающего обучения средствами всех учебных предметов. В-третьих, развитие человека происходит в его взаимодействии с другими людьми, в процессе деятельности, обучения и воспитания. Это также одно из основных положений отечественной педагогической психологии.

Как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним...» и далее «...личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т. д. ...не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка...» [150, с. 192]. Отсюда следует

психологический тезис необходимости специальной организации учения школьника как его учебной деятельности.

Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим отличается обучение ребенка, целью которого является его всестороннее развитие, от обучения специализированным, техническим умениям, которые не обнаруживают никакого существенного влияния на развитие. Формальная дисциплина каждого школьного предмета является той сферой, в которой совершается и осуществляется это влияние обучения на развитие. Обучение было бы совершенно не нужно, если бы оно только могло использовать уже созревшее в развитии, если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового.

Поэтому обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития. Этот период многие современные педагоги называют сенситивным периодом. Как известно, этим именем знаменитый биолог де Фриз обозначил те установленные им экспериментально периоды онтогенетического развития, когда организм оказывается особенно чувствительным к влияниям определенного рода. Причиной является неравномерность созревания мозга и нервной системы.

В этот период определенные влияния оказывают такое воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другое время те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное действие. Так, возраст от 6 до 12 лет – оптимальный для развития навыков решения проблем, 3–6 лет – для изучения иностранного языка, от 2 до 5 лет – для чтения, возраст до года – для плавания, 1–2 года – для развивающего обучения.

Сензитивные периоды являются оптимальными сроками обучения, что относится ко всякому предмету обучения, который всегда его

имеет. В сенситивный период определенные условия, в частности известного рода обучение, только тогда могут оказать свое влияние на развитие, когда соответствующие циклы развития еще не завершены. Как только они закончены, те же самые условия могут оказаться уже нейтральными. Если развитие уже сказало свое последнее слово в данной области, сенситивный период по отношению к данным условиям уже закончился.

Обучение каждому предмету всегда требует от ребенка больше, чем он может на сегодняшний день дать, и это заставляет его подниматься выше самого себя. Ребенка начинают обучать письму тогда, когда у него еще нет всех тех функций, которые обеспечивают письменную речь. Так, обучение письменной речи ведет за собой и вызывает к жизни их развитие и делает этот процесс плодотворным. Обучать ребенка тому, к чему он не способен, так же бесплодно, как и в случае, если он умеет уже это самостоятельно делать.

Обучение происходит на всех ступенях детского развития, но на каждой возрастной ступени оно имеет не только специфические формы, но своеобразные отношения с развитием. Психологическая сторона обучения основным школьным предметам обнаруживает известную общую основу для всех этих предметов в целом. Все основные функции, заинтересованные в обучении и активно участвующие в нем, вращаются вокруг основных новообразований школьного возраста: осознанности и произвольности. Эти два момента, представляют собой основные отличительные черты всех высших психических функций, складывающихся в данном возрасте.

Таким образом, школьный возраст является оптимальным периодом обучения, или сенситивным периодом, по отношению к таким предметам, которые в максимальной мере опираются на осознанные и произвольные функции. Тем самым обучение этим предметам обеспечивает наилучшие условия для развития находящихся в зоне ближайшего развития высших психических функций. Оно потому и может вмешаться в ход развития и оказать свое решительное воздействие, что эти функции еще не созрели к началу школьного возраста и что обучение может известным образом организовать дальнейший процесс их развития.

Главный результат, к достижению которого стремится любое обучение – обретение учащимся системы обобщенных теоретических представлений, а не накопление как можно большего объема информации, которое является неэффективным. Долгое время считалось, что педагогическая практика во многом сводится к информированию учащихся по поводу тех или иных явлений. Впоследствии было признано, что простой передачи знаний недостаточно и необходима своевременная обратная связь, информация о том, как происходит их усвоение. Поэтому необходимо «знание результата» и на этой основе только и можно совершенствовать обучение, основной задачей которого должно стать освоение продуктивных приемов мыслительной деятельности.

Мотивационное значение этого феномена состоит в том, что оно существенно ускоряет процесс познания, выработку умений и навыков эффективного обучения. Результаты исследования показали, что сенсорное обучение намного эффективнее, если организовано срочное информирование о допустимых ошибках, что существенно способствует успеху в выполнении учебных и производственных заданий.

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулированного Л. С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Опираясь на реально достигнутый уровень развития, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения и тем самым обеспечивать развитие. Конечно, степень опережения не безгранична, она определяется созреванием организма, в том числе мозговых структур, составом накопленного опыта. Такое обучение называют развивающим, а его структура чаще всего носит характер постановки задач и их решения.

Любое новое качество личности проявляется сначала лишь в определенных ситуациях, которые в обучении и воспитании можно намеренно создавать. Повторяясь неоднократно, зародившиеся качества генерализуются, обобщаются (С. Л. Рубинштейн), происходит их усвоение личностью, они интериоризируются (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), превращаются во внутреннее достояние человека, его способности, черты личности.

6.2. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе

Развивающее обучение – особый вид обучения, характеризующийся специфическим подходом к определению и реализации целей его содержания, включающий технологии и взаимодействия участников учебного процесса. Это значит, что содержание изучаемого предстает перед учащимися как цепочка задач, которые он должен решить. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащегося, т. е. тем, насколько развиты у учащегося основные формы их психической деятельности, позволяющей быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающего мира.

Л. С. Выготский не соглашался с Ж. Пиаже в том, что развитие интеллекта – это стихийный процесс, к которому и должно приспособляться обучение. Он сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой». При этом Л. С. Выготский отметил, что развитие ребенка «...имеет внутренний характер, что это есть единый процесс, в котором влияния созревания и обучения сливаются воедино» [41, с. 286]. Оно как бы забегает вперед, опираясь не на имеющийся, а на потенциальный уровень интеллекта. Направленное не на констатацию, а на выработку новых умственных структур, обучение «ведет за собой» развитие психики. Поэтому особое внимание следует уделять в процессе обучения таким его особенностям, как содержание, программы и учебники, систематизация учебного материала и др. Ставшая одной из основополагающих в деле развивающего обучения идея сотрудничества учителя и ученика, а также равноправных, партнерских отношений между ними также идет от Л. С. Выготского.

Исследования Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова заложили психологические основы разработки целостной отечественной концепции развивающего обучения, отражающей все четыре ипостаси активного приобщения ребенка к миру: вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а также развитие самосознания ребенка.

Д. Б. Ельконин, развивая идеи своего учителя Л. С. Выготского, исследовал широкое поле проблем детской и педагогической психологии. Центральной проблемой его изучения была природа детства и глубинные законы психического развития ребенка. Опираясь на понятие «ведущая деятельность», обоснованное им совместно с А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Ельконин создал развернутую периодизацию психического развития в детском возрасте, описав все основные типы ведущей деятельности ребенка от рождения до 17 лет. Он является автором теории игровой и учебной деятельности, эффективной технологии обучения детей на основе звукового анализа слова.

Своеобразие учебной деятельности учеников Д. Б. Ельконин видел не в усвоении знаний и учений, а в самоизменении ребенка. При этом ученик сознательно воспринимает учебную деятельность как особенную, личностную цель. Так в начале 60-х годов XX ст. были сформированы основы концепции развивающего обучения, в которой ребенок является не объектом влияния учителя, а субъектом обучения, который самоизменяется. Для различения традиционного понятия «учебная деятельность», подобного понятию «обучение», в системе развивающего обучения используют понятие «целенаправленная учебная деятельность».

В. В. Давыдов не разделял эмпирическое и теоретическое мышление как самостоятельные формы познания, считая, что это ведет за собой преимущественное развитие эмпирического мышления младших школьников, оставляя в тени теоретическое. Для ликвидации этих недостатков он создал технологию развивающего обучения. Эта технология предполагает большие возможности активизации умственного развития детей за счет особого типа организации усвоения учебного материала, основным принципом которого является переход от абстрактного мышления к конкретному, использование содержательного обучения для выведения более конкретных понятий. При этом теоретические знания являются содержанием обучения, организация учебной деятельности – методом, главные психологические новообразования, которые характерны для младшего возраста, – продуктом развития.

Согласно Д. Б. Ельконину и В. В. Давыдову, главное в учебной деятельности – это содержательный анализ и обобщение учебного ма-

териала, который организуется таким образом, чтобы достичь адекватного соотношения между обучением школьников и развитием их психики. Это, по их мнению, не традиционная выработка умений и навыков, а формирование уже у младших школьников такого мышления, в основе которого лежат теоретические понятия. Овладению последними способствует особый диалог с учителем, а также совместные действия со сверстниками.

Выдающийся русский психолог С. Л. Рубинштейн выделил два способа обучения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Первый сориентирован на овладение знаниями и умениями как на прямую цель, а другой обеспечивает аналогичный результат через достижение иных целей. Учение в этом случае является не самостоятельной деятельностью, а процессом, который направлен на результат деятельности, в которую он включен. На завершающем этапе эффективно соединение обоих способов.

В теории Ельконина–Давыдова ведущей считается целенаправленная учебная деятельность, которая должна быть основной в процессе овладения новыми знаниями. При этом ученики начальных классов берут участие в целенаправленной учебной и других видах деятельности (игровой, трудовой), сориентированных на достижение совсем иных целей (изготовление какой-нибудь вещи, детали, решение задачи и т. п.). Овладение знаниями и умениями при этом является побочным результатом их работы. Это означает, что мотивы учебно-познавательной деятельности, должны быть доминирующими, главными в мотивации обучения школьников.

Целенаправленную учебную деятельность характеризуют такие особенности:

1. Особая форма активности ребенка, направленная на изменение себя как субъекта обучения. Такая деятельность ориентирована не на получение материальных или других результатов, а непосредственно на развитие ученика.

2. Главным содержанием обучения должно быть овладение общими способами действий, направленных на решение разнообразных задач. Это является одним из характерных признаков сформированно-

сти у учеников целенаправленной учебной деятельности, ориентированной на получение конкретного результата.

3. Объяснение происхождения понятий и предусмотренных ими действий, что необходимо для познания соответствующей области знаний, а также теоретических основ действий, которые усваиваются. Без этого невозможно сознательное и самостоятельное усвоение учениками новых понятий. Отсюда следует, что в процессе обучения знания не должны даваться в «готовом виде», а изучение нового понятия, раздела, темы должно начинаться с мотивации, то есть с разъяснения того, для чего и почему необходимо изучить данный материал.

4. Организация обучения как движения: от абстрактно-общего до конкретно-отдельного. Этим развивающее обучение принципиально отличается от традиционной дидактики, которая направляет познавательный процесс по пути: от конкретного к общему. Развивающее обучение опирается на принцип содержательного обобщения, в соответствии с которым общие знания предшествуют знаниям отдельным, конкретным. Это означает, что изучение определенного раздела должно начинаться с ознакомления школьников с его общими, абстрактными основами, а потом постепенно насыщаться конкретными фактами и знаниями. Например, прежде чем освоить отдельные способы математических действий, необходимо уяснить сущность понятия «число» как отношение величин, которые являются предпосылкой сознательного конструирования способов действий с какими-либо числами (целое и дробное, прибавление и вычитание).

5. Научно-теоретический характер целенаправленной учебной деятельности. В процессе исследования была доказана возможность формирования у детей дошкольного возраста элементов теоретического мышления. Поэтому основное содержание обучения должно быть ориентировано на научные, а не эмпирические знания, на формирование у учеников научно-теоретического стиля мышления. Эту гипотезу со временем подтвердили экспериментально: у учеников, которые учились по этой методике, был выявлен значительно более высокий темп умственного развития. Соответственно особенностям целенаправленной учебной деятельности формируется ее структура, составляющими которой являются учебно-познавательные мотивы, учебное задание, действия, их оценка.

Целенаправленная учебная деятельность, по словам Д. Б. Ельконины, должна побуждаться адекватными мотивами, непосредственно связанными с ее содержанием, то есть мотивами приобретения обобщенных способов действий (мотивы личного роста, самосовершенствования, самопознания и др.). Сформировавши такие мотивы в раннем возрасте ребенка, значительно легче поддерживать, наполнять новым содержанием общие мотивы деятельности школьника. Благодаря этому они приобретают глубокий, общественный смысл, связанный с личностным совершенствованием, достижением успеха в жизни.

Концепция развивающего обучения Ельконины–Давыдова направлена, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Ее авторы руководили многоплановым экспериментальным исследованием по формированию у младших школьников отношения к учебной деятельности, как к личностной цели своего развития, которое подтвердило гипотезу развивающего обучения. В результате они обосновали способы выбора содержания обучения в начальной школе, которые учитывали особенности и структуру учебной деятельности и обеспечивали формирование у учеников теоретического мышления.

Эксперимент проходил в школах городов Харькова, Киева, Москвы, и других местах. Для непосредственного анализа его преимуществ и результатов были привлечены специалисты из области психологии образования, психологии развития, теории познания и развития. Результаты этих исследований дали основания для вывода о том, что ребенок дошкольного возраста может решить свои образовательные задачи, если в структуре его психики формируются и развиваются такие психические новообразования, как абстрактно-теоретическое мышление, способность к свободному (сознательному и целенаправленному) управлению поведением, активность и субъектность в учебной деятельности.

В конце 80-х годов XX ст. были разработаны и опубликованы программы развивающего обучения для 1–5 классов, изданы учебники и методические пособия, которые ставили целью обеспечить интенсивную практическую реализацию этой концепции. В 1994 г. была создана профессиональная международная гражданская организация – Ассоциация «Развивающее образование» (первоначальное название –

«развивающее обучение»), президентом которой стал российский ученый В. Зинченко. Ассоциация была призвана помочь учителям освоить технологию развивающего обучения, способствовать ее развитию.

Таким образом, развивающие технологии направлены на развитие личности и особенное интеллектуальное развитие как ее основу. Однако, установка на раннее развитие абстрактного, понятийного мышления, его формирование на основе продвижения «от абстрактного к конкретному» нередко приводит к недооценке роли наглядного мышления, конкретизации знаний, а также значения других видов мышления, что сопровождается формальным усвоением знаний, созданием оторванных от живой действительности абстракций. Поэтому правы педагоги и психологи, которые предостерегают от чрезмерного противопоставления эмпирических и теоретических обобщений, дифференциации мышления на эмпирическое и теоретическое, как самостоятельные формы познания. Оба вида мышления непрерывно взаимодействуют между собой, взаимодополняют друг друга: эмпирические знания (абстракции, понятия и т. п.), как известно, составляют основу развития теоретических знаний, которые расширяют сферу функционирования знаний эмпирических.

Л. В. Занков критически осмыслил и творчески переработал имеющийся опыт психологических и педагогических достижений. Отличительными чертами предложенной им системы являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данный метод обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание изучаемого материала.

Долгое время идея развивающего обучения ставилась во главу угла во всей системе управления образованием. Но произошли существенные изменения в социально-экономической и политической сферах человеческого общества. Что касается массовой школы, то остро встал вопрос о соответствии результатов образования его целям, которые никем четко не определены. И развивающее обучение, как общая

стратегия образования, не получает достаточного обоснования. Чтобы готовить всех подряд к высокоинтеллектуальному труду, надо, как минимум, четко прогнозировать его эквивалентную востребованность в будущем, что оказалось крайне проблематично.

Еще Л. С. Выготский считал, что знания не являются не конечной целью обучения, а всего лишь способом развития ученика. Позже его идеи получили дальнейшее развитие в психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, П. И. Гальперин, А. С. Запорожец и др.). Это обусловило кардинальный пересмотр традиционных представлений о развитии личности и его соотношения с процессом обучения. Представители этого направления уже не считали целью развитие познавательных функций ребенка (мышления, памяти и т. п.). Главным, по их мнению, является становление его как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности, повышение его активности. Иначе говоря, учебная деятельность, будучи направлена на самое себя, формирует такое новообразование психики учащихся, как субъектные качества личности.

Сходной отмеченной линии рассуждения придерживаются и современные приверженцы идеи развивающего образования. Так, А. К. Дусавицкий разработал «целостную концепцию развития личности школьника», а также соответствующий метод подготовки педагогов. Его главная идея в том, чтобы не выискивать одаренных детей, а целенаправленно формировать их способности и мышление. По его мнению, используя готовые образцы, легко научить школьников счету и письму, однако намного сложнее приобщить их к научным знаниям. Для этого мало стихийного отбора 15–20 % детей, способных к полноценному овладению школьной программой. Надо, чтобы все они имели такую перспективу. Обучение только тогда и ведет за собой развитие, если достигнуто постижение принципа и умение обобщать. Дальше, получив средство для собственной ориентировки, ребенок может учиться сам. Иначе говоря, стоит изменить характер обучения, и тогда для большинства детей многое становится доступным [60].

Близкую к рассмотренной, но несколько отличающуюся концепцию развивающего обучения разработали ученые Г. А. Балл, С. Д. Максименко, Е. И. Машбиц, М. В. Рычик и др. Основой их кон-

цепций является предметная, когнитивная задача, поставленная учителем или как-то преобразованная самим учеником, связанная не только с пониманием, но и с рефлексией. Речь идет о переходе от учения под руководством учителя к взаимодействию с ним, самообучению и самоконтролю. Сопутствующее всему этому умственное развитие становится возможным за счет задачной структуры учебной деятельности.

При этом содержание образования и организация учебного материала должны быть соответствующими. Во главу угла, как утверждает С. Д. Максименко, должен ставиться экспериментально-генетический метод, который все время совершенствуется и модифицируется. Иначе непросто ответить на вопрос, поставленный еще Л. С. Выготским: «Что, собственно, развивается?» Ведь все время остаются сомнения насчет того, не совпадает ли развиваемое за счет учебной деятельности с тем, что формируется спонтанно [41, с. 137].

При всей своей консервативности система образования постоянно развивается сама по себе и за счет обратной связи подстраивается к изменяющимся обстоятельствам общественной жизни. В течение XX века массовая школа во многих странах Европы и Америки постепенно превращалась из сугубо образовательного учреждения в школу социальной жизни в широком смысле. Это коснулось и стран на пространстве бывшего СССР, что поставило задачу активизации личностного развития обучающихся.

6.3. Роль мотивации в процессе личностного развития

Образовательный процесс объективно несет в себе потенциалы активизации личностного роста обучающихся. В нем спонтанно складываются условия для активного и направленного саморазвития, так как оно в сензитивные периоды личностного развития активизирует и развивает механизмы подлинно самопознающей, саморегулирующей и самосозидающей деятельности растущего человека. Своим содержанием образование задает определенные идеалы для обучающегося, многократно, в рамках различных учебных дисциплин обращает растущего человека к их осмыслению, оцениванию, использованию в своей жизни. На основе осмысления идеалов образовательный про-

цесс рождает понимание нравственного принципа, формирует ценности и убеждения, которые оказывают влияние на его поведение и активность.

Поэтому процесс личностного развития выступает как ведущее звено образовательного процесса. При таком подходе обучение выступает лишь как средство развития личности, а не как самостоятельная цель. Он предполагает ориентацию на внутреннюю, а не внешнюю мотивацию обучения, свободу выбора человеком сфер приложения сил в процессе профессиональной подготовки, своей жизнедеятельности.

Основопологающим моментом в управлении учением является, по мнению С. Г. Москвичева, мотивация. В отличие от способностей, она является тем нестабильным внутренним фактором, на который следует воздействовать. Именно мотивация задает тон в выявленной выше зависимости между побуждением и отвечающим ему учебным поведением. Иначе говоря, собственно психологический аспект проблемы руководства познавательной активностью школьников во многом сводится к учету именно мотивации или побудительной возможности целого ряда проявлений психики [110].

Учитывая всеобщую мотивационную значимость психических явлений, нужно понять, каким образом их следствием оказывается готовность действовать. Сделать это непросто, так как в отечественной психологии почти не рассматриваются биологические источники мотивации, а ее микросоциальное содержание с трудом отличается от личностного. Проблема состоит в том, что природа обучения и воспитания (следовательно, и механизмы формирования учебной мотивации) трактуется двояко: как развитие, основанное на природных особенностях учащегося, т. е. идущее изнутри; или как формирование, идущее извне, как замещение природных наклонностей приобретенными навыками под влиянием других. Это, по сути, противоречие: или целенаправленное формирование, или спонтанное развитие мотивации учения, которое не имеет однозначного разрешения.

Формирование или изменение мотивации в педагогической психологии и практике представляет серьезную проблему. Остается открытым ответ на вопрос: насколько такое формирование возможно в принципе и как при этом сказываются ранее сложившиеся, привычные

побуждения. Кроме того, достаточно четко выделяются два аспекта этой проблематики: социально-психологический и личностный. Ведь, с одной стороны, приходится говорить о воспитательном процессе, происходящем под влиянием ближайшего окружения, а с другой – нельзя игнорировать соответствующую активность самого воспитуемого.

С. Г. Москвичев исходит из того, что успех каких бы то ни было технологий повышения уровня обучаемости возможен только при условии адекватности мотивации и учебного поведения школьников. Он утверждает, что все признают важность мотивационного фактора в овладении знаниями, но мало кто утверждает его решающее значение. Не только практики, но и ученые сосредотачиваются в основном на познавательном или учебном интересе, оставляя без внимания другие проявления мотивации школьников.

В связи с проблемой учета мотивации в управлении учением представляет интерес уже отмечавшийся «задачный подход» Г. С. Костюка. Поскольку учебная задача – одно из основных средств обучения, она не может не быть фактором мотивации. Правда, психологический механизм учебной задачи неоднозначен, поскольку она бывает простой и сложной, репродуктивной и творческой, проблемной и др. Особенно важно отметить расхождение между задачей, поставленной кем-то, и той, которая фактически решается.

В связи с этим стали отличать задание учителя от собственно задачи, которую решает школьник, и усматривать разницу между внешней и внутренней задачами (Г. А. Балл). Именно в таком ключе говорят о переопределении (В. В. Репкин) и доопределении (Е. И. Машбиц) учебной задачи. Последнее – это зависящее от знаний, умений и способностей учащегося самостоятельное расширение ее содержания, выбор способа решения и постановка новых задач. От того, как учебная задача будет воспринята и понята самим школьником, зависит характер и избирательность его поведения на занятиях. Особенно, когда «внутренняя задача» за счет переопределения или доопределения обретает для школьника личностный смысл.

Достаточно определенно это различие вытекает из концепции «мотивационного опосредствования» В. К. Вилюнаса. Развитие лич-

ности подвергается постоянному влиянию других людей: в семье, в учебных заведениях, на работе, а также со стороны ряда социальных институтов. Все это накладывает свой отпечаток на социальную мотивацию, а потом и на поведение, которое таким образом становится социотипическим [38].

Сугубо личностный аспект проблемы формирования мотивации связан с попытками утверждения собственной позиции и права поступать так, как хочется, а не так, как предписывается извне. Они ставят воспитуемого перед проблемой выбора, порождая у него внутренний конфликт. Б. Ф. Поршнев характеризует развитие личности как историю отклоненных ею альтернатив. Так или иначе, но выбор теперь уже осуществляется субъектом, а не объектом воспитательного воздействия. Чтобы действовать, человек исходит из того, что ему свойственно и сформировалось ранее. Лишь на этой основе происходит усиление, ослабление или отказ от этих побуждений, возникновение чего-то принципиально нового.

В процессе развития у ребенка формируется, прежде всего, умение произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть получено в результате деятельности). Ребенок учится планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (способы) деятельности, замещать их. В более сложных предметных действиях уже выделяется последовательность операций, отрабатывается обобщенный способ действия.

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект деятельности. Исходным положением в этой ситуации является утверждение, что *«сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путем управления... ведущей деятельностью»* [124, с. 306], в качестве которой в дошкольном возрасте выступает, прежде всего, игра, а в младшем школьном возрасте – учебная деятельность.

В ролевых играх, следуя правилам действия, ребенок принимает и проигрывает определенную роль. У ребенка вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции на основе становления способности отражать цели, действия, способы их осуществления, т. е. на основе

предметной рефлексии. Другими словами, в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируются целенаправленность (целеполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграничение способов, приемов действия для решения разных задач в разных жизненных ситуациях.

Сторонники идеи развивающего образования не выделяют роль мотивации учения как определяющую. Они рассматривают ее лишь в качестве компонента структуры учебной деятельности, который возникает даже не одновременно с ней, а оказывается ее следствием, но не причиной. Недостаток решения проблемы использования мотивации в управлении образованием в рамках психологии обучения компенсируется разработками в области психологии воспитания.

Воспитание выгодно отличается от средовых факторов тем, что это управляемый процесс, который регулирует, создает преднамеренно условия для развития и адаптации. Воспитание среди всех факторов социализации трактуется как наиболее значимый в развитии личности именно в силу его направленности и организованности. Оно играет решающую роль в развитии личности и оказывает влияние на внутреннее стимулирование ее активности.

Л. С. Выготский обосновал закономерность, согласно которой цели и методы воспитания должны соответствовать не только уровню развития, уже достигнутому ребенком, и «зоне его ближайшего развития». Им признается, воспитание, идущее впереди развития вверх, а по прямой – нет. Поэтому задача воспитания состоит в том, чтобы создать эту зону ближайшего развития, которая в дальнейшем перейдет в зону актуального развития и будет способствовать развитию организма, индивидуальности и личности ребенка.

Примером является дифференцированный подход, который не является приспособлением к индивидуальным особенностям школьников, а способствует их дальнейшему позитивному развитию за счет учета психологически обоснованного различия между учениками. Конкретное дозирование воспитывающего и обучающего воздействия следует осуществлять, принимая во внимание занятость учением, силу его мотивации и умение учиться. Хотя при этом возможности индивидуального подхода к детям в процессе их обучения и воспитания все же остаются ограниченными.

6.4. Личностно-ориентированное обучение

В современных условиях становится доминирующей и определяющей в содержании современного образования идея развития целостной человеческой личности в рамках гуманистической психологии. Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике обучения и воспитания, которое возникло в конце 50-х – начале 60-х годов в США как педагогическая реализация идей гуманистической психологии. В центре ее внимания находится уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для получения нового опыта, способна на сознательный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Одним из основных положений гуманистической психологии является идея о том, что человек является активной, творческой сущностью, наделенной потенциями к безграничному развитию и самореализации, которые составляют часть его природы. Главным в теории А. Маслоу является направленность человека в будущее, к свободной реализации своих возможностей, особенно творческих, к обретению веры в себя и формированию идеального Я (К. Роджерс). Достижение такого результата провозглашается гуманистической педагогикой главной целью обучения и воспитания в отличие от формализованной передачи ученикам знаний и социальных норм в традиционной педагогике.

Гуманизация образования – центральная составляющая нового педагогического мышления, представляющая пересмотр, переоценку всех компонентов образовательного процесса. Она предполагает внимание педагогов к личности, доверие к ней, принятия ее личностных целей, потребностей и интересов, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей ученика, его самоопределения. Эта система подготовки направлена на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании, формах и методах обучения, на формирование личностной зрелости обучающихся, развитие их творческих способностей, их потенциала.

Мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для саморазвития и

самореализации личности, раскрытие заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству. В соответствии с этими задачами должны быть скорректированы цели учебно-воспитательного процесса, который должен быть ориентирован на интересы каждого конкретного ученика, удовлетворение его потребностей, создание условий для реализации своего потенциала. Эта идея выступает системообразующей по отношению ко всем остальным и является методологической основой для выработки нового педагогического мышления.

Авторы психолого-педагогической теории ведут разговор о системе взаимосвязанных принципов построения и организации взаимодействия психологии с педагогической практикой, которое обеспечит личностный рост ученика и учителя, их общее развитие. Этот подход должен привести как к установлению на равноправных началах их взаимоотношений, так и к общей гуманизации учебно-воспитательного процесса в целом.

В гуманистической педагогике внимание акцентируется на внутреннем мире ребенка, присущие только ему стремления, интересы и цели, то есть субъективные условия учебного процесса, отсутствие внешнего оценивания и представление свободы. Под человекоцентрированным подходом в обучении К. Роджерс понимает учение, которое не представляет собой одно лишь накопление фактов, а направлено на изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Это любознательность или стремление усвоить все, что он может увидеть или услышать по теме, имеющей для него личностный смысл, самообучаясь. При этом самообучение является наиболее прочным, оно долго сохраняется, так как вовлекает его чувства, мысли и действия. При таком обучении ученик становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, для него главным является самооценка и самокритика.

К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию осмысленного учения. *Под фасилитацией понимается облегчение и одновре-*

менно стимулирование процесса учения для учащегося, то есть создание благоприятной интеллектуальной и эмоциональной обстановки в аудитории, атмосферы психологической и педагогической поддержки [141].

В такой развивающей атмосфере обучение получает шанс стать более глубоким, оно осуществляется в более высоком темпе и оказывает большее воздействие на жизнь и поведение учащегося, нежели традиционное обучение. Направленность учения выбирается самостоятельно, сам процесс также инициируется самим учащимся, и человек во всей своей целостности включается в учебный процесс. Такой процесс совершенствования обучения К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить только путем приобретения необходимых навыков и умений, знаний и способностей.

Реализацией идеи «гуманистической психологии обучения», среди прочего, является известное «недирективное обучение и воспитание» К. Роджерса. Для его применения на практике необходима соответствующая ориентация преподавателей. В процессе авторитарного обучения происходит трансляция информации, переоценка роли педагога, необходимость подчиняться правилам, не делать ошибок, не перечить учителю, не списывать и т. п. И совершенно другой результат мы получаем, когда пребывание в школе доставляет удовольствие.

Психологические последствия недирективного воспитания и обучения, как показал целый ряд специальных исследований, впечатляют. Более частыми у школьников оказывались такие проявления, как любознательность, позитивное отношение к школе, адекватная самооценка, независимость, креативность, интернальность, склонность к кооперации. Все это, как правило, актуализировало соответствующие мотивационные ресурсы, обеспечившие эффективное включение в учебный процесс, свободу от принуждения и самостоятельность.

В дополнение к вышеотмеченному сошлемся на определении соответствующей интеракции со школьниками Р. Бернса. В книге «Развитие Я-концепции и воспитание» он специально выделяет: учет исходной мотивации к учению; помощь в формулировании его целей и задач; готовность поделиться опытом преодоления трудностей; активное

участие в групповом взаимодействии и эмпатию [23, с. 89]. Именно при таком обращении с детьми можно избежать учения, осуществляющегося только в форме рутинного занятия, когда усвоение знаний происходит в основном по обязанности, а не по желанию.

Межнаучный анализ проблемы развития личности приводит педагогику к следующим выводам методологического характера. Педагогический процесс следует рассматривать как основной фактор развития личности, что ведет к разработке относительно новой парадигмы в образовании, обновления всех компонентов педагогического процесса. Такая парадигма получила в науке название личностно-ориентированного образования. Разработка такого взгляда требует как от ученых, так и от педагогов-практиков опоры на названные выше подходы: системный, личностный, деятельностный, технологический.

Личностно-ориентированное обучение направлено на развитие целостного человека: его природных особенностей (здоровья, способностей мыслить, понимать, чувствовать), его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). Его целью является становление человека как личности с учетом индивидуальных особенностей, интересов и потребностей, которая имеет шанс для реализации сущностных сил, обуславливающих перспективу успешности.

Цель личностно-ориентированного образования состоит в создании оптимальных условий для развития и становления личности как субъекта деятельности и общественных отношений: поддержка, развитие механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самовоспитания, необходимых для становления желаемого личностного образа и диалогического, безопасного способа взаимодействия с людьми, культурой, природой.

Представители гуманистической психологи предлагают строить обучение на принципах «развивающей помощи». Его суть заключается в том, чтобы не работать за ребенка, не указывать ему, что делать, не решать его проблемы, а помогать ему осознать себя и пробудить свою активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, находил решения и отвечал за них. Поэтому задача учителя, считает

К. Роджерс, не диктовать готовое и возможно, ненужные ученику знания, а разбудить его собственную познавательную активность, которая выявляется в выборе целей, ценностей, содержания, методов работы, поведения.

Учитель, считает К. Роджерс, стимулирует и облегчает (*gacilitate*) самостоятельную деятельность ученика. Для этого вместо авторитарного обучения, в котором процесс обучения сводится к освоению учебной программы и знаний, выбранных учителем, следует ввести другой тип обучения – «исследовательское учение», при котором дети учатся в процессе свободной самостоятельной деятельности, на собственном опыте, в процессе дискуссий и принятия решений. Целью такого обучения является развитие самосознания личности, ее самореализация. Знания и школьная программа служат лишь способом развития.

Атмосфера «свободы обучения» характеризуется тем, что ученики свободно выбирают и обсуждают проблемы, не боятся сделать ошибки, общаются друг с другом, видят в учителе источник опыта, знаний, старшего члена группы. К методам, которые стимулируют «свободу обучения», принадлежат: постановка проблем, поиск способов их решения; использование разных источников знания; метод контрактов; организация работы в группах разного состава; организация обучения как исследования; эксперимент; специальные занятия по самопознанию, межличностное взаимодействие. Для создания атмосферы «открытого обучения» педагоги предлагают использовать и эмоционально-окрашенные методы (игровые), и рациональные («учебные пакеты», пособия по программе) [142].

Наиболее ценным в концепциях представителей гуманистической психологии является внимание к внутреннему миру ребенка, развитие личности ученика путем обучения, поиск новых методов, форм и способов обучения. Однако, абсолютизация отдельных сторон, особенно определение содержания и методов обучения, исходя исключительно из интересов спонтанной деятельности учеников, лишает процесс обучения систематичности, о чем говорят и сами западные педагоги.

Проблемы личностного похода и педагогики гуманизма нашли свое отражение в педагогических системах и публикациях известных педагогов России и отечественных ученых (Б. Г. Ананьев, Ш. Амо-

нашвили, И. Д. Бех, Н. А. Бордовская, В. Г. Бочарова, И. С. Кон, А. С. Макаренко, В. В. Сериков, О. В. Сухомлинская, В. И. Шаталов, И. С. Якиманская и др.). Особенная роль в социальной жизни и в развитии системы образования Украины принадлежит выдающимся украинским педагогам А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинскому, которые большое значение в процессе обучения и воспитания придавали всестороннему развитию личности, реализации и самореализации ее личностного потенциала.

Среди большого числа современных теоретических концепций личностно-ориентированного обучения можно выделить психолого-дидактическую концепцию И. С. Якиманской и дидактическую модель личностно-ориентированного обучения В. В. Серикова, которые более всего отвечают новым потребностям системы образования.

И. С. Якиманская рассматривает процесс обучения как индивидуально значимую деятельность каждого ученика, в которой реализуется его субъектный опыт (опыт, полученный ребенком самостоятельно). Роль обучения состоит в том, чтобы выявить особенности этого опыта (личностный смысл, ценности, отношения), обогатить его научным смыслом, изменить его при необходимости, создать условия для развития индивидуальности ученика. Поэтому основой личностно-ориентированного обучения является принцип субъектности образования. Личностная ориентация педагогического процесса обязывает видеть воздействие образования не только на ученика, но и на учителя, личность которого также развивается в педагогической деятельности, что определяет ряд проблем в подготовке и профессиональном росте педагога.

Концепция И. С. Якиманской показывает возможности возникновения и действий внутренних механизмов развития, которые создаются самим учеником в процессе обучения и самостоятельной познавательной деятельности (способ обучения, способ самореализации и др.). Очевидно, что эти механизмы более действенны, чем те, которые возникают под влиянием внешних педагогических факторов, и превращаются во внутренний план личности [197].

В основе модели личностно-ориентированного обучения, разработанной В. В. Сериковым, положена теория личности С. Л. Рубинш-

тейна, в соответствии с которой сущность личности выявляется в способности достичь такого уровня психического развития, который позволяет ей сознательно управлять собственными поведением и деятельностью. Идея концепции – создание условий для полноценного проявления и развития таких функций личности ученика: способности к выбору, жизненной рефлексии, что предполагает поиск собственного понимания жизни, личностных смыслов, возможностей саморазвития. В. В. Сериков разработал педагогическую технологию создания личностно ориентированных ситуаций. Эта технология основана на идее реализации ее трех основных характеристик: жизненного контекста, диалогичности и ролевого взаимодействия ее участников [156].

Таким образом, меняется подход общества к обучению, его социальное содержание, цели и задачи, технологии, отношения участников педагогического процесса. Главными целями системы образования становится создание условий для развития индивидуально-личностных способностей, особенностей с учетом интериоризации (преобразование внешних влияний на внутренний мир человека). Большое значение приобретает персонализация, стремление к самореализации и другие внутренние механизмы индивидуального саморазвития.

Таким образом, технологии личностно ориентированного обучения могут создать максимально благоприятные условия для развития и саморазвития личности ученика, выявления и активного использования его индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности. Основные элементы технологии: выявление субъектного опыта ученика, формирование научных знаний с опорой на него, усвоение новых понятий, исходя из его субъектного опыта. Базовой ориентацией педагога в контексте данной технологии является его последовательное отношение к воспитанию ученика как сознательного и ответственного субъекта личностного развития и воспитательного взаимодействия.

В более традиционных для отечественной науки терминах такая позиция означает, что активность ученика, его воля, убеждения, деятельность по саморазвитию и самовоспитанию относятся к внутренним факторам развития личности. Это, по сути, приобретенные свойства личности, части ее структуры, которые формируются под воздей-

ствием воспитания, в первую очередь. Но в ходе жизни ребенка они становятся источником, движущей силой его развития. Этим объясняется отчасти, что под влиянием одних и тех же воспитательных и средних условий ученики вырастают различными, что ставит вопрос о важности самовоспитания и его связи с воспитанием.

Гуманистическое обучение преследует цель целостного воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерениях. Но достичь этой цели, находясь на позициях традиционного психолого-педагогического представления об учебно-воспитательном процессе невозможно. В качестве альтернативы предлагается идея воспитания личности личностью, что предполагает замену моносубъектного подхода на полисубъектный, диалогический подход в качестве методологической основы нового педагогического мышления.

В плане психолого-педагогической теории следует вести речь о качественной интеграции нескольких теоретико-экспериментальных традиций отечественной общей и социальной психологии, результатом которой станет система взаимосвязанных принципов построения и организации педагогического взаимодействия, которая обеспечит личностный рост учителя и ученика, их совместное личностное развитие. Если говорить о психолого-педагогической практике, то необходима перестройка на равноправных началах взаимоотношений между психолого-педагогической наукой и педагогической практикой. Практическая реализация этих принципов сталкивается с трудностями преодоления укоренившихся в сознании и поведении учителей стереотипов моносубъектной педагогики и с очень слабой методической обеспеченностью и разработанностью новой системы взаимодействия.

Глава 7

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

7.1. Профессионально-личностное развитие студентов и его изучение

Обучение в вузе является естественным продолжением учебной деятельности в средней школе. Развитие интеллекта после школьного периода особенно явно проявляется в студенческом возрасте, который, как и всякая другая стадия жизненного цикла человека, имеет свою неповторимую специфику. Это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения, без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития человека; связанные с чувствительными периодами, которые благоприятны для обучения. В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции (пики или оптимумы) совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижением других функций.

К. Д. Ушинский считал период от 16 до 22–23 лет решающим, указывая на то, что именно в этом возрасте определяется направленность в способе мышления человека и в его характере. По мнению Б. Г. Ананьева, который внес большой вклад в изучение студенчества и системы ценностных ориентаций, для этого возраста характерно, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, его выделяют, как центральный период формирования характера и интеллекта [12].

В психолого-педагогических исследованиях интеллектуальные качества рассматриваются в тесной связи с другими качествами лич-

ности, особенно волевыми и эмоциональными, поскольку реальный процесс мышления связан со всем психическим состоянием человека. Так, Н. В. Бордовская и А. А. Реан считают, что период обучения в высшем учебном заведении совпадает с периодом зрелости и характеризуется становлением личностных особенностей. Заметно изменяются такие качества, как целенаправленность, решительность, настойчивость, повышается интерес к моральным проблемам, смыслу жизни, развиваются самостоятельность, инициатива и умение владеть собой, усиливаются социально-моральные мотивы поведения [34, с. 82].

Период от 18 до 25 лет – один из наиболее сенситивных периодов, который характеризуется наиболее высокой степенью принятия социального и профессионального опыта, повышением памяти, внимания, мышления. Этот возраст является наиболее благоприятным для формирования качеств успешного специалиста. При этом скорость и легкость усвоения знаний, умений и навыков любого вида деятельности, как и ее успешность, зависит от развития познавательных и личностных способностей.

Во второй половине XX столетия предметом особого внимания отечественной и зарубежной психологии и педагогики стало изучение развития личности в процессе профессионального обучения и воспитания. Важное место в этом процессе занимает период обучения в высшем учебном заведении. Различные подходы к изучению этой проблемы широко представлены в трудах ученых Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, И. Д. Беха, Р. С. Гуревича, А. И. Климова, Е. Э. Коваленко, В. А. Кудина, И. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, С. Д. Максименко, В. Г. Кремень, Т. И. Сущенко, О. А. Игнатюк, Г. В. Поповой, С. А. Сысоевой, М. И. Лазарева, В. И. Лозовой, А. С. Пономарева, А. Г. Романовского и других авторов. В их работах представлены следующие направления профессионального развития студентов:

- выработка жизненной позиции и конкретизация жизненных планов;
- развитие профессиональной направленности и необходимых способностей;
- управление психическими процессами и состояниями;
- формирование психологической готовности к профессиональной деятельности;

- повышение уровня самостоятельности и ответственности;
- рост уровня притязаний в профессиональной деятельности;
- повышение инициативы и творчества;
- этическое, эстетическое и духовное развитие;
- самовоспитание и формирование качеств, необходимых для успешной деятельности.

В процессе обучения студента в вузе одним из главных видов деятельности является учебно-профессиональная, которая является основным способом овладения знаниями. Ее отличие от учебно-профессиональной деятельности студента техникума или ученика ПТУ, по мнению А. К. Дусавицкого, состоит в том, что в ее основе лежит система теоретических понятий, законов науки, конституирующих ту или иную область действительности. Здесь теория предшествует практике, объясняет ее, открывает пути ее преобразования. При этом она выступает необходимым условием развития человека, когда приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность и место самого человека в ней, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, развиваются психические процессы, формируются интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер [60].

Известно, что влияние образования на личностное развитие студентов очень велико. Однако этот потенциал может остаться неиспользованным, если не будет специального педагогического обеспечения его реализации. Поэтому сегодня педагогическая практика требует современной концепции образования как основы для активизации этого влияния. Необходимо осмыслить идеи и опыт ведущих ученых в рамках нового педагогического мышления.

Личностно-профессиональное развитие студентов в вузе напрямую зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в профессиональной деятельности. *Под профессией, как правило, понимают ограниченную (вследствие разделения труда) сферу приложения физических и духовных сил человека, которая дает возможность развития и самовыражения. Термин «профессия» также означает занятие, специальность, связанную с использованием специальных знаний и умений.* И. Д. Бех подчеркивает, что стремление человека

реализовать себя через профессию является одной из его основных культурных ценностей. Поэтому укрепление и поддержка этого стремления должны стать основным заданием профессионального образования.

Ученый утверждает, что чрезвычайно важным на ранних этапах становления и осмысления студентом своего ценностного пространства является умение увидеть его связь с целями и заданиями выбранной профессии, а также привлечение в специально организованную работу по развитию своих смысловых ориентиров. Он предлагает программу формирования у студентов ценностного отношения к будущей специальности, которая содержит в себе такие блоки, как знакомство с будущей профессиональной деятельностью и создание осознанного представления о ней; формирование реального образа профессионала в избранной области; создание образа Я-профессионал. При этом, по его мнению, необходимо постоянное изменение образа Я–нынешний в направлении к образу Я–будущий [25, с. 110].

Однако в работах, посвященных изучению проблемы выбора студентами профессии, ученые акцентируют внимание на том, что многие из них не уверены в правильности выбора. Об этом свидетельствует и устойчивое снижение интереса к профессии от первого к пятому курсу. Причина такого положения заключается в характере мотивов выбора профессии: от 40 % до 50 % студентов выбирают ту или иную профессию из-за отсутствия других вариантов [68].

В связи с этим представляет интерес попытка Е. Ф. Зеера выделить типы студентов в зависимости от их профессиональной направленности:

I тип – студенты с положительной профессиональной направленностью, которая представляет собой соответствие личности избранной специальности, что предполагает связь между ее доминирующими мотивами и содержанием профессиональной деятельности;

II тип – студенты, которые не определились в выборе своей профессии. Для них характерен компромисс между неопределившимся отношением к профессии и продолжением обучения в высшем учебном заведении с перспективой дальнейшей работы по своей специальности;

III тип – студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора обусловлена общественной ценностью высшего образования. Они имеют слабое представление о профессии. Здесь ведущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных связанных с нею обстоятельствах [63].

Отсюда следует, что у значительной части студентов мотивационно-потребностная структура учебно-профессиональной деятельности оказывается деформированной, а процессы формирования и развития профессиональных интересов протекают стихийно и не связаны с жизненными и профессиональными ценностными ориентациями личности. То есть социальные ценности студентов не мобилизуют их на познавательную деятельность и активную жизненную позицию, что отражается на нравственном развитии студентов: для многих из них проблемы морального выбора не являются актуальными. Это в целом влияет на эффективность их учебно-познавательной деятельности и на общий уровень профессиональной подготовки.

Цель обучения и воспитания – помочь будущему специалисту найти место в жизни, увидеть свою самооценку, свое предназначение, стимулировать стремление к самосовершенствованию. Этому способствует эмоциональное принятие выбранной профессии, что приносит глубокое удовлетворение и составляет смысл и счастье его жизни.

Становление студента как высококвалифицированного специалиста в вузе возможно лишь при условии сформированного мотивационно-ценностного отношения к своей профессии. Это важная задача периода обучения в вузе как центрального этапа становления личности. Б. Г. Ананьев обращает внимание на «интенсивное преобразование» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности и формирования ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности.

Процесс профессионального и личностного развития студентов обязательно предполагает овладение духовными ценностями, которые в дальнейшем осмысливаются и становятся значимыми жизненными принципами. Степень их сформированности является предпосылкой жизненной позиции, установок личности. Ценности лежат в основе

принятия решений и поведения личности. Вывод об их решающей роли в саморегуляции поведения личности подтвержден социологическими исследованиями, проведенными под руководством В. А. Ядова [196].

Ценностно-смысловые образования выступают наиболее важными регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. «Значения предметов, явлений и их смысл для человека есть то, что определяет его поведение» [25, с. 93]. Это длительный и многообразный процесс, который включает сознательный поиск личностно значимых смыслов профессиональной деятельности и выбор личностью своего жизненного пути. Они обеспечивают внутреннюю целостность личности, определяют относительно устойчивое отношение к себе, к другим людям, к профессии и миру в целом.

В процессе профессионального обучения особое внимание следует уделять активизации стремления студента к самопознанию. Осознание своих качеств, способностей, возможностей развития способствует содержательному насыщению учебной деятельности и обогащению смысловых связей. Через самопознание студент начинает ориентироваться в ценностно-смысловом содержании своей деятельности. Наличие и осознание значимой цели, идеи, смысла, то есть содержательного компонента профессиональной направленности, является важным условием профессионального и личностного развития студента.

Студент во время обучения в вузе имеет большие возможности для самопознания и понимания самого себя, осознания и смены своей *Я*-концепции, для развития и самосовершенствования. Коррекция *Я* в позитивном направлении помогает ему побороть внутренние барьеры и способствует его личностному росту, а также будущей успешной интеграции в социуме. Интеграция в социальном пространстве может не состояться по разным причинам, в результате человек не может полноценно реализовать свои способности. Главными остаются внутренние качества личности, которые заставляют ее вырабатывать новые стратегии приспособления к социуму, а потом и интегрироваться в новые для нее жизненные условия, как в когнитивном, так и в эмоциональном аспектах.

В настоящее время наблюдается кризис инженерного образования, который проявляется в снижении интереса молодежи к технике вообще и его стремления получить инженерную профессию. Это обусловлено обострением противоречий между стремительным ростом объемов научно-технических знаний, развитием и широким использованием высоких технологий, с одной стороны, и консерватизмом образовательной системы, с другой. Кризис инженерного образования сказался также на понимании студентами системы жизненных ценностей и ориентиров и обусловил необходимость пересмотра содержания образования в соответствии с новыми современными требованиями и потребностями общества [131, с. 84].

Необходимость изменений в современной педагогической теории и практике подчеркивает В. Г. Кремень. По его мнению, «необходимым дидактическим условием выступает обеспечение таких факторов, как содержание образования, используемые педагогические технологии, организация образовательного пространства, эмоционально-психологическое состояние ученика, студента и личность учителя, преподавателя и воспитателя. Содержание образования должно установить четкую систему знаний, умений и навыков, приобретение которых предусмотрено целями образования» [80, с. 5]. На отношение к профессии студентов влияют различные стратегии, технологии, методы обучения, а также социальные факторы. Создание благоприятных педагогических условий в процессе обучения стимулирует постоянный личностный рост студентов, что особенно актуально в условиях высших технических учебных заведений.

7.2. Педагогические условия, необходимые для профессионально-личностного развития будущего специалиста

Ведущая идея современного образования выражена в попытке увязать результирующую составляющую образования с планируемыми изменениями развития личности. Так, в педагогической практике актуализировался компетентностный подход, в рамках которого высказывается идея о том, что обучающийся должен не вообще получать образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в спо-

сбах жизнедеятельности в человеческом обществе. Основным результатом образования выступает подготовленность обучающихся к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности, а также их способность квалифицированно решать задания в ситуациях, которые требуют творческого подхода.

Попытка типологизировать понятие «профессиональная компетентность», определить его связь с другими понятиями была сделана А. К. Маарковой. По ее мнению, компетентность – это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, таким как уверенное овладение навыками, способность и умения уверенно выполнять трудовые функции [100]. Автор выделила четыре вида компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную. Развитие компетентности – процесс, который не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к их решению.

Этот процесс включает в себя приобретение специальных знаний, специфических навыков и умений, а также способы мышления, понимание ответственности за свои действия. С. А. Сысоева подчеркивает, что проблема формирования компетентности личности существенно меняет роль и место педагога в этом процессе – от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию индивидуальной траектории интеллектуального и личностного развития студентов [158].

Эта идея находит свое активное применение в разработке педагогических технологий, направленных на их творческое развитие: метод проекта, педагогика сотрудничества, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению. В теории и практике высшей школы уже накоплен опыт их использования, который изучен в работах ученых А. Н. Алексюк, О. И. Гуры, Т. А. Колденковой, В. И. Свистун, Л. А. Сподина и др. авторов. Современные педагогические технологии обеспечивают развитие активности, самостоятельности учеников, их умения работать в коллективе, общаться в процессе жизнедеятельности, быть доброжелательными и т. п.

Для формирования компетентности профессионала большое значение имеет уровень теоретической подготовки. Знания являются

условием мышления студента и основой его развития. Так, П. П. Блонский указывал, что разумная деятельность может осуществляться только на основе знаний и опыта [27, с. 470]. Однако приобретенный в результате обучения объем знаний не всегда свидетельствует о позитивных изменениях в умственном развитии. Часто студенты механически заучивают полный набор фактов, понятий, законов, не понимая их. Наблюдаются негативные тенденции в освоении и использовании знаний, когда преобладает метод обучения на основе стандартных действий, некритический подход к методологии научной дисциплины, формальное усвоение не всегда полного и необходимого объема информации.

С позиции современного образования, важны не столько знания сами по себе, сколько возможность оперировать ими во время решения теоретических и практических задач. Психологи и педагоги утверждают, что для подготовки успешного профессионала большое значение имеет как накопление знаний, так и овладение интеллектуальными приемами, с помощью которых происходит освоение знаний и оперирование ими. Усвоение знаний может считаться действительным тогда, когда оно предполагает освоение способа деятельности и наличие умений и навыков для ее выполнения. В дидактике сегодня большое внимание уделяется как обучению способам выполнения действий, так и формированию необходимых умений и навыков для этого.

Получение знаний и умение их практически использовать – две неотъемлемые части педагогического взаимодействия, которые сливаются в единое целое в процессе обучения. Профессиональное обучение следует считать успешным, когда знания становятся убеждениями, их объем – эрудицией, навыки и умения – привычкой. При этом должны развиваться активность, самостоятельность, ответственность, творческое мышление и другие качества, необходимые профессионалу.

В связи с современными требованиями, предъявляемыми к будущему специалисту, необходима разработка модели профессиональной деятельности, которая включает виды деятельности и объем необходимых знаний, виды и уровень сформированности умений и навыков,

обеспечивающих специалисту возможность эффективно выполнять свои трудовые функции и успешно решать типовые задания. Такая модель обеспечит возможность рационального выбора профессии, научно обоснованное содержание профессионального образования, воспитания и личностного роста, успешное выполнение заданий и функций специалиста в этой деятельности [132].

Всемирный конгресс инженерного образования в 1992 году сформулировал следующие требования к выпускнику инженерного вуза:

- профессиональная компетентность (единство теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, которые определяются образовательным стандартом по направлению или специальности);

- коммуникативная готовность (владение литературной и деловой письменной и устной разговорной речью на родном языке; владение как минимум одним из наиболее распространенных в мире иностранных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею; умение пользоваться компьютерной техникой и другими способами связи и информации, включая телекоммуникационные сети; знание психологии и этики общения, владение навыками управления профессиональной группой или коллективом);

- развитая способность к творческому решению профессиональных задач; умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, анализировать проблемы, ситуации, задачи, а также разрабатывать план действий; готовность к реализации плана, способность нести ответственность за его выполнение;

- постоянное, сознательное, позитивное отношение к профессии, стремление к устойчивому личностному и профессиональному совершенствованию;

- владение методами технико-экономического анализа производства с целью его рационализации и оптимизации, а также методами экологического обеспечения производства и охраны окружающей среды;

- понимание тенденции и основных направлений развития науки и техники.

Учебно-профессиональная деятельность, являясь основным способом овладения знаниями, выступает при этом необходимым условием развития человека, когда приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность и место самого человека в ней, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, развиваются психические процессы, формируются интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер.

С позиций личностно-ориентированного обучения, содержание образования определяется как содержание процесса прогрессивных изменений особенностей и качеств личности. Настаивая на целесообразности такой трактовки этого понятия, С. И. Подмазин утверждает, что содержанием образовательного процесса является динамика его качеств и состояний. Действительно, если целью и результатом образовательного процесса есть личность, то содержанием этого процесса должно быть становление личности как субъекта деятельности и социальных отношений, ее интеллектуальное, духовное и физическое развитие [130, с. 50].

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного. Основой их целостности является внутренний мир личности, его единство. Оно должно включать в себя развитие интеллекта, благоприятное состояние эмоциональной сферы, позитивное отношение к миру и другим людям, формирование уверенности в самом себе и самостоятельности, мотивации достижения и др. Поэтому объектом профессионального развития должны быть интегральные характеристики личности: компетентность, личностные особенности, эмоциональная и поведенческая гибкость, коммуникативность и др. Каждая из них является комбинацией значимых личностных качеств, необходимых для достижения успеха в жизни и деятельности.

В. Д. Шадриков разработал понятие «интегративный ансамбль» качеств, который влияет на продуктивность и результативность труда в деятельности. Для каждой профессии существует свой набор характеристик, которые в зарубежной литературе называют «ключевые квалификации» [185, с. 109]. В работах Е. Ф. Зеера, Е. А. Климова и других авторов таковыми называют: коммуникативность, ответствен-

ность, самостоятельность, инициативность, активность, рефлексия, способность к саморазвитию и сотрудничеству и др.

В современных условиях, когда значительно возрастает роль субъективного фактора в развитии общества, формирование активности личности является одной из актуальнейших задач в педагогической теории и практике высших учебных заведений. Учебно-познавательная активность определяет интенсивность и характер обучения, поскольку без определенного уровня активности человека нельзя осуществить даже наипростейший акт познания. Ее формирование тесно связано с воспитанием самостоятельности студента, осознанием целей и возможностей, инициативой, освоением навыков самопознания и саморегуляции, силой воли и другими чертами характера, способствующими этому процессу.

Проблема определения содержания активности является предметом глубокого педагогического исследования. Заметный вклад в изучение этой проблемы внесли ученые Д. И. Богоявленская, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Г. К. Костюк, В. И. Лозовая, С. С. Смирнов и другие ученые. Активность в научных исследованиях практически всегда связана с деятельностью. Так, С. И. Ожегов не дает в своем словаре определения слова «активность», а приводит слово «активный» как деятельный, энергичный, действующий, развитой. Психологи под активностью понимают интенсивность направленности личности на определенную деятельность, которая наиболее четко проявляется в характере ее выполнения.

С. Л. Рубинштейн, подчеркивая различие между активностью и деятельностью, писал: «О любом психическом процессе восприятия, мышления или другом, мы говорим, что он устанавливает единство содержания и процесса и подчеркивает его активный характер. При этом мышление как процесс – это для нас активность, а не деятельность. О деятельности и действиях в специфическом значении слова мы будем говорить только там, где есть влияние, смена окружения». [149, с. 49]. Как справедливо отмечает В. И. Лозовая, между активностью и деятельностью, в которой активность формируется, развивается, существует диалектическая взаимосвязь [93].

Украинский дидакт С. У. Гончаренко активность учеников в процессе обучения определяет как дидактический принцип, требующий от педагога такой организации процесса обучения, который способствует воспитанию у учеников инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них наблюдательности, мышления и языка, памяти и творческого воображения [47, с. 21].

По мнению П. Г. Лузана, учебно-познавательная активность, во-первых, формируется и проявляется в учебно-познавательной деятельности и является ее качественной характеристикой. Во-вторых, она характеризуется особым психическим состоянием, которое может трансформироваться в определенные психические структуры и приобретенные качества личности. В-третьих, конкретные проявления активности имеют количественное и качественное выражение [95]. Такой подход дает возможность представить развитие активности как структуры, выявить различный уровень ее сформированности у студентов, дать методические рекомендации для педагогов по активизации учебно-познавательной активности.

На основе анализа научных разработок проблемы активности можно дать ей такое определение: *учебно-познавательная активность – это многоуровневое целостное образование личности, которое характеризуется регулируемым психическим состоянием субъекта в процессе обучения и проявляется в результатах и отношении к учебно-познавательной деятельности.* Она носит динамический характер и может развиваться от низших уровней к высшим уровням. Обобщая результаты исследований учеными проблемы активизации учебно-познавательной деятельности, В. И. Лозовая справедливо подчеркивает:

1. Главная цель активизации – улучшение качества учебно-воспитательного процесса, которое достигается формированием активности и самостоятельности учеников.

2. Сам процесс формирования активности требует определенной совместной деятельности учеников и учителей.

3. Активизация познавательной деятельности требует использования разных методов, способов, форм обучения, которые побуждают

личность к проявлению активности. Для этого требуется такая организация процесса обучения, в которой объект обучения был бы включен в сферу деятельности ученика и которая создавала бы условия для их диалектического единства [93, с. 38]. Речь должна идти об оптимальном выборе способов, методов, форм и приемов в процессе обучения.

Методы часто представляют собой некое внешнее воздействие, которое должно способствовать развитию личности в целом. Природные предпосылки и механизмы самого человека, приводящие к такому развитию, часто остаются без должного внимания, как нечто само собой разумеющееся. Однако именно учет этих особенностей и закономерностей определяет эффективность метода. Другими словами, при разработке конкретных методов, направленных на развитие человека, необходимо понимать, какова их цель и на основании каких психологических процессов они работают.

Процесс образования обладает возможностями интеллектуально-эмоциональной активизации личности. Каждый из активных методов обучения обладает силой, будирующей внутреннюю активность студента. Изучение этого процесса на современной методологической основе является сложной и интересной проблемой дидактики. Так, по мнению Л. Н. Куликовой, обращение к рефлексии – не как к процедуре, а как к глубинному вчувствованию в осмысляемый предмет, в свое отношение к нему – вызывает пробуждение интуиции, соответствующих движений сознания человека. Оживает «нерв» его жизнедеятельности, снимая внутреннюю вялость, апатию, индифферентность по отношению к изучаемому предмету, к самому процессу изучения, к участникам этого процесса, в том числе и к себе самому. Только в рефлексии как внутреннем состоянии самоосмысления себя в реальности может воспитываться и укрепляться самостоятельность как глубинное состояние сознания и качество личности, как характер самоорганизации человека [83].

Е. П. Ильин считает, что методы обучения стимулируют познавательную активность студентов, возбуждают интерес, способствуют установлению в группе атмосферы коллективного поиска, возбуждения, напряжения, позитивных эмоций, дают возможность преподавателю подавать учебный материал с разных точек зрения, усиливая и

стимулируя влияние на познавательную потребность [69, с. 61]. Основными причинами выбора методов обучения, В. И. Лозовая и Г. В. Троцко называют соответствие их специфике учебного предмета, содержанию и выбранной форме обучения, особенностям учеников данной конкретной группы [93, с. 329–330].

Говоря о темпе развития личности в процессе обучения, следует проанализировать структуру процесса преподавания и учения. Структурные элементы учебной деятельности несколько видоизменяются в зависимости от характера решаемых учебных задач, от ведущих методов обучения, которые при этом используются. Но в любом случае структура учебной деятельности студентов при непосредственном управлении ее со стороны педагога в полной мере согласуется со структурой их действий. Преподаватель планирует задачи, на решение которых должны быть направлены усилия студентов, стимулирует их, а студенты принимают эти задачи и осуществляют намеченные действия, опираясь на мотивы, возникающие под влиянием стимулирующих воздействий преподавателя.

В этом соответствии действий и осуществляется единство процессов обучения и воспитания, которое создает такое целостное явление как педагогическое сотрудничество преподавателей со студентами. *Это система их органического социально-психологического взаимодействия, содержанием которого является обмен информацией, познание один другого, организация и стимулирование деятельности студентов, создание условий для реализации их потенциала* [145, с. 130]. Оптимальное педагогическое сотрудничество создает благоприятные условия для развития мотивации студентов, их личностного роста, обеспечивает комфортный морально-психологический климат в коллективе. Оно снимает у студентов негативную эмоциональную напряженность, может вызывать радость общения, желание совместной деятельности.

Стиль сотрудничества – совокупность конкретных приемов и способов, которые преподаватель реализует в своей деятельности на основе личных знаний, профессионального опыта, способностей и умений. Он обеспечивает максимальное использование в начальном процессе личностного и профессионального потенциала преподавателя.

При этом его авторитет формируется при достаточно высоком уровне знаний предмета изучения, студентов, самого себя и умения корректировать свое поведение. Культура педагогического общения включает умение слушать, ставить вопросы, анализировать ответы, давать пояснения, выражать свое отношение к рассматриваемому вопросу, понимать другого человека, устанавливая с ним отношения сотрудничества.

Успешное обучение в высшем учебном заведении увеличивает веру молодого человека в свои силы и возможности, порождает надежду на достижение успеха в будущей профессиональной деятельности и жизни. При этом появляется больше возможностей для личностного роста и реализации имеющегося у него потенциала. Недостаточная успешность студента в учебно-познавательной деятельности усложняет адекватную самореализацию, потому что переживания, связанные с этим, отвлекают человека от конструктивной деятельности, не способствуют его активности.

Традиционно понятие *«реализация личностного потенциала»* понимают как раскрытие в процессе деятельности способностей, качеств, потребностей, идеалов, ценностей, интересов студентов, направленных на достижение желаемого результата. Реализация способностей становится творческим самовыражением индивида, результатом которого является создание духовных или материальных ценностей. Потребность в самореализации появляется у студента лишь в том случае, когда она стойко доминирует в системе потребностей, а ее удовлетворение направлено на творческую социально значимую деятельность. Большую роль при этом играет процесс профессионального самоопределения.

Одним из главных факторов, мешающих реализации личностного потенциала студентов является недостаточная способность самопознания и понимания себя, своих качеств и возможностей. Без этого невозможно ни профессиональное, ни личностное становление и развитие. Необходимо также сознательное и эмоциональное увлечение выбранной профессией, которое приносит глубокое удовлетворение и требует большого напряжения и постоянной работы над самим собой для самореализации в той или иной области.

Студент во время обучения в вузе имеет большие возможности для познания и понимания самого себя, осознания и смены своей Я-концепции, для развития и самосовершенствования. Коррекция Я в позитивном направлении помогает ему побороть внутренние барьеры и способствует его личностному росту, а также будущей успешной интеграции в социуме. Интеграция в социальном пространстве может не состояться по разным причинам, в результате человек не может полноценно реализовать свои способности. Главными остаются внутренние качества личности, которые заставляют ее вырабатывать новые стратегии приспособления к социуму, а потом и интегрироваться в новые для нее жизненные условия, как в когнитивном, так и в эмоциональном аспектах.

Время обучения в вузе является благоприятным для формирования качеств успешного специалиста. Поэтому большое внимание в процессе обучения должно уделяться проблеме формирования студента, ориентированного на успешную профессиональную деятельность. Исходя из результатов теоретического анализа этой проблемы и результатов исследования различных авторов можно сделать вывод о том, что для успешного человека характерны:

1. Профессиональная зрелость, а именно:

- высокий уровень профессиональных знаний и умений;
- наличие интереса к деятельности, поиск личностного смысла в ней;
- наличие профессионально и личностно значимых качеств;
- творческие способности;
- коммуникативная компетентность;
- способность к самопознанию и самосовершенствованию.

2. Активная жизненная позиция, включающая в себя:

- наличие главной цели в жизни, знание стратегии и тактики ее определения и достижения;
- управление своими мыслями, эмоциями, поведением;
- высокий уровень мотивации достижения успеха.
- самоконтроль и саморегуляция своей деятельности;
- стремление к самореализации;

3. Высокая степень рефлексии:
 - знание самого себя;
 - адекватная позитивная самооценка и позитивное мышление;
 - самопрограммирование на успех;
 - чувство оптимизма и уверенность в себе.
4. Самореализация (при этом результат оценивается как успех):
 - самой личностью (субъективное переживание результата как значимого действия);
 - референтной группой (признание успеха людьми, чье мнение для субъекта является значимым);
 - объективными данными или показателями успеха [145, с. 133–134].

Украинский академик И. А. Зязюн утверждает, что студент может успешным в своей профессии, если в процессе обучения созданы педагогические условия, необходимые для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную. Для достижения целей эффективного формирования личности специалиста в вузе необходимо обучение, обеспечивающее переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательной) к другой (профессиональной) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, способов, предметов и результатов [66, с. 74].

7.3. Готовность будущего специалиста к будущей профессиональной деятельности и роль контекстного обучения в ее формировании

Получение студентами учебной информации или формирование системы поведенческих навыков в рамках множества учебных дисциплин отнюдь не гарантируют овладение ими целостной профессиональной деятельностью. В результате, чтобы стать компетентным, выпускнику вуза нужно пройти длительную, нередко занимающую несколько лет, адаптацию – профессионально-предметную и социальную. Чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту надо совершить в своем сознании переход от информации к мысли, а от нее – к действию и поступку. Только в этом случае информация становится осмысленным знанием. Иначе говоря, чтобы знание стало

профессиональным, информация с самого начала должна усваиваться студентом в контексте его собственного практического действия и поступка, его личной практической деятельности и поведения.

Контекст, как утверждает А. А. Вербицкий, играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности. *Контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам* [36]. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

Понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности стало одним из оснований разработки теории и технологий контекстного обучения. Другим – теоретическое обобщение многообразного опыта использования форм и методов так называемого активного обучения. Третьим и главным – деятельностная теория обучения, которая получила широкое развитие в отечественной психологии [36].

Традиционные формы организации учебной деятельности студентов совсем не похожи на реальные ее формы в профессиональной сфере. Между тем, в соответствии с одним из главных положений деятельностной теории для того, чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществить ее в условиях, характерных для данного предмета или явления, в системах, которые они образуют. В этом и состоит главное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. У них одна и та же психологическая структура, однако, содержательное ее наполнение различно.

Осмысление опыта активного обучения в рамках деятельностной теории вместе с опорой на механизмы смыслообразующих контекстов привело к разработке теории и технологий контекстного обучения.

Теория контекстного обучения дает ответ на вопрос о том, как разрешить противоречия между содержанием, формами, условиями учебной деятельности студента и усваиваемой им целостной деятельностью специалиста.

В рамках контекстного обучения нужно создать педагогические условия для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов. Для этого достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

Основными принципами контекстного обучения являются:

- педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- обеспечение проблемности содержания обучения и процесса его раскрытия в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- единство обучения и воспитания личности профессионала [36, с. 57].

Педагогические технологии контекстного обучения проектируются исходя из указанных принципов, целей обучения, содержания программного материала, условий, в которых протекает образовательный процесс, контингента обучающихся, направлений их профессиональной

подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса конкретных технологий контекстного обучения с опорой на его основные принципы – это сфера педагогического творчества преподавателя.

Материалом для такого комплекса могут служить как все известные формы и методы обучения, – инновационные, программированные, традиционные и другие, – так и создаваемые самим разработчиком. В контекстном обучении можно использовать любые формы, методы и процедуры обучения. Важно лишь придерживаться при этом изложенных выше принципов, прежде всего, принципа адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию их образования.

Таким образом, освоение содержания социального опыта осуществляется не путем передачи информации, а в процессе личностной активности человека, направленной на предметы и явления окружающего мира. С этих позиций цель студента заключается не в усвоении знаний, умений и навыков (это необходимо, но недостаточно), а в его готовности к овладению целостной профессиональной деятельностью специалиста. На процесс формирования готовности будущего инженера к профессиональной деятельности во время обучения в вузе влияют многие дидактические объективные факторы: организационно-педагогическое влияние, структура, содержание и объем учебного материала, мотивация, сроки и способы обучения и т. д. Этот процесс требует создания благоприятных педагогических условий для формирования и развития субъективных качеств и характеристик личности студента.

С. Д. Максименко считает, что *готовность к деятельности – это состояние мобилизации психологических и психофизиологических систем человека, которые обеспечивают успешное ее выполнение*. Ученый выделяет при этом несколько аспектов готовности к деятельности: а) операционный – владение полным набором способов действий, знаний, умений и навыков, а также возможность приобретения нового опыта в рамках деятельности; б) мотивационный – система качеств, побуждающих к выполнению деятельности (мотивы познания, дости-

жения, самореализации и др.); в) социально-психологический – уровень зрелости коммуникативной сферы личности, умение организовать труд членов коллектива, поддерживать благоприятные отношения в коллективе, избегать деструктивных конфликтов и т. п.; г) психофизиологический – использование возможностей системы организма. Каждое состояние определяется объединением разных факторов, которые соответствуют разным уровням подготовки. В зависимости от содержания деятельности и условий ее выполнения ведущим может стать один из таких аспектов [97].

В трудах других ученых *готовность к деятельности определяется как целостное психологическое образование, в котором интегрированные знания и умения личности усваиваются соответственно выполняемому ею виду деятельности.* По мнению Б. Г. Ананьева, она не может ограничиваться характеристиками мастерства, продуктивности труда, ее качества проявляются в тот момент, когда выполняется соответствующая деятельность. Важным при оценивании уровня подготовки он считает определение внутренних сил личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем. А. Бандура вводит понятие самоэффективности, которое характеризует это состояние.

Сегодня в теории и практике высшей школы отсутствует продуктивная методика оценивания личностной готовности студентов к выполнению профессиональной деятельности, а соответственно и качества их подготовки. Определение качества образования является сложной, неоднозначной задачей. Оценка как фактор формирования личности, показатель соответствия достигнутого уровня поставленным целям, способ оптимизации педагогического влияния находит отражение в работах таких ученых как В. Н. Бочарникова, О. А. Игнатюк, В. М. Козаков, М. И. Лазарев, Т. И. Сущенко и другие. При этом качество образования ученые рассматривают *как системную характеристику, которая находит отражение в показателях и критериях оценки процесса и результатов образовательной деятельности; она позволяет выявить степень соответствия реального процесса и его результата в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом*

и тем, что от нее ожидают. Очевидна сложность не только определения, но и критериев измерения качества образования [67].

Основным критерием качества работы учебного заведения является уровень подготовки выпускников, определяемый как рациональное единство теоретических знаний и умение применять их на практике. Реализация принципа связи теории и практики, сформулированного в отечественной педагогике, не решает проблемы качества, так как объем практических занятий не идет ни в какое сравнение с огромным массивом учебной информации, получаемой студентом, и в результате теряет для него значение и личностный смысл. Объективное представление об уровне знаний студентов можно получить только с помощью систематического, должным образом распределенного во времени контроля учебного процесса со стороны профессорско-преподавательского состава.

На основе контроля преподаватели выявляют успехи и недостатки в приобретении знаний, умений и навыков, устанавливают их причины, ищут способы устранения недостатков. В этом случае преподаватель корректирует и деятельность студентов, и свою личную деятельность, совершенствуя способы и методы обучения. Анализ результатов обучения должен протекать во взаимосвязи с самоанализом самих студентов. Разрешение этой проблемы возможно при внедрении в учебный процесс модульно-рейтинговой системы.

Опыт зарубежной и отечественной педагогической практики показал, что оптимальным является сочетание модульной организации учебы с рейтинговой системой оценивания знаний, умений и навыков студентов. Очевидно, что модульно-рейтинговая система организации учебы, анализа и оценивания учебной деятельности студентов – это важный шаг в направлении интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Но она требует перестройки организационных и методических аспектов учебно-воспитательного процесса, а также надлежащей психолого-педагогической подготовки преподавателей. Все это способствует индивидуализации учебы и использованию дифференцированного подхода к студентам в процессе обучения.

Опыт введения модульно-рейтинговой системы оценивания результатов учебной деятельности студентов дает основания утверждать, что она имеет для них достаточно преимуществ, а именно:

- активизирует самостоятельную работу студентов, делает ее ритмичной и систематической на протяжении семестра;
- формирует позитивную мотивацию учебной деятельности;
- стимулирует самостоятельность, инициативность, ответственность, творчество, состязательность;
- активизирует самостоятельный научный поиск, который способствует интеллектуальному развитию студента;
- повышает объективность оценивания знаний, умений, навыков, увеличивая вероятность избегания случайностей;
- уменьшает нагрузку во время экзаменов и зачетов;
- дает возможность студенту получать большее удовлетворение от результатов обучения [145, с. 140].

Важность изменения форм оценивания учебных достижений подчеркивают очень многие авторы, считая, что эти изменения окажут существенное влияние и на сам учебный процесс. В последние годы в передовых школах получает большое распространение технология «портфолио», которая выступает одним из существенных элементов модернизации образования, происходящей во всем мире.

Существует множество определений портфолио. Поэтому ученые, изучающие эту проблему, вводят базовое различие понятия «портфолио», а именно: Во-первых, *портфолио есть систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда.* Во-вторых, *это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося (профессионала) в определенном периоде его образовательной (профессиональной) деятельности [117].*

В нашей стране, говоря о папке или портфеле индивидуальных учебных достижений учащихся, чаще всего имеют в виду осмысление и представление результатов, полученных в процессе обучения, как

новый способ оценки их готовности к деятельности. Посредством технологии «портфолио» учащийся получает возможность представить и оценить свои способности в разных областях более или менее самостоятельно. Решающим при этом является момент самоопределения и самопрезентации. Важнейшей целью «портфолио» является возможность самопознания и повышение саморефлексивности учащихся в процессе обучения, что способствует повышению их ответственности, проявлению самостоятельности в организации саморазвития и самосовершенствования и возможность самооценки собственных результатов.

Анализ литературы, посвященной применению портфолио в обучении, убедительно показывает, что в идее портфолио заключены большие возможности для совершенствования процесса обучения в свете современных требований, предъявляемых к системе образования. Портфолио способствует развитию личностного потенциала студента, мотивирует его саморазвитие и самосовершенствование для достижения высоких результатов в своей деятельности и обеспечение конкурентоспособности.

Это требует постановки целей и составление программы действий для их достижения, самоанализа способов работы и контроля совершаемых действий. Такая работа необходима при подготовке «портфолио» к презентации для рассмотрения другими людьми. При этом большую роль играет саморефлексия студента, направленная на обеспечение самоконтроля за процессом работы над самим собой: какова была стратегия и тактика достижения поставленной цели, была ли успешной проделанная работа и получен ли желаемый результат, а если нет, то почему.

Таким образом, метод «портфолио» есть систематический и специально организованный сбор аргументов, который служит способом системной рефлексии студентов на собственную деятельность и представления ее результатов для текущей оценки их компетентностей и для контроля. Это эффективный способ рационального и прозрачного продвижения будущих профессионалов на рынке труда, способ оценивания имеющихся у них возможностей для делового, профессионального и творческого взаимодействия работодателя с ними. Порт-

фолио применимо и для комплексной оценки компетентности вузовских преподавателей, так как позволяет использовать формы самооанализа, самооценки и проектирования их саморазвития [54].

Использование технологии «портфолио» в вузах повысит активность студентов, уровень осознания ими своих целей и возможностей для их осуществления, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, сделает более ответственным выбор ими дальнейшего направления своего образовательного маршрута. Это также создаст необходимых условия для эффективного взаимодействия студентов с преподавателями, научными руководителями, кураторами в период обучения, а также с потенциальными работодателями до и после окончания высшего учебного заведения.

Педагогическая идея метода «портфолио» как формы оценки готовности студентов к деятельности предполагает смещение акцента на то, что студент знает и умеет; а также с оценки на самооценку. Портфолио является также важным мотивирующим фактором не только обучения, но и саморазвития личности, так как оно должно быть ориентировано на достижение успеха. Кроме того, оно эффективно для развития рефлексии, осознания возможностей и самооценки обучающихся себя, результатов своей деятельности, а также самопрограммирования на успех.

Таким образом, метод «портфолио» выступает примером современной эффективной образовательной технологии, помогающей решению важных педагогических задач. Преимущества метода портфолио, по мнению его исследователей, заключаются в следующем:

- в отличие от традиционного подхода, разделяющего преподавание, обучение, развитие и оценивание портфолио органически объединяет эти составляющие, причем поощряется не только оценка, но и самооценка, самоанализ и самоконтроль обучающихся;
- позволяет преподавателю индивидуально подходить к каждому студенту, учитывая его уникальные характеристики, потребности, сильные и слабые стороны;
- предоставляет возможность для последующего анализа и планирования своих действий, обнаружения препятствий на пути достижения успеха;

- служит средством коммуникации, информационного обмена между всеми включенными людьми;

- позволяет самим учащимся стать активными участниками процесса оценки; они могут представить себе свои текущие знания, охарактеризовать качества личности и определить цели, которые они хотят достичь;

- создает атмосферу сотрудничества «студент - преподаватель» с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в личностном развитии [54, с. 146].

Таким образом, готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности, реализация его личностного потенциала связана также с формированием его способности к самооценке, самопрограммированию, самоконтролю, саморазвитию и самосовершенствованию. Этому способствует также организация систематического мониторинга его личностного и профессионального развития с помощью анкетного опроса. При этом необходимо выявить параметры развития личности, измеряя и анализируя которые преподаватель может следить за процессом обучения, оценивать его эффективность, моделировать его содержание, выбирать наиболее эффективные способы педагогического влияния.

Эта деятельность связана с таким понятием как аутопсихологическая компетентность, которое впервые было использовано в психолого-педагогических исследованиях Н. В. Кузьминой и Г. И. Метельского. Дальнейшая его операционализация происходила в ходе разработки конкретных психотехнологий ее формирования. Она включает в себя такие компоненты:

- самодиагностика: навыки самопознания, самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоопределения, самоконтроля и др.;

- самокоррекция: активизация внимания, памяти, воображения; техники, изменяющие внутреннее психологическое состояние: саморегуляция, самоубеждение, методы контроля функций организма, управление мыслями, чувствами, поведением и др.;

- самомотивирование: создание мысленных образов желаемого результата, ресурсное подкрепление личных действий и др.;

- целенаправленное поведение: постановка целей, знание стратегии и тактики их определения и достижения и др.;
- саморазвитие: самопрограммирование и самосовершенствование и др.;
- эффективная работа с информацией: быстрое чтение, освоение техник переработки и анализа информации, работа с модальными операторами, использование языковых моделей и др. [67].

Анализ приведенной структуры аутопсихологической компетентности показывает, что в ее основе лежит готовность и способность студента к работе над самим собой, направленной на саморазвитие и самосовершенствование.

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного. Основой их целостности является внутренний мир личности, его единство. При этом изменяются ее потребности и интересы, цели и установки, стимулы и мотивы, навыки и привычки, знания и умения, желания и стремления, социальные и нравственные качества, то есть в той или иной мере преобразуется ее сознание и самосознание. Все это приводит к изменениям структуры личности, которая приобретает качественно новое содержание. Это длительный и многосторонний процесс, который требует разработанной методологии совершенствования процесса организации образовательного процесса высшего учебного заведения, Личностная ориентация педагогического процесса предусматривает воздействие образования не только на ученика, но и на учителя, личность которого также развивается и совершенствуется в педагогической деятельности.

Глава 8

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ САМОВОСПИТАНИЕ

8.1. Саморазвитие личности и основные направления его изучения

Саморазвитие является многоаспектным явлением, отражающим процесс, в ходе которого личность познает, преобразует, развивает и совершенствует себя. Ученые рассматривают его как *это целенаправленное многообразное самоизменение личности, которое служит цели ее максимального духовно-этического и деятельностно-практического самообогащения и самораскрытия; это самостоятельное ее формирование, направленное на успешную самореализацию в обществе* [145, с. 145].

В контексте философского осмысления саморазвитие человека является стержнем процесса его становления. Прежде всего, это процесс, который предопределен биологически и снабжен уникальными самоусиливающимися механизмами развертывания человеческих качеств. Во-вторых, это процесс, детерминируемый воздействиями среды развития человека, его воспитанием, а также ценностями, целями, волей и личностными качествами. Человек пребывает в состоянии саморазвития в течение всей жизни, от первых сознательных действий саморегуляции раннего детства до сознательной реализации самоизменения во взрослом состоянии. У взрослого человека этот процесс может принимать разный характер – от осознанного, целеустремленного системного позитивного самопреобразования до стагнации и сознательного регрессивного изменения, саморазрушения.

Личностное саморазвитие – это, по существу, психологический механизм «человекообразования», становления целостной системы, которое проявляется как коренное противоречие между наличным и необходимым уровнями психосоциальной зрелости растущего челове-

ка. Оно выступает движущей силой его развития на основе самопознания, самоосмысления, актуализирует ценностное самоопределение, служит эффективному целеполаганию, задает энергию самовоздействия в процессе любой деятельности, создает смысловое пространство самосозидания.

Разные аспекты процесса саморазвития и самовоспитания в рамках высшего учебного заведения рассмотрены в работах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Г. А. Балла, А. А. Вербицкого, О. А. Игнатюк, М. В. Канивец, А. И. Кочетова, В. А. Лозового, В. Е. Михайличенко, П. Н. Осипова, А. Г. Романовского, Л. И. Рувинского, В. А. Слостенина и других ученых.

В. П. Иванов, М. С. Каган, Л. Николов и другие ученые обращали внимание на системность, полиструктурность человеческой деятельности, а также на наличие в ее структуре специфической деятельности, связанной с изменением собственного Я. М. С. Каган теоретически обосновывает три основных ее вида: преобразовательную, познавательную и ценностно-ориентационную [70, с. 53]. Выстраивая структуры деятельности, он выделяет в преобразовательной сфере такой вид деятельности, в которой она направляется индивидом на него самого, на его Я с целью физического или духовного самоусовершенствования, в познавательной – самопознание и в ценностно-ориентационной – самооценку. Следовательно, саморазвитие направлено на изменение самого субъекта. Это внутренняя духовно-практическая деятельность субъекта, в результате которой изменяется его внутренний мир. Эти положения принимаются всеми исследователями и не подвергаются сомнению. Но при этом остается невыясненной природа самой этой деятельности, ее источник.

В связи с этим представляет интерес анализ структур индивидуальной деятельности, предпринятой болгарским исследователем Л. Николовым. Он выделяет три основных ее типа: первый – создание условий деятельности, второй – «доставление условий» и третий – «самоудовлетворяющее проявление человеческих сил». Автор особо подчеркивает, что именно третий тип лежит в основе саморазвития личности и генезиса всей человеческой деятельности. Способность человека изменять свой внутренний мир неотделима от его возможно-

сти создавать новые внешние объекты. Поэтому качественной характеристикой человеческой деятельности является то, что она в состоянии изменять как внутреннюю, так и внешнюю среду субъекта, использовать внешнюю среду для изменений во внутренней среде и обратно [115, с. 87].

Саморазвитию любой системы предшествуют внешние детерминанты. Когда определяющая роль в развитии переходит к внутренним детерминантам, этот процесс выступает как саморазвитие. Речь идет о становлении личности как целостной системы, которое возможно лишь в единстве всех ее слагаемых (интеллект, чувства, воля и др.) на определенном этапе развития человека. Оно предполагает развитое самосознание в единстве самопознания, самооценки, самоконтроля, саморегуляции, самоформирования и самосовершенствования.

Личность, ставя перед собой цели и обнаруживая свою неготовность в большей или меньшей мере к их осуществлению, начинает работу по саморазвитию. Тем самым она постоянно оказывается на пути рассогласования между действительным и желаемым, поэтому ей приходится действовать и совершенствоваться. Преодолевая это рассогласование, она вынуждена, если стремится к достижениям, постоянно добиваться этого желаемого уровня новыми усилиями саморазвития.

Личностное саморазвитие исключительно значимо и как путь социализации человека. Чем продуктивнее протекает этот процесс, тем больше она понимает себя и окружающую действительность, наращивает способность адаптации к ней, повышает свою активность. Целеустремленно расширяя при этом субъектный опыт деятельности и общения, человек обретает навык установления благоприятных отношений с другими людьми, их понимания, а также организации деятельности, группового взаимодействия и пр. При этом проявляется диалектическая связь между саморазвитием и социализацией человека: успешная социализация актуализирует этот процесс, но сама она проявляется на основе его личностного саморазвития.

Фундаментальную роль в развитии психологии личности сыграли гуманистические теории А. Маслоу, К. Роджерса, Ф. Франкла. В их работах речь идет о таких важнейших предназначениях личности как

завоевание социального признания и поддержание внутреннего статуса (самоуважения), поиск истины и жизненного смысла, реализация нравственно-этических идеалов добра и красоты, обеспечение целостности жизнедеятельности и уникальности (индивидуальности) существования индивида, глубинное осмысление бытия и своего места в нем, оценка своих достижений, которая бы соответствовала представлению о ценности собственного «Я» и др.

Заслуживает также внимания концепция личности Г. Томе, который говорит об определенном личностном существовании, функционировании индивида. Функции личности видятся им в достижении успеха, приспособлении индивида к конкретной жизненной ситуации (стереотипизации, идентификации). Личность выполняет специфическую функцию «защиты» своеобразного внутреннего гомеостаза индивида посредством игнорирования или вытеснения неблагоприятной информации, недопущение ее в жизненное пространство (отрицание, обесценивание).

Процесс формирования личности обуславливается общими жизненными ожиданиями и установками. Жизненные установки зависят от того, что для нее всего важнее, а, следовательно, от мотивации, которая является наиболее существенной в системе побуждений. А. Маслоу установил, что у человека есть основополагающие установки или модели поведения. Он может вести себя реактивно, стремиться компенсировать дефицитную ситуацию и руководствуется в таком случае потребностями дефицита. Или же человек ведет себя активно и хочет добиться успеха в различных областях жизни. В этом случае он руководствуется потребностями развития.

При этом под дефицитом А. Маслоу понимает те потребности, неудовлетворение которых создает в организме, так сказать, «пустоты», которые должны быть заполнены во имя сохранения здоровья организма, и более того, должны быть заполнены извне, не самим субъектом, а другими человеческими существами. К ним относятся состояния равновесия, гомеостаза, снятия напряжения, самозащиты и другие мотивации, направленные на самосохранение. Большинство людей программируют свои поступки и действия, привыкая постоянно прислушиваться к своим мотивам, связанным с дефицитом, обес-

печивая движение своей жизни по накатанной колее. Такая жизнь превращает человека в обыкновенного респондента, «просто реагирующего на стимулы, на поощрения и наказания, на чрезвычайные обстоятельства, на боль и страх, на требования других людей, на рутинные каждодневные события» [218, р. 61].

Вторая группа мотивов, в терминологии А. Маслоу, – бытийные или «мотивация Бытия», побуждающие человека подниматься над рутинным течением жизни, например, отстаивать справедливость, бороться за истину и т. п. Следование их голосу вызывает у человека зачастую дискомфорт в его взаимоотношениях с окружением, заставляет забыть о спокойной жизни, рождая возникновение состояния напряжения. Жизнь этих людей можно определить как усилие или рывок, когда человек использует все свои способности в полную силу. Их образ жизни включает в себя наиболее значимые и волнующие моменты человеческого существования, а также моменты величайшей зрелости, проявления подлинной индивидуальности, наполненные высоким содержанием жизни. По мнению А. Маслоу, бытийным ценностям соответствует бытийное сознание, включающее в себя радость познания высших ценностей. Оно взаимодействует с обычным, включающим оценку, планирование, принятие решений. Повышение целостности личности, с одной стороны, и мира, как она его воспринимает, с другой, опосредуют друг друга. Более развитым личностям становится доступен более высокий смысл жизни.

Движущей силой развития личности, по мнению Маслоу, являются внутренние противоречия между постоянно растущими потребностями и возможностями их удовлетворения. Низкий уровень развития личности характеризуется тем, что ее отношения обусловлены, в основном, утилитарными, меркантильными интересами. Наиболее высокий уровень развития личности характеризуется насыщенным внутренним миром, наличием ценностей и пониманием смысла жизни, стремлением реализовать свой потенциал и достичь максимально высоких результатов в жизни.

А. Маслоу рассматривал развитие не только как прогрессирующее удовлетворение основных потребностей вплоть до их полного исчезновения, но также и как специфическую форму мотивации роста

над ними, например, развитие талантов, способностей, творческих наклонностей, врожденного потенциала. Поэтому он считал, что основные потребности и самоактуализация соотносятся друг с другом как детство и юность. Одно переходит в другое и является его обязательным условием. При этом психологическая жизнь личности во многих ее аспектах протекает по-разному. По мере того как человек поднимается в иерархии потребностей, он становится все более свободным в выборе направления личностного роста и, следуя этому, он обязательно не просто меняется, а развивается как индивид, как личность, как субъект деятельности и как профессионал. Раскрытие собственных возможностей, потенциала, заложенного в человеке, требует от него максимальных творческих усилий.

Личностное саморазвитие является также и критерием зрелости личности. Зрелая личность – это человек, у которого система жизненного самоопределения духовно нравственно обоснована, эффективна и динамична, который в поведении и деятельности опирается на внутренний локус контроля и внутренние регуляторы, осознает полноту ответственности за свои мысли, чувства и поступки, у которого все другие его характеристики – индивидуальные свойства, субъектность, индивидуальность – системно преобразованы, представляют из себя единство, целостность, где, согласно синергетическому пониманию развития, изменение любой части обуславливает изменение всей целостности. Очевидна диалектическая взаимосвязь процессов саморазвития личности и возрастания ее зрелости.

Большой вклад в изучение проблемы развития личности внесла акмеология, которая была создана под руководством Б. Г. Ананьева. В результате исследований, проведенных учеными-акмеологами был сделан вывод о том, что особенности большого социума, в котором проходит свой жизненный путь человек, неизбежно накладывают свой отпечаток на его развитие как индивида, как личности и как субъекта деятельности. И столь же сильно отражается на нем социальная микросреда, всегда по-своему аккумулирующая и преломляющая воздействия большого социума. Однако решающая роль в становлении человека, в формировании его уникальной индивидуальности принадлежит самому человеку, его внутреннему миру, особенно, когда он

вступает в пору своей зрелости. Все выдающиеся люди во всех областях деятельности были людьми с богатым и постоянно действующим внутренним миром, направленным на осуществление главного для них дела жизни.

В связи с этим перед учеными стоит задача всестороннего изучения закономерностей и механизмов работы внутреннего мира с целью эффективного использования всех возможностей для саморазвития и самосовершенствования личности. Решение этой задачи – очень непростое дело, потому что в детстве, юности и отрочестве разброс индивидуальных характеристик молодых людей очень велик и поэтому требуется разнообразный психолого-педагогический инструментарий коррекционных способов, которые бы заложили основы для их движения к успеху и самореализации в дальнейшей жизни.

При этом процесс саморазвития, по мнению А. А. Бодалева, включает в себя:

- 1) изменения в мотивационной сфере человека, где находят свое неперенное выражение общечеловеческие ценности;
- 2) возрастание умения на уровне интеллекта планировать и затем осуществлять на практике именно те действия и совершать те поступки, которые соответствуют духу названных ценностей;
- 3) появление большей способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера;
- 4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к осуществлению задуманных целей [30].

Во внутреннем мире человека постоянно идут процессы формирования и переформирования ценностных ориентаций, складываются и перестраиваются образы. Здесь интегрируются все его впечатления, обобщаются и систематизируются индивидуальные переживания, оцениваются поведение и поступки. За каждым из этих изменений, означающих развитие внутреннего мира человека, стоят качественные перестройки в психических процессах и их взаимосвязях, появление характеристик, которые начинают положительно влиять на процесс обретения им новых свойств личности.

Этот процесс не разворачивается в одинаковом темпе и с достижением одинаково высоких результатов во всех сферах жизнедеятель-

ности человека. Он сопровождается неравномерным развитием структурных элементов. Вместе с тем, развитие одних из них является условием изменения для более высокого уровня других. Например, стойкое проявление мотивации достижения делает человека более упорным в его попытках осуществить поставленную цель и, таким образом, создаются благоприятные условия для развития способностей, которые позволяют осуществлять успешную деятельность. Результаты, в свою очередь, воодушевляют человека и побуждают его к решению более трудных задач. Психологической основой этого процесса выступают глубокие изменения в сознании и самосознании человека.

Таким образом, степень развития и характер функционирования мыслей человека, а также сферы его чувств и воли зависят от того, на каком психическом уровне и с каким результатом работает его внутренний мир. Российский физиолог А. А. Ухтомский обосновал общебиологический принцип доминанты, который лежит в основе направленной активности живых систем любых уровней организации. Использование этого принципа к психическим процессам объясняет и раскрывает закономерности формирования и развития личности. *Доминанта – постоянно работающий источник возбуждения в центральной нервной системе, который придает психическим процессам и поведению человека определенную направленность и активность в данной сфере.* Доминантный узел может представлять функциональное образование в структуре личности, которое обеспечивает стойкую направленность внимания, исполнение целенаправленной и системной деятельности, соответствующей этому образованию [171].

Доминанта представляет собой мотивацию, ориентацию, установку, ведущую потребность личности в реализации ее направленности, являясь мощным активатором деятельности. Она является центром, где группируется вся деятельность, поведение, творчество человека. Его жизнедеятельность является совокупностью доминант, которые сменяют одна другую. Они могут быть более-менее сильными, осознанными и неосознанными, ситуативными и долгосрочными. Таким образом, доминанты являются одним из важнейших механизмов самовоспитания, как например, доминанта постоянного самосовершенствования, творчества, поиска истины.

А. А. Ухтомский не только утверждал возможность и необходимость создания и управления доминантами поведения и психического развития, но и дал конкретные рекомендации по их воспитанию и коррекции. Для эффективного формирования доминанты самосовершенствования таковыми являются окружающая среда жизнедеятельности человека, стиль и методы внешних воздействий, адекватные поставленным целям. Развивая эту мысль, Г. К. Селевко, считает, что для того, чтобы процессы самосовершенствования стали доминантными в психическом развитии, необходима организация таких условий:

1. Осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития.
2. Участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт успеха и тренинг достижений.
3. Адекватные стиль и методы внешних действий: условий обучения и стили жизнедеятельности [153].

Создание у студентов доминантной установки-мотивации на самовоспитание, формирование культа самосовершенствования поможет решить много сегодняшних проблем образования. Приобретая в процессе деятельности определенный опыт и качества, личность начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своей деятельностью, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению, изменяя и воспитывая себя. Основным условием формирования цели является личностный смысл тех результатов, к которым стремится человек. Достижение цели становится смыслом его жизни.

Таким образом, саморазвитие человека проявляется в достижении им новых, качественно более высоких уровней продуктивности как каждого психического процесса в отдельности, так и их взаимодействия, результатом чего является успешное решение им все более сложных задач. Это саморазвитие всегда имеет два взаимосвязанных аспекта: обращенный вовне человека и вовнутрь его. Внутренняя позиция становится тем условием, через которое, по С. Л. Рубинштейну, преломляются внешние воздействия. Четкое видение целей и путей их осуществления, а также соответствующая мотивация человека обязательно сопровождаются адекватными им самоконтролем и саморегулирова-

нием работы органов чувств, моторики, психического состояния, самосознания в целом [149].

Однако такое понимание роли саморазвития в становлении личности отнюдь не уменьшает роль обучения и воспитания. Человек развивается не только по заложенной в нем наследственной программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от складывающихся в его психике опыта, качеств, способностей, которые формируются в процессе взросления и обучения. Поэтому становится все более актуальной потребность в таком гуманистическом воспитании, которое в сензитивные периоды личностного развития активизирует механизмы самопознания, саморегуляции и самосозидающей деятельности растущего человека, помогает ему воспринимать и постепенно углублять соответствующий опыт жизнедеятельности.

В формировании такой личности заложен смысл образования в XXI веке, требующего обновления, которому мешает отсутствие разработанной методологии и педагогической теории. Решение этой проблемы лежит на современной педагогике, опирающейся на достижения ряда наук, в том числе на физиологию, психологию человека и другие науки. Именно тогда образование, обновленное по смыслам и сути, должно и может стать «школой саморазвития» для молодых людей.

8.2. Роль высшего учебного заведения в саморазвитии и самовоспитании студентов

Целевая функция обучения в высшем учебном заведении – это развитие и саморазвитие личности студентов в процессе обретения системного знания по совокупности научных дисциплин и его творческого применения в будущей профессиональной деятельности и жизненной практике. В рамках вузовской образовательной системы создаются условия для самораскрытия и развития потенциала студента. Одна из важнейших задач высшей школы – развитие внутреннего мира студентов, а для этого необходимо знание закономерностей развития природы и общества, а также знание самого себя, реализация своей способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Для решения этой задачи разрабатывается педагогическая система, в которой непрерывно и целенаправленно развиваются умственные

способности студентов, необходимые для процесса обучения, также и способности к самопознанию, рефлексии, самосовершенствованию. На разных курсах это осуществляется по-разному. На младших курсах много усилий направлено на диагностику и реализацию предрасположенности студента к тому или иному виду деятельности, раскрытие его потенциала, развитие таких способностей, как стремление познавать новое знание, самостоятельно проводить поиск источников информации, умение решать задачи, поставленные перед ним, быть уверенным в самом себе. На старших курсах необходимо создание педагогических условий для развития их потенциала, формирования высокой позитивной оценки, трансформации учебно-познавательной мотивации в профессиональную, обеспечения готовности студентов к успешной деятельности и самореализации. Доминантой при этом должна стать идея саморазвития и самосовершенствования.

Характер уровня саморазвития студента задается уровнем развития образовательного пространства, которое является средой формирования студентов и преподавателей, а значит, и средой их саморазвития. «Образовательный процесс высшей школы со всеми его реалиями, если он гуманистически настроен, становится новым контекстом развития человека, что дает ей многообразие условий для самопознания, является постоянным источником его нарастающей рефлексивности» [24, с. 100]. Это обусловлено тем, что в процессе своей жизнедеятельности, организуя обучение, труд, отдых, общение людей, учебное заведение задает нормы отношений, утверждает систему требований для их регулирования, создает условия для проявления личностных качеств. В то же время происходит формирование системы внутренних регуляторов: убеждений, идеалов, мотивов, обязательств, личностных качеств, самооценки, самоуважения, уверенности в себе и т. д.

Образование объективно несет в себе потенциалы активизации личностного роста обучающихся. Оно представляет собой целостную систему формирования внутреннего мира студентов, их мировоззрения, ценностей и убеждений, самопознания и обеспечения развития и саморазвития участников педагогического процесса. Образовательный процесс протекает так, что в нем спонтанно складываются внутренние условия для активного и целенаправленного саморазвития включен-

ного в него человека. Своим содержанием образование задает определенные идеалы для обучающегося, многократно, в рамках разных учебных дисциплин, обращает растущего человека к их осмыслению, оцениванию, применению в собственной жизни. Чем более методы обучения обращены к самосознанию, требуют анализа и решения вопросов, тем интенсивнее воспроизводится ситуация, пробуждающая вопросы, сомнение, удивление – все так называемые «точки личностного роста» человека.

Кроме того, важным условием саморазвития личности являются отношения сотрудничества педагогов и студентов, духовно-этические связи, которые проявляются как поддержка и солидарность между ними. Они могут побуждать к социально направленным изменениям, к формированию у них необходимых черт и способностей. Немаловажную роль при этом играет оказание педагогической помощи и поддержки, организация педагогического сопровождения личностного развития и саморазвития, базирующегося на комплексном подходе к решению имеющихся у студентов проблем. Педагогическое сопровождение саморазвития студентов в условиях вуза – сложная, методически обеспеченная совокупность личностно-ориентированных методов, приемов и адекватных средств, содействующих реализации их возможностей в учебно-познавательной деятельности.

Однако сегодня в образовательном пространстве вуза нет достаточных условий для саморазвития личности. Причинами являются:

- недостаточное понимание значимости внутреннего мира человека и его самосознания для формирования всесторонне развитого студента;
- отсутствие четкой проработки сущности и методологической основы формирования самосознания личности и его структуры;
- модель образовательного пространства вуза не соответствует на данном этапе существующим технологиям саморазвития личности;
- недостаточное понимание важности и необходимости процессов саморазвития со стороны студентов;
- недостаточная разработанность методов деятельности профессорско-преподавательского состава по педагогическому сопровождению;

- материально-техническая оснащенность учебного процесса не способствует в должной мере созданию условий для саморазвития студента [145, с. 158].

Вследствие высокой актуальности, практической значимости в педагогике эта проблема стала основой исследования, целью которого было формирование способности к саморазвитию у студентов высших технических учебных заведений. Как показали результаты проведенного исследования, способность к саморазвитию у студентов достаточно выражена: высокий уровень характерен для 64,7 %, средний – для 31,6 %, низкий – всего лишь для 3,7 % студентов [68].

Реализация этой способности требует сознательной психологической готовности студентов к саморазвитию и активной, целеустремленной и систематической работы по самосовершенствованию, необходимой для самореализации в деятельности. К числу важнейших предпосылок, определяющих эффективность саморазвития личности студентов, следует отнести такие: потребность и мотивы, побуждающие их к успешной работе над собой; адекватная самооценка и здоровое чувство самоуважения, не позволяющее отставать от других и быть успешным, уверенность в себе.

Проблема уверенности и неуверенности в себе является предметом внимания не только со стороны психологов и психотерапевтов, она достаточно актуальна и для педагогов. Практика психотерапии в изучении неуверенности является основой для ряда теоретических обобщений и создания концепций уверенности в себе как комплексной характеристике человека. Одним из самых часто используемых является определение Рюдигера и Риты Ульрих, включающее основные поведенческие, эмоциональные и когнитивные характеристики уверенного в себе человека. Под уверенностью в себе они понимают способность индивидуума предъявлять свои требования и запросы в процессе взаимодействия с социальным окружением и добиваться их осуществления.

Другие авторы предпринимают попытки расширить и конкретизировать это определение. Так, уверенные в себе люди адекватно оценивают свое окружение. Они более независимы от внешних обстоятельств, а также от мыслей и ожиданий других. Уверенность в себе

помогает человеку легче преодолевать препятствия на пути к успеху, а неуверенность, наоборот, является одной из причин его неуспешности. По мнению В. Вендландта и Х. В. Хеферта, последняя проявляется на самых разных этапах процесса регуляции поведения – при постановке цели поведения, при планировании и выполнении действий, а также при оценке результатов действий. Она может возникнуть, если нарушается привычный или запланированный ход деятельности. Кроме этого, неуверенность в себе возникает как следствие негативных оценок самого себя, когда собственные достижения недооцениваются. В результате индивид привыкает негативно оценивать себя, свои достижения, способности и цели.

Таким образом, неуверенность в себе деформирует становление личности и поэтому требует усилий, которые позволят преодолеть ее и помогут формировать здоровое самоуважение. Ученые, изучающие эту проблему, признают, что навыки уверенного поведения и общения оказывают влияние на эффективность обучения, а также являются столь же значимыми, как и профессиональная подготовка личности в целом. Но, тем не менее, до сих пор остаются недостаточно раскрытыми особенности содержания, структуры, условий, необходимых для формирования данного качества личности.

Результаты исследования показывают, что высокий уровень уверенности в себе свойственен только для 26,0 % студентов. Для основной массы студентов (66,0 % испытуемых) характерен средний ее уровень, есть и студенты с низким уровнем уверенности в себе (8,0 %) [71, с. 280]. Полученные результаты мало отличаются у студентов второго и третьего курса, это говорит о том, что этим вопросам во время обучения не уделялось должного внимания. Эти данные свидетельствуют об актуальности данной проблемы и о необходимости ее решения во время обучения с помощью специальных программ. Первым шагом на пути ее формирования является адекватная самооценка студентов.

Одна из фундаментальных особенностей человека состоит в том, что все, что с ним происходит, поддается непрерывной самооценке действий, принимаемых решений, определения своей личностной значимости. Это личностное мнение о своей собственной ценности, выражающееся в установках, свойственных человеку. Самооценка – это

отношение человека к себе, которое складывается постепенно и приобретает важное значение в процессе саморазвития. Она рассматривается психологами как оценка личностью самого себя, своих качеств и места среди других людей. Усваивая в процессе обучения и воспитания собственные нормы и ценности, студент начинает под влиянием оценок преподавателей и других людей относиться соответствующим образом к самому себе. Самооценка отражает степень развития уверенности в себе, собственной ценности и позитивного отношения ко всему, что входит в сферу его *Я*.

Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной мере определяет отношение к себе и другим людям, ее активность. Самооценка может быть высокой и низкой, различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности. Процесс формирования глобальной самооценки противоречив и неравномерен. Это обусловлено тем, что частные оценки, на основе которых она формируется, могут находиться на разных уровнях адекватности. Кроме того, они могут по-разному взаимодействовать между собой: быть согласованными, взаимно дополнять друг друга или быть противоречивыми, конфликтными. Знания, накопленные человеком о самом себе, а также глобальная самооценка, формирующаяся на их основе, определяет многомерное образование образа своего *Я* или *Я*-концепцию, которая составляет ядро личности.

Итоговым измерением *Я*, формой существования глобальной самооценки является самоуважение личности. Это устойчивая личностная черта и поддержание ее на высоком уровне является важной задачей в процессе обучения. Самоуважение определяется отношением действительных достижений к тому, на что человек претендует, какие цели перед собой ставит. Совокупность таких целей определяет уровень притязаний личности. В ее основе лежит такая самооценка, которая стала для личности достоверной.

В своей практической деятельности человек стремится к достижению таких результатов, которые соответствуют самооценке, способствуют ее укреплению. Она является важным регулятором поведения и тем самым влияет на эффективность учебной деятельности и дальнейшее развитие личности. Позитивное оценивание придает

дополнительную внутреннюю активность, формирует веру в себя и свои возможности, способствует достижению желаемых результатов. Негативная самооценка оказывает противоположное влияние, понижая уверенность в себе, что ограничивает выбор способов ее самореализации. Следовательно, самооценка и самоуважение являются внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека.

Самооценка может быть адекватной и неадекватной. Адекватность самооценки выражает степень соответствия представлений человека о себе их объективным основаниям. Ее уровень выражает степень реальных и идеальных, или желаемых представлений о себе. Адекватную самооценку (с тенденцией к завышению) можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной полноценности и уверенности в себе. Низкая самооценка (с тенденцией к занижению), наоборот, может быть связана с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности и неуверенности в себе.

По результатам проведенного исследования неадекватно высокая самооценка характерна для 40,0 % студентов, высокий уровень адекватной самооценки составляет 37,0 %, средний – 14,2 %, низкий – 9,0 %. Так, в учебном процессе формируется установка студентов на оценку своих возможностей, которая влияет на их уверенность в себе и, наоборот, последняя влияет на формирование самооценки. Между ними существует корреляционная взаимосвязь, что подтвердили и результаты исследования. При этом данная зависимость заметно проявляется у студентов с адекватной высокой и средней самооценкой, в то время как у студентов с неадекватной высокой самооценкой такая зависимость выражена слабо.

Полученные результаты вызвали необходимость проведения дополнительных исследований по определению способности студентов к рефлексии, способствующей их эффективному самопознанию. *Рефлексия рассмотрена в процессе исследования как размышление личности о самой себе, непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотношению своих действий с ситуацией и их координация в соответствии с изменяющимися*

условиями и собственным состоянием. Важно отметить, что рефлексия – это не просто осознание того, что есть в человеке, а всегда одновременно и изменения самого человека, попытка выйти за границы того уровня развития личности, который был достигнут.

В результате исследования установлено, что у студентов с адекватной самооценкой уровень рефлексии выше, чем у тех, чья самооценка неадекватна. В целом эта способность у студентов развита слабо. Так, низкий уровень рефлексии характерен для 23,5 % студентов, средний – для 72,8 % и высокий – всего лишь для 3,7 % студентов. Эти показатели заметно выше у студентов, для которых характерны высокая самооценка и высокий уровень уверенности в себе [71, с. 281]. Только при наличии рефлексии как внутреннего состояния самопознания и понимания себя, можно воспитывать и укреплять самооценку личности, ее уверенность в себе.

Таким образом, уверенность в себе есть свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей. Основой для формирования такой оценки служат результаты деятельности, позитивный опыт решения поставленных задач и успешное достижение собственных целей. Уверенность в себе представляет собой веру в свои возможности, позитивное познавательное-эмоциональное отношение к себе.

Для формирования уверенности в себе важен не столько объективный жизненный успех, сколько понимание самого себя, поиск способов и методов решения поставленных задач, субъективная позитивная оценка результатов собственных действий и положительное мнение значимых людей. Позитивная самооценка наличия и эффективности собственных навыков и способностей определяет смелость в постановке новых целей и задач, а также инициативу, с которой человек берется за их выполнение. Она должна быть подкреплена успешными результатами деятельности.

В связи с этим представляет интерес модель «Система психологического сопровождения подростка по формированию уверенности в себе», которую можно использовать и для работы со студентами. При ее разработке авторы основывались на концептуальных взглядах

А. М. Прихожан, Е. А. Серебряковой, В. Г. Ромека, О. В. Соловьевой относительно понимания уверенности в себе как интегральной характеристики личности, составляющими которой служат личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [147, 155].

Личностный компонент представлен высоким уровнем самооценки и самоуважения человека. Высокий уровень самооценки в структуре уверенности детерминирует личностный комфорт, выражает степень самопринятия и служит источником удовлетворенности человека самим собой. Самоуважение представляет показатель, определяющий то, в какой мере человек считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным. Кроме того, этот компонент включает в себя личностную позицию человека, осознающего свои достоинства и недостатки, свои сильные и слабые стороны.

Когнитивный компонент отражает силу убежденности человека в собственной эффективности. Он представляет собой убеждение человека в том, что он способен успешно осуществить поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов в какой-нибудь деятельности. Вместе с тем этот компонент предполагает знание и того, что такое уверенность, чем она может быть полезна в жизни, а также понимание преимуществ уверенного поведения.

Эмоциональный компонент характеризует смелость человека в социальных контактах. Он, являясь противоположным социальным страхам, отражает позитивный эмоциональный фон личности и включает умение управлять своими реакциями, проявлять спокойствие, стабильность и уравновешенность.

Поведенческий компонент, интегрируя вышеперечисленные составляющие, обеспечивает внешнюю реализацию поведенческого аспекта уверенности в себе. Примером такой реализации может служить инициатива человека, проявляемая в межличностном взаимодействии. Этот компонент подразумевает также использование личностью конкретных правил, складывающихся из отдельных навыков демонстрации уверенности. Сюда же относится применение отдельных техник, позволяющих позиционировать себя как уверенного человека.

Повышение уровня уверенности в себе у студентов в процессе профессиональной подготовки достигается в результате накопления

профессиональных знаний, умений и навыков, расширения кругозора. Именно в вузе формируются потребности и отношения личности, ее желания, интересы и убеждения, идеалы и мировоззрение. Особое значение имеют дисциплины, способствующие самопознанию и развитию внутреннего мира студента, его системы ценностей, воодушевляющих убеждений, сформированных установок, самооценок, самоидентификации и активной самореализации.

Большую роль в процессе формирования уверенности в себе играют тренинги, которые необходимо проводить во время занятий со студентами. Для этого используются ролевые игры, моделирующие ситуации, создающие сложности для участников. При этом преподаватель выступает в роли тренера, а игра строится на основе взаимодействия одного из членов группы с другими участниками, которые представляют значимых для него лиц.

Отработка уверенного поведения в ходе тренинга основана на определенных принципах. Во-первых, преподаватель или какой-либо ее участник может моделировать «правильное» поведение в разыгрываемых на занятиях ситуациях. *Моделирование – это особый прием поведенческой реакции, использование которой весьма эффективно в случаях, когда членам группы требуется освоить новые или усилить недостаточно выраженные формы поведения.* Члены группы осваивают новый для них способ поведения, наблюдая за тем, как его моделируют другие участники или преподаватель, а также за своими реакциями на моделируемое поведение. В некоторых, группах применяют аудио- и видеозаписи моделей уверенного поведения [134].

Моделирование особенно полезно, когда участники имеют очень слабое представление о том, как надо действовать в данной ситуации, чтобы их поведение было уверенным. Группы, состоящие из более опытных участников, могут сразу переходить к фазе репетиции поведения. Разыгрывая различные роли, члены группы вовлекаются в групповой процесс и приобретают новые полезные поведенческие навыки. Еще одним компонентом процесса отработки поведения является подкрепление. Вообще концепция подкрепления играет в науках о поведении фундаментальную роль и является краеугольным камнем большинства методов изменения поведения.

Подкрепление – это поощрение или любая позитивная реакция со стороны преподавателя или членов группы. Очень важно, чтобы подкреплялось любое, даже самое небольшое достижение, а не только успешно завершённая сложная последовательность действий. Процесс, в котором подкрепление дается небольшими порциями по мере того, как отрабатываемая реакция постепенно приближается к оптимальной, называется формированием поведения. Оно обычно применяется, чтобы формировать поведение отдельных участников в направлении тех целей, которые они ставят перед собой. В некоторых случаях можно модифицировать происходящие в группе взаимодействия или поведение участников в целом, используя групповые возможности для подкрепления поведения всех участников в направлении достижения их целей.

Таким образом, при достаточно высокой способности студентов к саморазвитию эффективность этого процесса недостаточна для успешной деятельности. Для ее повышения необходимо педагогическое подкрепление саморазвития студентов со стороны преподавателя. Большую роль при этом играет процесс воспитания студентов, который является многогранным. Воспитание опирается на обучение, но не ограничивается им. В процессе воспитания устанавливается связь всего усваиваемого в ходе обучения с личностью в целом. Оно ставит перед собой задачу приучить студента к саморазвитию и постоянному самосовершенствованию.

Воспитание оказывается по-настоящему продуктивно лишь тогда, когда побуждает человека к постоянному саморазвитию. Поэтому большую роль в развитии личности играет личность воспитателя. Прав был К. Д. Ушинский, когда говорил, что личность воспитывается личностью и чем крупнее калибр личности воспитателя, тем глубже и сильнее его воздействие на личность ученика. И одним из совершенно необходимых условий для его продвижения к успеху является умение учителя разбудить внутренний мир воспитанника и побудить его активно работать над самим собой [172.]

Самовоспитание – закономерное явление в развитии личности. Оно возникает на определенном этапе ее развития и является результатом воспитания. Так, если в дошкольный период господствующим

в жизни человека является воспитание, то в подростковом возрасте оно подкрепляется уже самовоспитанием, а в юношеском самовоспитание становится самостоятельным и доминирующим процессом. Тем самым можно сказать, что самовоспитание – динамичный, развивающийся процесс управляемого личностью саморазвития. Однако в то же время самовоспитание и саморазвитие – это не одно и то же. Саморазвитие перерастает в самовоспитание, когда оно становится подконтрольным сознанию и человек осознанно начинает заниматься совершенствованием своего Я. При этом важно, чтобы воспитание сопровождалось процессом самопознания и самосовершенствования, обусловленным четким осознанием самого себя и своей жизненной программы.

В. А. Лозовой утверждает, что самовоспитание является одной из форм саморазвития человека, что это «обособленная деятельность, сознательно представляемая и управляемая субъектом с целью достижения результатов, необходимых для обеспечения других жизненных процессов и деятельностей» [94, с. 12]. Л. И. Рувинский в своей монографии «Теория самовоспитания» характеризует его как деятельность человека с целью изменения своей личности [150, с. 15–20]. Более широкий подход в определении самовоспитания свойственен А. И. Кочетову, который рассматривает его как сознательно управляемое личностью саморазвитие, в котором соответственно требованиям общества, целям и интересам самого человека формируются проектируемые им силы и способности [77, с. 45].

Таким образом, самовоспитание – это систематическая и сознательная деятельность людей, направленная на выработку в себе желаемых физических, умственных, нравственных, эстетических качеств, положительных черт воли и характера, устранение негативных (вредных) привычек [145, с. 150]. Способом самовоспитания является управление своими чувствами, мыслями, поведением. Результатом самовоспитания является самосовершенствование. Потребность в такой работе возникает в учебной деятельности, когда достигнут определенный уровень самопознания, выработана способность к самоанализу и самооценке, когда осознается необходимость соответствия личных качеств поставленной перед собой цели и достижению желаемых

мого результата. Если подобная «мысленная программа» формируется, она побуждает личность к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий.

При этом осознание своей Я-концепции составляет часть общей структуры личности, в значительной мере определяющей ее саморазвитие. Она служит важным регулятором процессов самовоспитания, источником ожидания относительно собственного поведения и самого себя, определяет характер приобретения нового опыта и особенности его интерпретации, осуществляет регуляцию социального поведения личности, способствует достижению внутренней согласованности личности.

Для самовоспитания характерны планирование и организация своей деятельности, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости стимулирование или коррекция своего поведения. По своей природе это волевой процесс. Чем сильнее у человека развита воля, то есть способность заставить себя достигнуть намеченных целей, преодолевая любые преграды, тем эффективнее идет процесс самовоспитания. Эти процессы тесно взаимосвязаны между собой. Программы самовоспитания по мере приобретения опыта, естественно, должны усложняться, совершенствоваться и становиться более долговременными.

Таким образом, самовоспитание – процесс изменения человеком самого себя под влиянием сознания и воли. Оно предусматривает сознательное и целенаправленное участие человека в разностороннем развитии собственной личности. При самовоспитании учащийся стремится сам определить свою цель и достичь ее освоенными им или новыми средствами и способами. Это деятельность человека, которая является способом его самореализации, самовыражения, осуществляемая не по принуждению, а благодаря личному желанию.

Движущими силами самовоспитания, по мнению П. Н. Осипова, являются определенные противоречия. Во-первых, это противоречия между требованиями, предъявляемым к учащимся, и их реальным поведением. Во-вторых, это противоречия между желанием и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания. В-третьих, это

противоречия, проявляющиеся в несоответствии результатов поставленным целям и задачам самоизменения. По мнению, П. Н. Осипова самовоспитание включает в себя:

- анализ собственной личности с помощью самонаблюдения, сравнения себя с другими, идеалом, адекватная самооценка; определение качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать; определение того, что необходимо в себе преодолеть; принятие решения о работе над собой;

- постановка цели и разработка программы деятельности, направленной на самосовершенствование – определение того, что, когда и как предстоит сделать, чтобы совершенствовать одни и устранять другие качества для достижения намеченных целей;

- собственно деятельность – учебная, трудовая, профессиональная, познавательная, эстетическая, физическая – по достижению поставленных задач, совершаемая с помощью волевого усилия над собой;

- саморегуляция этой деятельности, предусматривающая самоконтроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необходимости и корректирование – уточнение целей и задач, поиск оптимальных средств и способов самоизменения [119, с. 90]:

Эффективность самовоспитания, как и любой другой деятельности, зависит от степени заинтересованности, мотивации, направленной на удовлетворение многообразных материальных, социальных и духовных потребностей. Поэтому самовоспитание может быть рассмотрено и как процесс управления собой, своим поведением, внутренним состоянием. Тем более что для самовоспитания характерны те же задачи, что и для управления: необходимость выбора и достижения цели, планирование образа жизни, деятельности, их организация, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости стимулирование или корректирование своего поведения.

Большую роль в процессе самовоспитания студентов имеет педагогическое руководство. Содержание и формы работы педагога по организации самовоспитания могут быть самыми разнообразными. Задача преподавателей состоит в целенаправленном выявлении и развитии потенциальных возможностей и способностей студентов при овладении ими знаний, умений и навыков использования информации.

Однако диагностика ориентированности педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми (методика В. А. Ситарова) показала, что лишь у немногих педагогов выражена ориентированность на личностную модель взаимодействия, для остальных характерна ориентация на учебно-дисциплинарную модель. Определение целей своей деятельности педагогами (анкета «Педагогическая откровенность») показывает, что преобладающим для них является обучение, воспитание, развитие учащихся, при котором учитель все берет на себя, не учитывая возможности к саморазвитию учащихся. И только часть учителей предполагают саморазвитие при их поддержке, что свидетельствует о когнитивной готовности части учителей к изменению стиля и характера учебной деятельности, заключающихся в приоритетности педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием обучающегося, их стимулировании.

В процессе стимулирования самовоспитания студентов педагог решает следующие задачи:

- способствует самопознанию студентов, формированию у них адекватной самооценки и рефлексивности;
- способствует включенности студентов в разнообразные виды деятельности и в социальные отношения и тем самым овладению ими системой социальных ролей;
- помогает студентам определенным образом организовать их деятельность, создает ситуации успеха;
- осуществляет отбор, модификацию и включение в учебно-воспитательный процесс педагогически целесообразных средств и стимулов самовоспитания;
- создает педагогические условия для формирования потребностно-мотивационной сферы личности: потребностей личностного роста и мотивов достижения успеха [119]

В. А. Лозовой утверждает, что стимулы, которые побуждают личность к саморазвитию, необходимо разделить на две группы. К первой группе относятся утилитарно-практические стимулы (человек занимается самообразованием потому что к этому его принуждает жизненная необходимость). Другая группа стимулов относится к саморазвитию как к самоцели. В этом случае человек занимается саморазвитием для

того, чтобы иметь возможность получить новые знания и навыки, достичь желаемых результатов в жизни [94]. По мнению Г. К. Чернявской, наиболее сложной проблемой в исследовании процесса самопознания и самореализации личности является объединение внешних условий саморазвития и внутренних его стимулов. Автор указывает, что внешние условия могут ускорять или аккумулировать саморазвитие, но сами по себе, в отрыве от внутренних стимулов, они не могут его регулировать [183, с. 23].

Методика стимулирования самовоспитания студентов предусматривает диагностику их состояний; определение качеств личности, которые они сознательно и целенаправленно должны формировать у себя (проектирование личностного развития); определение целей самовоспитания, связанных с формированием этих качеств; построение совместной деятельности с педагогами, ориентированной на формирование этих качеств; отбор, модификацию и применение средств достижения поставленных целей; психолого-педагогическую подготовку студентов к работе над собой; выявление эффективности конечного результата. Только в неразрывном единстве и взаимосвязи, взаимодействии названные элементы образуют целостный процесс стимулирования самовоспитания.

Диагностика самовоспитания – это изучение того, насколько осознанно и целенаправленно, регулярно и активно сами учащиеся развивают и совершенствуют свою личность, что побуждает их к этому и, напротив, что мешает им этим заниматься. Она позволяет педагогу проследить логику саморазвития каждого учащегося, определить содержание и способы их деятельности по самосовершенствованию. Большую роль при этом играет самопознание учащихся, которое подготавливает их к более сложной и напряженной деятельности – осознанному и целенаправленному самоизменению.

Намечая программу самовоспитания, необходимо также определить методы достижения желаемых результатов. Необходимы при этом как контроль со стороны преподавателя, который должен оказывать методическую помощь студенту и самоконтроль со стороны самого студента. Следует использовать при этом психотехники в виде

самоубеждения, самовнушения, самоподбадривания, самопринуждения (самоприказ); самонаказания и др.

Результатом стимулирования самовоспитания студентов является их готовность к целенаправленной и постоянной работе над собой, формирование соответствующих установок, которые выражают ценностное отношение учащихся к самовоспитанию. Критериями эффективности стимулирования являются включенность учащихся в работу над собой, адекватность содержания, средств и методов самовоспитания содержанию стимулирующей деятельности педагогов; полнота, глубина, регулярность и эффективность самовоспитания. К такому уровню студент должен подойти в результате применения определенных образовательных технологий, нацеленных на самовоспитание.

Главной целью технологии самовоспитания личности является создание условий для перехода воспитания в самовоспитание, введение ее в режим саморазвития, поддержание и стимуляция этого режима на каждом возрастном этапе, формирование веры в себя и обеспечение инструментарием самовоспитания. «Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – писал в свое время В. А. Сухомлинский, – это и есть, по моему глубокому убеждению, настоящее воспитание. Учить самовоспитанию неизмеримо труднее, чем организовать воскресное времяпрепровождение» [163]. Путь к самовоспитанию лежит через самостоятельную работу студентов.

8.3. Самостоятельная работа студентов и ее стимулирование

Самостоятельная работа представляет собой особую, высшую форму учебной деятельности, обуславливаемую индивидуально-психологическими особенностями студента как субъекта. Самостоятельная работа является осознанной, свободной по выбору, внутренне мотивированной деятельностью. Она предполагает выполнение целого ряда входящих в нее действий: осознание цели своей деятельности, принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, самоконтроль их выполнения.

Роль самостоятельной работы в учебной деятельности и формировании личности студента рассматривается многими ведущими педа-

гогами и психологами (К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьевым, Л. М., Журавской, В. И. Андреевым, В. В. Луценко, П. И. Пидкасистым и др.). *Самостоятельную работу студентов следует рассматривать как организуемую и контролируемую преподавателем внеаудиторную деятельность с учетом психологических особенностей и интеллектуальных знаний обучающихся.* Она является средством формирования профессиональной компетентности, способом саморазвития, самоорганизации и самоконтроля. Ее целями являются:

- выработка у студентов прочных навыков самостоятельной работы с учебной, научной, справочной литературой;
- формирование умения рационально организовать умственный труд, в процессе которого студент без внешнего вмешательства, активизирует свои мыслительные усилия на понимание, запоминание и усвоение учебного материала;
- развитие способности к самопознанию и саморазвитию;
- составление программы самостоятельной работы по самосовершенствованию с указанием сроков ее выполнения.

По данным ЮНЕСКО в университетах стран Европы на самостоятельную работу отводится от 40 % до 70 % всего учебного времени. В США на один час аудиторной работы приходится два часа внеаудиторной. По другим данным соотношение аудиторной и внеаудиторной деятельности в мире составляет 1:3,5.

В образовательном просторе Украины происходят изменения в организации учебной деятельности студентов. Положением об организации учебного процесса в высших учебных заведениях предусмотрено, что самостоятельная работа студентов как основной способ овладения учебным материалом может составлять не менее 1/3 и не более 2/3 общего времени, выделенного на изучение конкретной дисциплины. Таким образом, соотношение между аудиторной и внеаудиторной работой меняется в пользу последней.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов тесно связана с аудиторной работой преподавателей, в то же время она является важнейшим и, главное, действенным источником их развития и саморазвития. Время этой работы не ограничено и регулируется самим обучающимся. Преподаватель осуществляет руководство самостоя-

тельной работой студентов по своей дисциплине как индивидуально, так и в группе. Он формулирует требования по промежуточному контролю и осуществляет итоговый контроль знаний.

Основными задачами преподавателя в управлении самостоятельной работой студентов являются:

- оказание помощи студентам в организации самостоятельной работы и осуществление дифференцированного подхода к ним;
- стимулирование интереса студентов к углубленному изучению дисциплины и к процессу саморазвития;
- определение объема заданий для самостоятельной работы в соответствии с программой;
- методическое обеспечение изучаемой дисциплины: учебно-методический комплекс (УМК), контрольные задания и вопросы, информационные технологии для проведения и проверки результатов работы;
- создание условий для работы студентов по индивидуальному плану и организация промежуточной отчетности;
- обучение навыкам самостоятельной работы и практикам психического самосовершенствования;
- осуществление контроля за работой студентов.

Новые подходы к высшему образованию ориентированы на развитие рефлексии и состояние эмоционального удовлетворения в процессе подготовки к предстоящей профессиональной деятельности, а также постепенное самоосознание своих возможностей. Студенты сами должны увидеть смысл собственной работы, овладеть процессом собственного обучения, стать подлинными субъектами образовательной деятельности.

Образование должно обеспечить мощный прорыв к самообразованию, первоисточникам. Запоминание знаний по пересказам, по готовым источникам вытесняется лично открываемым, а поэтому эмоционально окрашенным, заинтересованным знанием. Некритическое восприятие знаний необходимо заменять личным их отбором, структурированием, избирательным усвоением. Учитывая достаточный уровень познавательной активности студентов, необходимо вовлекать их в такие виды учебной деятельности, которые бы развивали и

совершенствовали базовые приемы самостоятельной работы: приемы культуры чтения и культуры слушания, приемы краткой и рациональной записи (выписки, план, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой), приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическим материалом), приемы рациональной организации времени. Эти и другие приемы должны активно включаться в подготовку семинарских занятий.

К сожалению, по результатам исследований в этой области многие студенты не умеют правильно организовывать самостоятельную работу; распределять свое время; и вообще не думают, что его можно распределять. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что прием, осмысление, переработка, интерпретация необходимой учебной информации вызывает у них существенные затруднения [68].

Несмотря на почти всеобщее признание необходимости самостоятельной работы, далеко не все студенты целенаправленно и регулярно ею занимаются и соответственно достигают значимых для них результатов. Они не всегда умеют правильно познать и оценить себя, свои возможности, наметить себе цели, владеть стратегией и тактикой их достижения. Большинство студентов, по их собственному свидетельству, нуждаются в педагогической помощи со стороны преподавателя.

Одной из наиболее сложных задач является формирование у студентов системы саморегуляции, необходимой для осуществления поставленных целей. Ее значимость состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности студента с требованиями учебной деятельности, то есть студент должен осознавать свои задачи в качестве субъекта учебной деятельности. Система саморегуляции состоит из таких компонентов, как осознание цели деятельности, стратегии и тактики ее достижения, необходимых условий для ее выполнения, программы действий, оценка результатов и коррекция способов достижения результата.

Студент, прежде всего, должен осознать и принять цель учебной деятельности, то есть понять, что от него требует преподаватель. Далее в соответствии с принятой целью, студент продумывает последовательность действий и оценивает условия ее достижения. Резуль-

татом этих действий является субъективная модель, на основе которой студент составляет программу действий, средств и способов ее осуществления. В процессе выполнения самостоятельной работы студент должен научиться саморегуляции своей деятельности. Для оценки ее результатов студенты должны располагать данными о том, насколько она признается успешной.

Необходимо организовать контроль преподавателя за самостоятельной работой студентов так, чтобы он был направлен не столько на проверку степени запоминания изучаемого материала, сколько на развитие их познавательной способности. Для этого во всех видах деятельности необходимо создавать ситуации управляемого самообучения студентов, которые включают в себя следующие компоненты:

- превращение педагогического руководства самообразованием личности в приоритет организации учебно-воспитательного процесса;
- перенесение акцента с преподавания на обучение;
- формирование не только познавательной, но и профессиональной мотивации деятельности студентов;
- осознание своей Я-концепции или образа самого себя;
- критический анализ, оценка своих достоинств и недостатков;
- разработка программы самовоспитания и самостоятельной работы, связанной с ним;
- определение способов и методов самостоятельной работы;
- использование практических рекомендаций и практик психического самосовершенствования по управлению мыслями, эмоциями и поведением;
- обеспечение самоконтроля и контроля со стороны преподавателя [145, с. 173].

Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются эмоциональными переживаниями. Поэтому при обучении желательно создание только положительных эмоций. Это объясняется тем, что эмоциональные состояния и чувства оказывают регулирующее влияние на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, личностные проявления (интерес, потребности, мотивы). Положительные эмоции закрепляют и эмоционально окрашивают наиболее удачные и результативные

действия, способствуют развитию самостоятельности студентов, их стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, выполнение самостоятельной работы способствует формированию готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию. По результатам исследования лишь около трети студентов (32 %) характеризуют свою готовность к профессионально-личностному саморазвитию как высокую, 48,3 % – как среднюю и почти пятая часть студентов (19,7 %) – как низкую. Эти данные говорят о необходимости ее формирования у студентов во время обучения в вузе [72].

Под готовностью к саморазвитию и самосовершенствованию личности будущего специалиста ученые понимают осознание студентом потребности в наиболее полной реализации, развитии и использовании своих способностей и потенциальных возможностей в практической деятельности. Анализ сущности этого понятия позволил М. В. Канивец (М. В. Поплавська) выделить такие структурные компоненты этого понятия:

- мотивационный компонент (стремление создать и реализовать индивидуальный проект личностно-профессионального развития, потребность в использовании технологий развития и саморазвития личности, мотивация достижения желаемого результата);

- когнитивный компонент (выяснение сущности технологий проектирования личностно-профессионального развития, содержания психолого-акмеологических технологий; сущности организационных, конструктивных, исследовательских, рефлексивных, креативных умений; понимание основ технологий самоменеджмента и самовоспитания; усвоение основных дефиниций процесса готовности к самосовершенствованию и т. п.

- личностно-деятельностный компонент (использование инновационных технологий для установления уровня развития личностно-профессиональных компетенций; выполнение курсовых работ и работ магистров по проблемам профессионального становления будущего специалиста; повышение уровня творческих способностей личности студента в соответствии с его профессиональной деятельностью и т. п.) [109].

По результатам проведенного автором исследования среди будущих инженеров автором был сделан вывод о том, что процесс формирования их готовности к профессионально-личностному саморазвитию требует разработки и реализации соответствующих педагогических условий, а именно: а) формирование личностного смысла в будущей профессиональной деятельности и позитивной мотивации к профессионально-личностному саморазвитию; б) активизация самопознания, направленная на формирование способностей и качеств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности; в) организация самостоятельной работы как основной формы внеаудиторной деятельности по саморазвитию и самосовершенствованию, стимулирование процессов самообразования и самовоспитания [133].

Суммируя сказанное, учитывая при этом понимание внутренних механизмов образования, являющегося контекстом и инструментом личностного саморазвития, нельзя, не признать следующее: педагогический процесс свое главное предназначение реализует в том, что выступает самым значимым фактором личностного роста обучающегося и педагога. Для реализации поставленных целей вузовской образовательной системы необходима разработка методологии процесса обучения в современных условиях, а также подготовка различных методических материалов для их успешной самостоятельной работы.

Ниже приведены полезные советы различных авторов по саморазвитию и самосовершенствованию:

Прежде чем приступить к разработке программы самообразования и самовоспитания, очень полезно обстоятельно поразмышлять над следующими вопросами:

1. Что для вас было или является тормозом, барьером для профессионального продвижения, саморазвития в последние два-три года?
2. Какие качества, черты характера провоцируют вас на конфликты, непонимание и другие негативные ситуации?
3. Что мешает творчески на высоком профессиональном уровне решать стоящие перед вами задачи?
4. Чего конкретно вам не хватает: знаний, умений и способностей; личностных качеств; связей, друзей; условий жизни; денег?
5. На что вы тратите свой досуг?

6. В каких областях самообразования, саморазвития вы можете добиться существенного продвижения уже в ближайший год?

7. Кто и в чем вам может содействовать вам в самообразовании и саморазвитии?

Постарайтесь, размышляя не спеша, ответить на эти вопросы. Желательно письменно и кратко. Это позволит вам иметь как бы исходную базу данных, которая создаст для вас надежную основу планирования своего саморазвития.

При разработке личного плана самообразования и саморазвития следует выделить такие сферы жизнедеятельности студента:

- 1) учебно-воспитательная;
- 2) будущая профессиональная деятельность;
- 3) самопознание и самосовершенствование;
- 4) общение;
- 5) досуг.

В процессе самообразования полезно знать о *следующих принципах самостоятельной работы*:

Принцип самопознания. Для практического применения принципа самопознания могут быть рекомендованы следующие правила:

1. Постоянно осмысливайте не только то, что делаете, но и как делаете. При этом обращайте внимание на наиболее эффективные приемы и методы своей работы.

2. Ведите дневник, где стремитесь анализировать причины не только своих успехов, но и неудач.

3. Развивайте в себе способность к самоанализу и рефлексии мышления. Для этого постоянно изучайте свои сильные и слабые стороны. Опирайтесь на сильные стороны и постоянно контролируйте слабые.

Принцип целеполагания и творческого самоопределения может быть рекомендован на основе следующих правил:

1. «Иметь цель для всей жизни ... Цель для года, для месяца, для недели, для дня и для часу и для минуты, жертвуя низшие цели высшим» (Голстой Л. Н. «Правила жизни»).

2. Помните, что «кто не знает, в какую гавань он плывет, для того нет попутного ветра» (Сенека).

3. Поставили перед собой цель – идите к ней, добивайтесь ее достижения во что бы то ни стало.

Принцип планирования может быть представлен следующими правилами:

1. Планируя, учитывайте время, устанавливайте реальные сроки достижения цели.

2. Планируйте, чего должны достичь, что сделать сегодня, завтра, в течение недели, в перспективе.

3. Периодически хронометрируйте время, ищите резервы времени.

Принцип самоорганизации и его правила

1. Научитесь приступать к делу сразу, без «раскачки».

2. Приступив к делу, сосредоточьтесь на главном.

3. Меняйте вид занятий, придумывайте для себя стимулы.

4. Что запланировано, то исполняйте и при этом исполняйте хорошо.

5. Помните слова поэта Н. Асадова: «Не позволяй душе лениться! Чтоб в ступе воду не толочь, душа обязана трудиться и день, и ночь, и день, и ночь!»

Принципы оптимизма

1. Не отчаиваться и не успокаиваться, даже в случае временных неудач.

2. Внушайте себе: «Я способен на большее! Решал же я более сложные задачи!».

3. В случае неудачи ищите новый метод, новое средство, новый «ключ» к решению задачи. Помните: оптимизм и вера в успех – залог успеха!

4. Ищите в других людях всегда хорошую сторону, а не дурную [145, с. 178–180].

При этом отдельно взятый принцип, правило применяются крайне редко и не могут вам гарантировать успех. Необходима система, непрерывная работа по самосовершенствованию с учетом реальных способностей и условий жизни.

Глава 9

САМОПРОГРАММИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УСПЕХ

9.1. Способы и методы самопрограммирования личности на успех

Стабильный жизненный успех возможен лишь при балансе внешних и внутренних факторов и начинаем мы, естественно, с изменения того, что наиболее нам доступно, то есть с нас самих. Для этого необходимо знать себя. Самосознание человека формируется в процессе его повседневного общения с природой, другими людьми, с обществом, через познание которых он приходит к пониманию самого себя. Это сводится, в сущности, к осознанию им своей идентичности, определенной устойчивости, целостности в различных ситуациях.

Процесс самопрограммирования психики помогает решить множество разнообразных задач: приобретать необходимые знания, вырабатывать новые навыки и привычки, повышать уровень самосознания и его регулирующее влияние на поведение человека. Эффективность этого процесса значительно повышается, если ускорить процесс изменения представлений о собственной личности с тем, чтобы он несколько опережал реальные изменения.

В период студенчества перед человеком особо остро встает ряд вопросов, касающихся знания закономерностей окружающего мира, своего места в нем, смысла жизни. Человек без внутреннего их понимания не ощущает своей целостности и не способен управлять собой. Именно в это время происходит процесс его самоопределения. Данный период жизни человека максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать формирование картины мира, установление взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности, потребность в познании и самопознании, в само-

развитии и самосовершенствовании. В это время в жизни человека происходит:

- переосмысление жизненных ценностей, актуализация личного опыта, понимание проблемных ситуаций, выработка новых принципов поведения и реализация вновь обретенного смысла;

- перевод определенных проблем, знаний, умений из формы потенциально значимого в форму актуально значимого, что способствует выявлению и развитию личностного потенциала;

- трансформация объективно значимых ценностей в субъективно значимые, благодаря которой создаются убеждения, мотивация, отношение к учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Наше мировоззрение основано на наших представлениях об окружающем мире, убеждениях и ценностях. *Ценность можно определить как объективную значимость явлений, идей, вещей, обусловленную потребностями и интересами социального субъекта.* Ценности изначально формируются человечеством и, являясь достоянием общества, они оказывают существенное влияние на становление каждой отдельной личности. Жизненные ценности выполняют ряд социальных функций:

- обеспечивают гармонизацию внутреннего мира личности, систематизацию ее знаний, норм, стереотипов и так далее;

- вырабатывают ряд общественных норм и вовлекают индивида в систему этих норм и ценностей социальной среды;

- способствуют самоутверждению личности, реализации ее талантов, социальных ожиданий.

Становление ценностных ориентаций происходит в течение всей человеческой жизни. Вначале человек неосознанно принимает ту модель мира, которую ему предлагает общество, а затем под влиянием обстоятельств ее корректирует. Начинается осмысленная переоценка явлений жизни, то есть поиск смысла жизни, а также систематизация жизненных ценностей, расстановка приоритетов. Информация, которую индивид использует при этом, берется из собственных наблюдений и размышлений, из опыта предыдущих поколений и собственного жизненного опыта, из общения.

Большую роль при этом играет личностный смысл человека. *Личностный смысл – субъективно воспринимаемая индивидом значимость тех или иных предметов.* При этом мера осознанности истинного смысла может быть различна. Она определяется обнаружением связей данного предмета с мотивами, потребностями и ценностями индивида. Порождение личностного смысла происходит на основании постановки цели по отношению к мотиву. Он неразрывно связан со стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию.

Процесс самосовершенствования человека включает в себя процесс самопрограммирования и самоформирования. При этом самопрограммирование является начальным этапом самосовершенствования и его основным методом. Какую бы цель ни ставил перед собой человек, успех в ее достижении главным образом зависит от того, насколько эффективно конструируемая программа поддерживается личностными ценностями и убеждениями, в какой мере учитывается влияние внешней среды.

На рис.3 приведены механизмы самопрограммирования личности.

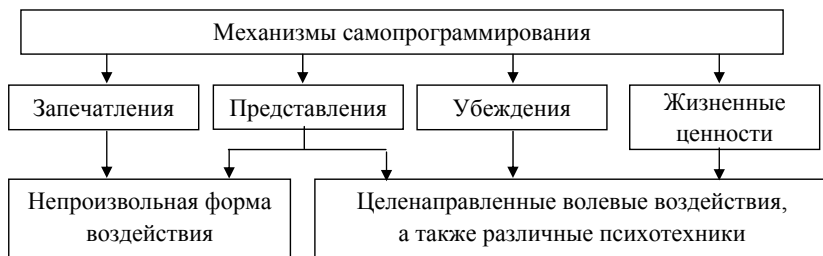


Рисунок. 3 – Механизмы самопрограммирования личности

Исходным пунктом самопрограммирования является стремление к достижению поставленной перед собой цели действия или жизненной перспективы. Нередко *формирование четкой и устойчивой цели* оказывается достаточным условием эффективного программирования деятельности человека на всю жизнь, когда интересам ее достижения подчиняются все другие стороны его жизни.

Самопрограммирование иногда происходит еще в раннем детстве под влиянием какого-то впечатляющего события или образа, остав-

ляющего неизгладимый след в памяти ребенка. Оно нередко осуществляется посредством *запечатления* – одного из наиболее простых нервных механизмов программирования поведения. Особенность действия такого механизма состоит в том, что определенный образный раздражитель, будучи воспринятым единственным раз, сохраняется в памяти человека на очень длительное время, иногда на всю жизнь, активно воздействуя на поведение индивида. Таким образом, запечатление можно считать произвольной формой программирования.

Следует подчеркнуть, что активным началом механизма запечатления всегда является чувственный образ внешнего мира (другой человек, определенная жизненная ситуация) или же образ собственного внутреннего состояния. Для того чтобы этот механизм работал, требуется два дополнительных условия: определенное (фазовое) состояние клеток головного мозга и выраженная эмоциональность ситуации, вызывающая произвольное привлечение внимания человека на достаточно длительное время. При этих условиях чувственный образ прочно фиксируется в долговременной памяти и приобретает программирующую функцию.

Это может происходить и в обычных условиях при достаточно высоком психическом тоне. Для этого необходимо, чтобы человек периодически активно и целенаправленно сосредотачивал свое внимание на соответствующем образе, стараясь воспринимать его как объективную реальность. Именно в этом заключается сущность самостоятельной программирующей функции активной роли представлений, чувственных образов (зрительных, слуховых, тактильных и др.).

Представлениями в психологии принято называть процесс отражения в центральной нервной системе предметов и явлений внешнего мира в тот момент, когда они уже непосредственно не воздействуют на органы чувств. Представления являются действенным рычагом целенаправленного влияния на состояние физиологических систем организма, на психологические установки, а тем самым и на особенности характера и поведения человека, на его взаимоотношения с другими людьми и с природой.

Представления о себе складываются у человека на основе оценки имеющегося жизненного опыта, социального положения и отношения

других людей, понимания уровня своего развития и образования, знания своего характера, внешности, состояния здоровья и других факторов. При необходимости многие из этих качеств могут подлежать целенаправленной коррекции не только физическими, но и психическими методами воздействия, основанными на активной роли представлений. Благодаря регулирующей роли сознания человек способен в значительной степени абстрагироваться от реальных воздействий внешнего мира и посредством определенных представлений воссоздавать действие прежних раздражителей или же, конструируя новые представления на основе старых, целенаправленно их формировать.

Известна регулирующая роль *слова*, этого «сигнала сигналов». Оно исполняет свою информационно-управляющую роль не в силу характера своей материальной реализации (звуковое колебание, знаковое представление на каком-либо материальном носителе), а благодаря «запускающемуся» словом смыслу. Мысль в слове весомее просто смысла мысли в невербальном проявлении, но последняя не менее значительна. Мысль, не высказанная в словах, – это та же передаваемая информация, только без звукового оформления. Чуткий человек интуитивно может воспринимать такую информацию.

Подлинно научное представление о психофизиологических механизмах воздействия словесного внушения на протекающие в организме процессы было получено в результате работ И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Благодаря им, удалось объяснить, каким образом слово одного человека может оказать влияние на другого, каков механизм внушения, самовнушения, внушаемости и какова роль этих явлений в жизни человека, в происхождении некоторых заболеваний и их лечении. В исследовании К. И. Платонова «Слово как физиологический и лечебный фактор» заложены методические основы и главные направления в изучении этого сложного вопроса.

Воздействие слова на психофизиологические функции организма связано с регулирующей и программирующей ролью слова, произносимого не только вслух, но и мысленно. В состояниях гипноза, аутогенных тренировок и в бодрствующем состоянии речь играет важную регулирующую и программирующую функцию. Еще И. П. Павлов отмечал, что вторая сигнальная система является высшим регулятором

человеческого поведения. Это свойство внутренней речи (в форме самоприказов) давно используется в спорте для повышения эффективности тренировок, мобилизации внутренних резервов во время соревнований. В состоянии релаксации, достигаемой в процессе аутогенной тренировки, влияние словесного самовнушения на физиологические функции значительно возрастает. Характер этого влияния определяется смысловым содержанием словесных формулировок. Построение фраз при самовнушении должно быть предельно простым и кратким, а их мысленное выражение – четким.

Среди множества форм словесного самопрограммирования психики следует назвать *самоодобрение* и *самопоощрение*. Хотя эта форма самоформирования более свойственна детям, она имеет определенное значение и позже, поскольку способствует закреплению и усилению в сознании их положительного отношения к собственному поведению или деятельности. Роль противоположных форм самоформирования играют *самоосуждение* и *самонаказание*. Являясь весьма действенным средством саморегуляции, они представляют собой необходимый элемент внутренней работы по развитию высокой требовательности к собственным программам деятельности. Однако при этом следует помнить, что высокая требовательность к себе не должна сочетаться с постоянным недовольством собой. Это может привести со временем к психическому дискомфорту, к неверию в собственные возможности, что нередко приводит к формированию комплекса неполноценности.

Среди других форм речевой саморегуляции можно назвать еще *самоприказание*, *самопринуждение*, *самоподбадривание*. Программирующая роль таких активаторов, даже если они реализуются в виде внутренней речи, достаточно высока. Это подтверждено результатами многих психологических исследований, в том числе, например, в области психологии спорта.

Многие авторы утверждают, что психические явления, связанные с повседневной организацией и программированием психических процессов и состояний человека, представляют собой не что иное, как особые формы *самогипноза*. В то же время указанные явления оказываются механизмами самоформирования. Здесь можно провести аналогию с системой физических тренировок. Каждый человек в естест-

венных условиях выполняет больший или меньший объем физических движений. Однако с помощью целенаправленного систематического развития определенных мышечных групп и соответствующих двигательных функций человек может добиться значительных результатов.

В настоящее время теоретические воззрения на природу гипноза заметно и уверенно освобождаются от точки зрения некоторых ученых, которые видели в нем те или иные болезненные проявления или же рассматривали его как воздействие, ослабляющее волевою сферу человека. *Гипноз и самогипноз*, как методы регуляции состояния человека, интенсифицируют многие психические процессы и позволяют получать более выраженный и целенаправленный эффект. Поэтому многие авторы, поняв преимущества методов гипноза и его физиологические принципы, разрабатывают на этой основе специальные приемы психической саморегуляции, которые активно используются при самопрограммировании личности. Эти рекомендации следует использовать в педагогическом процессе.

Индийский автор М. Пауэрс в книге «Самогипноз» подробно анализирует положительные стороны этого вида самоформирования. Он считает, что, активизируя с помощью этого метода процессы воображения и представлений, можно создавать прочные системы отношений с окружающей действительностью (собственные психологические установки). Таким же образом можно формировать личные внутренние стремления, потребности, ценности.

Подготовка к использованию этого метода самовоздействия предполагает предварительное формулирование ясно осмысленной цели такой работы. Затем следует своеобразная внутренняя беседа с самим собой. Она должна проводиться в совершенно спокойной обстановке легко, неторопливо и основательно. Лучше всего проводить ее в затемненной комнате в положении лежа, полностью расслабив мышцы и по возможности отрешившись от повседневных забот. Представление своего собственного образа, наделенного желаемыми качествами, должно быть достаточно ярким, выразительным, динамичным.

Самогипноз включает в себя следующие этапы внутренней работы:

Δ принятие решения проделать такую работу, четко формулируя ее цели и задачи;

Δ предгипнотическая беседа с самим собой, в которой логически обосновывается необходимость этой работы, обсуждаются результаты, которые могут быть достигнуты после ее окончания, и те преимущества, которые должны быть получены в итоге;

Δ фиксация внутренним взором собственного образа, наделенного желаемыми качествами (этот этап программирования проводится на фоне самогипноза);

Δ закрепление новых качеств, приобретенных с помощью гипноза, реальными действиями в постгипнотический период.

Большую помощь в самопрограммировании личности может оказать использование различных психотехник, а также технологий, предлагаемых в рамках нейролингвистического программирования. В их основе лежит ряд базовых принципов, которые описывают взаимоотношения человека и реальности и играют важную роль во всех сферах человеческой деятельности [108].

9.2. Формирование воодушевляющих убеждений личности

Известно, что каждый опыт, приобретенный в жизни, остается навсегда где-то в глубинах нашего сознания. С его помощью происходит осмысление новой информации, поступающей в наш мозг, и формируются наши убеждения. Однако не всегда наш опыт является прямым и непосредственным. Мы читаем книги, учимся, узнаем что-то об окружающем нас мире, изучаем других людей. Все эти знания поступают в нашу нейронную систему. Этот вторичный опыт становится первичным и нашим собственным, когда он записывается в мозге. Сам процесс мышления меняет систему нейронных связей и может формировать и изменять убеждения, накладывая на них опосредованный опыт.

Под убеждениями понимают тесно связанные представления индивида относительно причинно-следственной связи, значения, границ окружающего мира, а также поведения, возможностей и идентификации [59, с. 112].

Важнейшим фактором формирования убеждений является наше субъективное восприятие разнообразного окружения, в которое мы попадаем в детские годы, именно оно становится источником наших

убеждений. Если мы представляем себя кем-то, то приходим к уверенности в своей способности походить на такого человека. Это подтвердили тысячи людей, которые добились успеха в жизни. Поведение оказывает воздействие на убеждения, во-первых, благодаря интерпретации, которую мы даем определенному поступку, во-вторых, путем постепенного создания и укрепления внутреннего имиджа.

Многие писатели, спортсмены и крупные бизнесмены обращали внимание на то, как сильно их внутренний имидж, образ самого себя в собственном сознании влиял на все, что они пытались делать. Считается даже, что это единственный по-настоящему важный фактор любых человеческих достижений. Знаменитый в Америке пластический хирург доктор М. Молец установил: многие пациенты ожидают, что за косметической операцией и изменением внешности немедленно последуют серьезные личностные перемены. Однако в большинстве случаев даже радикальная пластическая операция не оказывает воздействия на реальные проблемы пациентов, их внутренний имидж. И только добившись смены их установок, М. Молец смог продемонстрировать выдающиеся результаты своей работы.

Наши убеждения в значительной степени зависят от результатов, которые мы получали в прошлом, от наших реальных достижений. Если мы неоднократно и последовательно добивались успеха, это существенно поддерживает нашу уверенность в себе. Но если наши результаты были самыми разнообразными – победы и поражения чередовались, как это и происходит в жизни большинства людей, – то мы интерпретируем свое поведение любым желаемым способом. Пессимистически настроенный человек может проанализировать даже успешную ситуацию и оценить негативно свое поведение в ней. Напротив, человек с положительной установкой даже при меньших достижениях находит для себя массу оправданий и уверен, что в следующий раз ему непременно повезет.

Специалисты нейролингвистического программирования (НЛП) разделяют все убеждения на воодушевляющие, наделяющие нас силой и уверенностью в самом себе, и ограничивающие, которые также способны оказать огромное влияние на психическое и физическое здоро-

вье человека. Ограничивающие убеждения характеризуются такими состояниями:

1. Бездальность – убеждение в том, что желаемая цель недосыгаема независимо от наших возможностей.

2. Беспомощность – убеждение в том, что цель досыгаема, но мы не способны ее достичь.

3. Никчемность – убеждение в том, что мы не засуживаем достиженья желаемой цели из-за личностных особенностей или поведения [59, с. 117].

Для того чтобы достичь успеха, необходимо изменить подобные ограничивающие убеждения, превратив их в надежду на будущее, уверенность в своих силах и ответственность, а также чувство собственной необходимости и значимости. Очевидно, что наиболее глубокие убеждения касаются нашей идентификации. Ограничивающие убеждения выполняют функции «мыслей-вирусов», обладающих той же разрушительной способностью, что и компьютерные или биологические вирусы. Эта мысль может превратиться в «самоисполняющееся пророчество» и свести на нет любые попытки саморазвития или самосовершенствования. Мысли-вирусы содержат невысказанные предположения и допущения, затрудняющие их идентификацию и борьбу с ними. Успешное преодоление тупиков требует выявления лежащих в их основе ограничивающих убеждений.

Обнаружено, что обновлению и изменению ограничивающих убеждений могут способствовать следующие процедуры:

- осознание скрытых позитивных намерений;
- определение любого невысказанного или неосознанного допущения или предположения, лежащего в основе убеждения;
- расширение восприятий, связанных с убеждением причинно следственных связей или «комплексных эквивалентов»;
- предоставление информации о том, «как это сделать», и создание альтернативных вариантов осуществления позитивного намерения или цели;
- прояснение или обновление важных взаимоотношений, которые формируют наше чувство собственной миссии и значимости, и получение позитивной поддержки на уровне идентификации [59, с. 120].

Сила ожидания в значительной мере определяет выбор поведения человека и оказывает огромное влияние на его актуальное видение мира. Даже малейшие изменения на базовом уровне убеждений приводят к переменам в поведении и результатах деятельности. Многие ведущие спортсмены считают первым шагом к успеху раннюю уверенность в себе, веру в свои силы, которая зачастую основывалась на одобрении учителя или родителей или формировалась под влиянием ролевой модели. Так называемые природные способности или таланты не могут быть объяснены исключительно с точки зрения генетики, образования и тренировки, как утверждают специалисты НЛП. Эта идея крайне важна для учебного процесса любого уровня, тем более для высшего образования, для процесса саморазвития и самосовершенствования студентов.

Власть убеждений в процессе обучения подтвердил и эксперимент, проведенный среди детей со средним (по результатам тестирования) интеллектом, при этом были произвольно выделены две равные подгруппы. Одну получил учитель, которому было сказано, что это одаренные ребята; другому сообщили, что это дети, отстающие в развитии. Спустя год обе группы были протестированы снова и оказалось, что те, кто попал в группу «одаренных», набрали больше очков, по сравнению с теми, кто учился с ярлыками «отстающих в развитии».

Только после специального анализа становится очевидным, что все наши действия соответствуют матрице убеждений и являются их проявлениями. Они могут срабатывать как позитивно, так и негативно. Управляя процессом формирования убеждений, можно внести реальные изменения в свою жизнь. Способность изменять рамки того или иного представления о себе есть не что иное, как проявление закона необходимого разнообразия применительно к системам убеждений. Согласно этому закону, если мы хотим добиваться определенной цели, то нам следует увеличить количество способов ее достижения и внести некоторое разнообразие в методы.

Таким образом, привычные чувства могут легко трансформироваться в некие глубоко укоренившиеся убеждения на различные стороны жизни, которые практически почти постоянно оказывают влияние на наше поведение. Поэтому изменение стратегии мышления

может кардинально повлиять на всю нашу деятельность. Наше представление о самом себе, а также самооценка имеет непосредственное и определяющее влияние на все компоненты поведения, от них зависит успех всех наших начинаний. Мы можем изменить их таким образом, чтобы они в большей степени соответствовали нашим намерениям.

Для этого нам необходимо оценить, какие именно убеждения являются вдохновляющими, стимулирующими к активным действиям. Затем следует установить, какие убеждения являются парализующими, способными остановить человека на пути раскрытия своего потенциала. И, наконец, надо определить, являются ли конкретные убеждения приемлемыми для нас. Для того чтобы установить правильность выбранного направления, необходимо сделать следующее:

- четко определить собственные убеждения;
- подумать, способствуют ли они достижению избранной нами цели;
- постараться понять, какие установленные нами правила поведения основываются на данных убеждениях;
- при необходимости заменить одни убеждения другими, в большей степени соответствующими стоящим перед нами целям.

Раннее формирование правильной позитивной системы убеждений создает и поддерживает уверенность в себе, интерес, радость, связанную с активной деятельностью, а в итоге порождает и воспитывает навыки и способности, которые позднее кажутся нам совершенно естественными и дарованными природой. Создание сильного позитивного внутреннего имиджа применительно к конкретной сфере деятельности, а затем тренировка и постоянное развитие данного образа мыслей обеспечат достижение успеха. Такие технологии следует использовать и во время обучения в вузе.

В НЛП существует ряд средств и стратегий, которые могут помочь развить позитивные ожидания и расстаться с негативными, что можно сделать с помощью использования субмодальностей. Исполняя роль некоего кода, они придают осмысленность образам. Иными словами, субмодальности определяют не только то, что мы видим, но и как истолковываем увиденное, что чувствуем по этому поводу. Когда мы думаем, в нейронных связях головного мозга происходят вполне

реальные изменения. Мы можем осознанно пользоваться этой особенностью мышления, чтобы вносить преобразования в свою жизнь. С помощью создания соответствующих мыслеобразов можно изменить наши мысли, представления и убеждения. Эта техника, увеличивая гибкость и многообразие вариантов выбора, также будет способствовать раскрытию резервов, имеющихся у студентов, подключать их подсознание, активизировать процесс мышления.

Первый шаг к изменению убеждений относительно самого себя состоит в том, чтобы выявить аспекты нашего представления о себе, источники внутреннего имиджа. Г. Алдер советует составить список характерных черт, которыми мы можем описать себя. При этом речь идет не о том, какими нас видят другие люди, а о том, как мы сами себя оцениваем. На основании каждого из слов такого списка может быть составлено разумное утверждение, выражающее одно или несколько конкретных убеждений. Именно они оказывают мощное воздействие на наше поведение и получаемые результаты. Затем следует проверить каждое убеждение в процессе мышления, чтобы убедиться, какие из них являются позитивными, а какие негативными, и как они действуют в конкретных ситуациях [10].

Для начала достаточно понять структуру своих убеждений и различия между ними, которые являются ключом к выбору того или иного типа поведения. Как только мы научимся видоизменять свои чувства, мы сможем использовать вдохновляющую силу самонастройки для создания желаемых убеждений и будем без труда менять некоторые из них. Таким образом, можно определять для себя и успешно использовать мыслительную стратегию, которая принесет ощутимые результаты в деле самопрограммирования личности. Для проверки ее эффективности следует задать себе несколько вопросов, а именно:

1. Выражены ли ваши убеждения позитивно?
2. Является ли данное убеждение действительно вашим, а не чьим-то еще, кто пытается воздействовать на вас?
3. Будет ли данное убеждение благотворно влиять на вашу последующую жизнь и поддерживать вас?
4. Является ли ваше убеждение динамическим или статическим?
5. Какие действия поддерживают данное убеждение? [59]

Влияние убеждений на нашу жизнь огромно. При этом они почти не поддаются воздействию обычной логики или рационального мышления. Прописная истина: «Если ты действительно веришь в то, что способен достичь цели, ты достигнешь ее, если думаешь наоборот, никакие усилия не убедят тебя в обратном». Наши убеждения относительно нас самих и того, на что мы способны, очень влияют на нашу эффективность. У каждого из нас есть убеждения, служащие дополнительными ресурсами, и убеждения, ограничивающие наши возможности.

Можно преобразовать последние и приобрести иммунитет против мыслей-вирусов за счет расширения и обогащения наших моделей мира, а также четкого осознания нашей идентичности и миссии. Если мы осознаем эти глубинные намерения и отредактируем свои ментальные карты, включая в них другие, более эффективные пути осуществления намерений, то убеждения можно будет изменить ценой минимальных усилий и мучений. Ограничивающие убеждения могут быть преобразованы или отредактированы за счет определения позитивных намерений и предположений, а также создания альтернатив и новых ответов на вопросы со словом «как». Если человек не знает, как изменить собственное поведение, легко создать убеждение, что его невозможно изменить.

Убеждения, как наделяющие нас силой, так и ограничивающие, тесно связаны с нашими ожиданиями. Ожидание означает «предвкушение» какого-либо события или результата, или высокую степень уверенности их свершения. Ожидания оказывают разнообразное влияние на наше поведение, в зависимости от того, на что они направлены. З. Фрейд по этому поводу писал, что существуют определенные идеи, наделенные свойством ожидания. Эти идеи бывают двух видов: представление о том, что я совершаю некие действия (так называемые намерения), и представления о том, что нечто происходит со мной – собственно ожидания. Сопровождающий их эффект зависит от двух факторов: во-первых, от степени значимости результата для меня и, во-вторых, от степени неуверенности, присущей ожиданию результата.

Человеческие убеждения и ожидания, связанные с результатами и личными возможностями, играют немаловажную роль в формировании способности достичь желаемого состояния. Выделяемые З. Фрейдом

«намерения» и «ожидания» относятся к тому, что в современной когнитивной психологии получило название ожиданий «самоэффективности» и ожиданий результата. Ожидания появляются вследствие предположения о том, что то или иное поведение приведет к определенным результатам. Ожидания «самоэффективности» связаны с уверенностью в том, что конкретный человек способен осуществить действия, требующиеся для достижения желаемого результата.

Убеждения и ожидания часто определяют количество усилий, которые будут затрачены в той или иной ситуации, а также время их действия. Прочные позитивные убеждения заставляют нас затратить максимум усилий и реализовать дремавшие до сих пор способности. Примером этому может служить так называемый «эффект плацебо». Для его достижения пациенту дают «лекарство», в составе которого нет ни единого активного лечебного ингредиента. Если человек ожидает связанных с ним улучшений, вскоре симптомы его заболевания действительно ослабевают. Некоторые исследования эффекта плацебо привели к потрясающим результатам. В подобных случаях ожидания человека приводят к реализации не раскрытых до сих пор поведенческих ресурсов.

Результат соотносится с тем, до какой степени человек ожидает, что приобретенные навыки или формы поведения дадут желаемые результаты. Ожидания «самоэффективности» связаны со степенью уверенности человека в собственных силах или уровнем способности обучаться либо осуществлять действия, необходимые для достижения результата. Достижение желаемого результата через успешные действия в сложной ситуации может укрепить уверенность человека в себе. Дело в том, что в обычной обстановке человек не раскрывает свой потенциал полностью, даже если обладает необходимыми для этого навыками. И только в условиях, требующих максимальной самоотдачи, можно обнаружить, на что мы способны. Недаром говорят, что второе дыхание приходит тогда, когда исчерпано первое.

Ожидания предполагаемых результатов поведения являются первичным источником мотивации. Ощущения и поступки людей зависят от ценностей и мотивов, которые приписываются ожидаемым последствиям. Прочные ожидания позитивного результата способны заста-

вить человека приложить максимум усилий в надежде на достижение желаемого состояния. Ожидаемые последствия, которые воспринимаются как негативные, напротив, приведут к снижению активности либо апатии. Устойчивое предвосхищение успеха или поражения дает основания для так называемых «самоисполняющихся пророчеств».

Таким образом, ожидания оказывают сильнейшее влияние на нашу мотивацию, а также выводы, которые мы делаем на основе полученного опыта. Сила ожидания является функцией прочности репрезентации предвкушаемого последствия. С точки зрения НЛП, чем больше человек способен видеть, слышать и ощущать будущие последствия своей деятельности в своем воображении, тем сильнее окажется ожидание. Следовательно, они могут быть усилены путем расширения спектра внутренних образов, звуков, слов и ощущений, ассоциированных с вероятным будущим действием или следствием. Подобным образом ожидания могут быть ослаблены за счет уменьшения качества или насыщенности внутренних репрезентаций, ассоциирующихся с возможными будущими последствиями.

Базовый подход НЛП к созданию или изменению ожиданий предполагает: либо работу непосредственно с внутренними сенсорными репрезентациями, связанными с конкретными ожиданиями; или – со скрытыми убеждениями, которые являются источником этого ожидания.

Людам свойственно думать, что процесс изменения убеждений – дело сложное и трудоемкое, сопровождающееся конфликтами и борьбой. Тем не менее, каждый из нас на протяжении всей жизни самым естественным образом создает и отказывается за ненадобностью от сотни и даже тысячи убеждений. Вероятно, трудность заключается в том, что при попытке сознательно изменить свои убеждения, мы их подавляем, не одобряем, критикуем, нарушая при этом естественный цикл изменения убеждений. Если подстроить под этот цикл процесс изменения убеждений, то это может пройти на удивление легко и просто.

Стоит только задуматься над теми изменениями, которые произошли на разных этапах нашей жизни, и мы найдем множество примеров этого цикла. Стадии естественного хода изменения убеждений являются иллюстрацией того, как наше внутреннее состояние оказы-

вает существенное влияние на этот процесс. Внутреннее состояние человека связано с психологическим и эмоциональным опытом, имеющимся у человека в данный момент. Оно в значительной мере определяет выбор его поведения и оказывает огромное влияние на актуальное видение мира.

Для этого надо вспоминать как можно ярче и отчетливее те случаи, когда мы успешно действовали, осуществляя и подтверждая свое убеждение, затем следует проанализировать свои ощущения. Выполняя в уме действия, которые мы делаем хорошо, мы испытываем удовольствие и укрепляем уверенность в себе, а в итоге вдохновляющее убеждение становится эффективнее и сильнее, что позволит нам достичь большего. Для создания дополнительного эффекта можно применить и методику работы с параметрами допустимых вариантов внутреннего образа, создавая более живую многомерную картину, являющуюся отражением нашего сильнейшего убеждения и наиболее мотивированного действия.

Готовясь к различным этапам своей жизни или карьеры, мы снова и снова повторяем этот цикл, который включает в себя:

- 1) желание поверить в то, что мы способны успешно и искусно управлять новой ситуацией;
- 2) вступив в новый этап и получив необходимые для его преодоления уроки, мы готовы поверить в то, что способны достичь успеха;
- 3) подтверждение способностей укрепляет наше убеждение в том, что мы удачливы, находчивы и делаем именно то, что нам нужно [59, с. 76].

Отношение к миру зависит от нашей интерпретации ситуации, которую НЛП расценивает как «оправдание». Каждый наш поступок имеет под собой некое оправдание. Что бы мы ни делали, мы нуждаемся в каком-то объяснении или обосновании своих действий, нравятся нам эти действия или нет. Точно также существуют свои оправдания настроений, убеждений, подходов или самооценки. В связи с этим большую роль в управлении поведением играет самосознание человека, а также его самоконтроль и воспитание чувства ответственности за свои дела и поступки.

Осознание своих качеств, возможностей развития способствует содержательному наполнению учебной деятельности и обогащению смысловых связей. Через самопознание студент начинает ориентироваться в окружающем мире, понимая свое место в нем. Наличие и осознание личностного смысла, то есть содержательного компонента профессиональной деятельности является важным условием профессионального и личностного развития человека. При этом самопрограммирование является начальным этапом самосовершенствования и его основным методом. Какую бы цель ни ставил перед собой человек, успех в ее достижении главным образом зависит от того, насколько эффективно конструируемая программа поддерживается личностными ценностями и убеждениями, в какой мере учитывается влияние внешней среды.

9.3. Самоэффективность и ее роль в активизации потенциала личности

Перед системой образования стоит задача – создать педагогические условия для раскрытия и развития потенциала личности. Несмотря на большое количество исследований в этой области, до сих пор остается неоднозначным мнение ученых о том, что представляет собой потенциал человека. Раскрытие содержания этого понятия необходимо для разработки концептуальной основы его формирования и развития.

Многими учеными традиционно потенциал личности рассматривается как нераскрытые возможности, резерв для достижения цели, как внутренняя направленность. В широком понимании потенциал имеет силу, способную выявиться при определенных условиях. В. М. Марков и Ю. В. Синягин определяют *потенциал человека как систему его возобновляющихся ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на достижение социально значимых результатов. Они выделяют такие моменты: во-первых, потенциал человека является ресурсным показателем и в связи с этим должен иметь количественное выражение; во-вторых, этот ресурс не является навсегда данным, а постоянно обновляется в течение жизни; в-третьих он реализуется в соответствии с окружением; в-четвертых, потен-*

циал человека представляет собой собственное системное качество [99]. Д. А. Леонтьев считает, что потенциал человека представляет //собой универсальную характеристику системной организации личности, которая включает в себя психологическое здоровье, зрелость и успешность деятельности субъекта [91].

Представляет интерес выяснение вопроса о том, каким образом индивидуально-психологические особенности личности становятся действующим способом реализации ее потенциала и формирования активности. Это возможно лишь при наличии мотивации, стремления достичь желаемого результата и веры в свою способность это сделать, то есть высокой самоэффективности.

Впервые понятие самоэффективность как конструкт ожидания, влияющий на функционирование и мотивацию личности, был представлен в работах А. Бандуры в конце 70-х гг. прошлого века. Развиваемая им теория социального научения требовала введения нового понятия, соответствующего новой тенденции психологических исследований, главная роль в которых уделялась когнитивным процессам. Таким понятием в теории социального научения А. Бандуры вначале было «ожидание эффективности», а затем и «самоэффективность».

При этом автор понимает *самоэффективность как осознание индивидом своей способности справиться со специфическими задачами и ситуациями и с учетом этого определить стратегию и способ своего поведения. Он трактует самоэффективность как когнитивный механизм регуляции человеком своего поведения.* В зависимости от того, как субъект оценивает собственную самоэффективность, будут зависеть «расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий и фрустраций, настойчивость, с которой он будет решать какую-то задачу ...» [203, р. 439]. Ведущую роль в этом играют способности человека к самоотражению, самовосприятию, самопониманию и самооценке. Представления о своей эффективности, по мнению А. Бандуры, оказывают влияния на паттерны мышления, мотивацию, убеждения, успешность и эмоциональное возбуждение.

Таким образом, воспринимаемая самоэффективность – это когнитивная оценка индивида или его система представлений, регулирую-

щих действия, направленная на достижение определенных целей. В отличие от самооценки, самоэффективность – это представление не о собственной ценности, а о способности совершать действия, что связано с опытом поведенческих достижений. Достижения в той или иной деятельности способствуют формированию чувства собственной эффективности и повышают интерес к ней. Таким образом, возникает постоянное оценочное самоподкрепление.

В теории социального научения деятельность может быть мотивирована собственной ценностью, которая может быть привнесена в нее, равно как и во внешние побуждения. А. Бандура считает, что ценность не существует в поведении сама по себе, она присутствует в позитивных и негативных самореакциях человека. При этом самооценочные реакции рассматриваются как уникальный мотивационный механизм индивида. Они меняются в зависимости от вида деятельности, что приводит к различным самооценкам даже различных аспектов одного и того же вида деятельности. По этой причине уровень самооценки в конкретных областях жизнедеятельности является более значимым, чем единый обобщенный показатель [203].

Поэтому самоэффективность представляет собой не черту личности, а особый когнитивный механизм, который позволяет субъекту анализировать свои возможности при выполнении тех или иных действий, обеспечивает актуализацию их мотивации, формы поведения и возникновение эмоций. В то же время, самоэффективность отражает личное убеждение человека о наличии у него необходимых способностей к определенной деятельности и способствует развитию мотивации. Поэтому самоэффективность – центральная и очень важная детерминанта человеческого поведения. Она не только непосредственно влияет на мотивационную сферу человека, но и на другие важные детерминанты поведения. На рисунке 4 отражена структура воздействия самоэффективности на личность, приведенная А. Бандурой [208].

Убеждения в самоэффективности влияют на то, какие цели ставит перед собой индивид, а также на его стремление их достичь. *Цель – это представление о конечном результате действий и необходимых усилиях, затрачиваемых для его достижения.* В своем исследовании А. Бандура и Д. Сервон получили четкое подтверждение тому, что

цели оказывают мотивирующее влияние на человека через его самооценки и суждения о самоэффективности, которые детерминируют ожидаемые результаты его деятельности [202, р. 442]. Так, индивиды с высокой самоэффективностью ставят перед собой более трудные, рискованные цели, по сравнению с индивидами с низкой самоэффективностью.

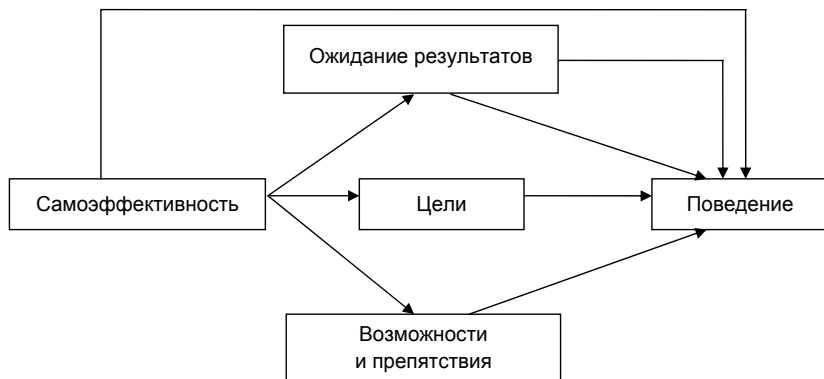


Рисунок 4 – Влияние самоэффективности на поведение человека

Установлено также, что суждения индивида о самоэффективности, или его представление о своей способности выполнить ту или иную задачу в данной ситуации, играет ключевую роль в мотивации благодаря своему влиянию на отбор целей, на усилия и настойчивость в их достижении, на эмоции, которые овладевают человеком, а также на его способность успешно справляться со стрессом и негативными событиями. [206, р. 455].

Представление о самоэффективности связано с ожиданием успеха и обычно приводит к позитивным результатам. И, напротив, низкая самоэффективность связана с ожиданием неудачи, приводит к ней и, тем самым, снижает самоуважение. А. Бандура отмечает, что те, кто считает себя «неспособными добиться успеха, более склонны к мысленному представлению неудачного сценария и сосредоточиваются на том, что все будет плохо. Уверенность в неспособности добиться успеха ослабевает мотивацию и мешает выстраивать поведение. И, наоборот,

личность, осознающая себя самоэффективной, мысленно представляет себе успешный сценарий, обеспечивающий позитивные ориентиры для организации своего поведения, и осознанно проигрывает варианты необходимых действий и решений» [204, р. 729]. Люди, верящие в свою способность решить проблему, вероятно, будут более настойчивы в достижении своих целей, несмотря на препятствия, которые им приходится преодолевать.

Таким образом, воздействие рассогласования между стандартами и продуктивностью на усилия и настроение зависит от убеждений в самоэффективности и от того, воспринимается ли человеком цель как обоснованная, достижимая и значимая [206, р. 461]. Самоэффективный человек, даже сталкиваясь с препятствиями, продолжает работать над достижением цели, превращая трудности и препятствия в источники саморазвития. Человек способен переводить внутренние ожидания и представления о себе во внешние проявления, достигая необходимых целей и результатов.

По мнению А. Бандуры самоэффективность имеет две важные особенности. С одной стороны, она представляет собой суждения субъекта о своих способностях выполнить некоторую деятельность, а не личностную черту; с другой, является не глобальной, а специфической, частной его особенностью. Поэтому у каждого человека есть множество представлений о самоэффективности, связанных с разными сферами жизнедеятельности. Автором предложена исследовательская стратегия для изучения самоэффективности, при которой фиксируются не глобальные, а конкретные суждения человека о самоэффективности [206, р. 453].

В зарубежной литературе можно встретить тысячи работ, посвященных непосредственно специфике конструкта самоэффективности относительно различных видов деятельности и других психологических феноменов. Особенно важным представляется изучение становления и изменения самоэффективности в профессиональной деятельности, поскольку, согласно имеющимся исследованиям (А. Бандура, Дж. Капрара, Д. Сервон), именно представление о собственной компетентности, а не сами по себе умения, личностные качества и способности, выступает необходимым мотивационным условием, детерми-

нирующим поведение человека и определяющим степень настойчивости и упорства при освоении, а в дальнейшем и при выполнении конкретных профессиональных действий.

Многочисленные эмпирические исследования, посвященные изучению влияния самоэффективности на успешность деятельности, как правило, показывают, что высокая самоэффективность связана с продуктивной деятельностью. Так, А. Стайкович и Ф. Лутанс провели мета-анализ исследований по данной тематике на основе 114 исследований, опубликованных на английском языке с 1977 по 1996 г. в клинической, образовательной, организационной сферах. Авторы подтвердили наличие взаимосвязи самоэффективности и результатов профессиональной деятельности. Согласно исследованию в среднем коэффициент корреляции между ними составляет 0,38 [220].

Оценка индивидами своей эффективности обуславливает выбор ими сфер деятельности и условий для ее выполнения. Индивиды, как правило, склонны избегать тех видов деятельности и ситуаций, в которых их возможности недостаточны. Было обнаружено, что обратная связь от результата и суждение о самоэффективности особенно важны для развития внутреннего интереса к деятельности самой по себе. Так, психологи смогли повысить интерес студентов к обучению и уровень их успешности, помогая им разбить задания на подцели и отслеживать свою успешность, а также давая им обратную связь о результатах деятельности, которая увеличивала их ощущение самоэффективности [213, 223].

Таким образом, непосредственный интерес к предмету или процессу развивается, когда человек устанавливает для себя повышенные стандарты, которые обеспечивают ему в случае успеха положительную самооценку, и когда у него есть ощущение самоэффективности в отношении того, что он сможет данным стандартам соответствовать. Именно подобный внутренний интерес вдохновляет человека на усилия на протяжении длительного времени даже при отсутствии внешних вознаграждений.

Учеными установлено, что убеждения в самоэффективности оказывают многостороннее воздействие на процессы мотивации. В социально-когнитивной теории А. Бандуры мотивационные тенденции объясня-

ются преимущественно с точки зрения способности человека к предвидению или его представлением о будущем. При этом они выделяют мотивационные механизмы предвидения: ожидания в отношении результата, подразумевающие оценку последствий своих действий; восприятие собственной эффективности, рассматриваемое как представление человека о том, сможет ли он выполнить необходимые действия; цели и стандарты, представляющие когнитивную детерминанту мотивации; а также аффективная самооценка, представляющая личностный фактор [202, p. 442–443].

А. Бандурой был сделан вывод о том, что эффект воздействия убеждений в самоэффективности на мотивацию усилий и на уровень успешности действия может оказаться столь велик, что будет в состоянии стереть огромные различия между людьми в способностях. Люди с высокими представлениями о собственной эффективности чаще действуют продуктивнее и добиваются успеха, чем те, кто думает иначе. В связи с этим самоэффективность исследуется в рамках проблематики мотивации достижения и рассматривается как когнитивный механизм, предсказывающий уровень успешности человека в той или иной деятельности.

Чувство собственной компетентности способствует эффективности познавательных процессов и высоким достижениям в различных ситуациях. Исследования влияния самоэффективности на учебную мотивацию и академические достижения, проведенные М. Коллинс, выявили, что те, кто имеет высокое чувство эффективности своей деятельности, будут больше и настойчивее работать, принимать активное участие в учебной деятельности и проявлять большее упорство при встрече с трудностями, чем те, кто сомневается в своих способностях [44, с. 192].

Человек с более высоким уровнем самоэффективности серьезнее и внимательнее относится к развитию образовательных возможностей, рассматривает более широкий круг карьерных перспектив и с большим упорством эти возможности реализует. Она также влияет также на организацию поведения человека в процессе построения карьеры и его конкурентоспособность. Так, А. Бандура показал, что чем увереннее люди в собственной эффективности, тем больше вариантов карьеры

или карьерных ориентаций они рассматривают в качестве возможных к реализации и тем лучшее образование они стремятся получить для осуществления разнообразных профессиональных начинаний [200, р. 96].

Перспективным направлением в зарубежной литературе является исследование вопросов самоэффективности в организационном аспекте. Теоретиками и практиками изучены различные аспекты деятельности человека в организации и управлении. Прикладные исследования обращены в сферу организационной психологии и связаны с практикой управления персоналом. Зарубежными учеными было доказано, что более самоэффективные сотрудники быстрее адаптируются к новым условиям и среде. Группа авторов из Университета Квинсленда (Австралия) провели масштабное лонгитюдное исследование адаптации сотрудников к организационным изменениям [222]. По их мнению, самоэффективные сотрудники в большей степени видят в организационных изменениях не угрозу, а новые возможности, и, тем самым, они в меньшей степени были подвержены стрессам, лучше взаимодействовали с клиентами и были более конкурентоспособными.

Установлено также, что в процессе трудовой деятельности высоко самоэффективные сотрудники в большей степени склонны проявлять инициативу и предлагать новые идеи по улучшению рабочего процесса. Такие работники лучше справляются со сложными задачами и ответственностью, возлагаемой на них. Индивиды с высокой самоэффективностью подходят к заданию с меньшей тревогой и депрессией, лучше справляются со стрессом и разочарованием. Доказано, что самоэффективность влияет на процессы совладания со стрессовыми ситуациями и эмоциональное состояние человека. Так, ученые рассматривают самоэффективность как важный личностный фактор оценки стрессовой ситуации и считают, что убеждение в ней помогает человеку использовать собственные ресурсы в стрессовых ситуациях [202, р. 446].

Установлена также взаимосвязь между самоэффективностью и уровнем стресса и здоровья сотрудников. У сотрудников с низким уровнем самоэффективности чаще наблюдаются как эмоциональные, так и физиологические стрессы. Это связано с тем, что требования ситуации и задач превышают их представления о своих способностях и

возможностях. Убеждения в самоэффективности воздействуют на здоровье двояким образом: они влияют на поведение, связанное со здоровьем, и, кроме того, прямо воздействуют на физиологические процессы, а также сказываются на вероятности возникновения разнообразных заболеваний и на процессах выздоровления [215]. В результате был сделан вывод о том, что сильные, позитивные убеждения в самоэффективности полезны для здоровья. И наоборот, слабые и негативные убеждения в самоэффективности вредны для него.

Таким образом, концепция самоэффективности относится к умению людей осознавать свои способности, выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации. С точки зрения А. Бандуры, самоэффективность, или осознанная способность человека справиться с возникшими ситуациями, влияет на несколько аспектов его психосоциального функционирования. Оценка собственной эффективности определяет для него расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий, настойчивость, с которой он будет решать какую-то задачу. Короче говоря, самооценка эффективности влияет на формы поведения, мотивацию, выстраивание поведения и возникновение эмоций.

Таким образом, проблема самоэффективности за прошедшее время завоевала огромную популярность среди зарубежных психологов, о чем свидетельствует постоянно растущее количество работ в данной области, доказывающих ее прямое влияние на решения, действия и переживания человека (А. Бандура, Д. Зиглер, Дж. Капрара, Дж. Первин, Д. Сервон, Л. Хьел и др.).

В последние десятилетия стали появляться и работы российских ученых, посвященные теоретическому осмыслению данного феномена и его эмпирической разработке (А. В. Бояринцева, О. О. Богатырева, Т. И. Васильева, М. И. Гайдар, Ю. М. Гончаров, Т. О. Гордеева, М. М. Далгатова, Р. Л. Кричевский, М. Магомед-Эминов, В. Г. Ромек, О. В. Тимофеева, Е. А. Шепелева и др. Концепция самоэффективности этих исследователей строится в соответствии с деятельностным подходом, когда личность сама формируется в деятельности и общении с другими людьми, определяет их характер.

В российской психологии самоэффективность впервые стала предметом самостоятельного изучения в работах Р. Л. Кричевского. Он определяет самоэффективность как «... убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь... в том числе и связанными с прогрессивным личностно-профессиональным развитием» [81]. Здесь, по его мнению, важны два момента: с позиций акмеологии, самоэффективность, во-первых, направлена на саморазвитие субъекта, во-вторых, подразумевает, прежде всего, его личностно-профессиональное развитие.

В диссертационных работах, выполненных под руководством Р. Л. Кричевского А. В. Бояринцевой, Ю. Н. Гончаровым, Т. Д. Григорьевой, Е. А. Могилевкиным, С. В. Паирель авторы рассматривают самоэффективность как одну из основных характеристик профессионального самосознания. Ими было показано, что она существенно влияет на карьерный успех, успешную социализацию, достижение высоких уровней профессионализма.

Учеными установлены положительные корреляционные связи уровней самоэффективности в общении и интернальности, экстравертированности, нейротизма, что позволяет считать ее условием профессиональной успешности. Так, О. О. Богатырева рассматривает самоэффективность как комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеризующих сферу восприятия собственной компетентности, эффективности и личностной влиятельности. По ее мнению, чем сильнее уверенность людей в собственной эффективности, тем больше вариантов карьеры они используют в качестве возможных к реализации [28, с. 93].

Российскими учеными было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого была выявлена причинно-следственная связь самоэффективности руководителя и членов группы. При этом установлено, что влияние руководителя опосредовано характеристиками эффективности работы группы. Иначе говоря, самоэффективность руководителя косвенно влияет на самоэффективность участников группы и определяет их субъективную оценку своих результатов деятельно-

сти. Это характерно как для общего показателя самооффективности, так и для отдельных ее компонентов. В связи с этим актуализируется значимость обучения руководящего состава для развития организации и повышения эффективности работы сотрудников [81].

Воспринимаемая самооффективность также влияет на способность субъекта адаптироваться и гибко справляться с трудными жизненными ситуациями, а также на способность переживать неудачи. Кроме того, она позитивно связана с установками личности на безопасное поведение и влияет соответствующим образом на выполнение работы. Проблема повышения безопасности жизнедеятельности человека, и недостаточная изученность его прикладных аспектов делает актуальным исследование А. А. Погорелова, в котором отражены позитивные аспекты ее влияния на эффективность деятельности личности, успешность ее совладания с трудными ситуациями и на безопасность поведения.

В последние годы российскими учеными защищены диссертации в области педагогической психологии, в которых самооффективность студентов выступает непосредственным предметом исследования. Так, М. Ю. Энеевой [191] были изучены психологические компоненты субъектности студента в процессе учебной деятельности, характеризующие его умение владеть собственным поведением и его самооффективность, которая, по ее мнению, включает в себя следующие базовые компоненты: самоуправление, планирование, целеполагание и самоконтроль. Следует признать их недостаточность, связанную с отсутствием когнитивно-мотивационных характеристик, включая убеждение студента в своих возможностях успешно осуществить ту или иную деятельность.

Продуктивным является подход М. И. Гайдара, который в своем диссертационном исследовании по теме «Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения» предлагает ввести понятие личностной самооффективности, под которой он понимает сочетание представлений субъекта о наличии у себя профессионально-важных качеств и его уверенности в том, что в ситуациях профессиональной деятельности он сможет актуализировать и квалифицированно использовать как особый инструмент сложный

комплекс этих качеств, обеспечивающих успешность выполнения стоящих перед ним задач [42].

Диссертация Т. И. Васильевой была посвящена динамике развития профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога. Результаты проведенного ею эмпирического исследования позволили расширить представление об особенностях профессионального самосознания будущего педагога-психолога, изучить содержательные характеристики идентичности личности, выявить роль профессиональных и гендерных характеристик в структуре Я-концепции будущих психологов [35].

По результатам данного исследования содержательные характеристики профессиональной самооффективности студентов обнаруживают специфику на разных этапах обучения в вузе. Характерной особенностью динамики уровневых показателей самооффективности является ее неравномерность на протяжении всего периода обучения студентов в вузе. На третьем курсе происходит снижение всех показателей профессиональной самооффективности, за исключением оценки специальной компетентности. Студенты 5-го курса по сравнению со студентами других курсов обнаруживают значимо более высокие оценки своей компетентности, а также профессиональной самооффективности. Выявлен значимый эффект продолжительности обучения в вузе как на итоговый показатель профессиональной самооффективности студентов, так и на отдельные его компоненты [35].

Е. А. Шепелевой было проведено изучение связи самооффективности и предпочитаемых московскими учащимися 10–11-х классов копинг-стратегий в двух сферах – учебе и общении со сверстниками. Задача состояла в выявлении характерных стратегий преодоления трудностей, свойственных подросткам с различным уровнем самооффективности, и их связи с успешностью в социальной и академической сферах жизнедеятельности.

В процессе изучения специфики механизмов влияния самооффективности на успешность юношей и девушек в учебной и социальной деятельности установлено, что академическая самооффективность старших школьников позитивно связана с учебной успеваемостью и субъективным ощущением школьного благополучия. Она обусловлена

использованием эффективных копинг-стратегий «Активная деятельность» и «Косвенная деятельность». В социальной сфере самоэффективность связана с копинг-стратегиями «Нет проблем», «Активная деятельность», «Просоциальное поведение» [187].

Полученные результаты могут быть использованы практическими психологами в образовании и педагогами как основа для разработки методов диагностической и коррекционной работы со школьниками. В частности, измерение уровня самоэффективности и исследование предпочитаемых стратегий совладания с трудностями может быть полезным для предсказания учебной успеваемости и успешности в социальной сфере, а своевременное повышение уровня самоэффективности и конструктивных стратегий преодоления трудностей может внести вклад в коррекцию неудач детей и подростков в учебной деятельности и взаимодействии со сверстниками.

В последние годы наблюдается расширение границ в исследовании этой проблемы, которые охватывают разные возрастные периоды – от подросткового до взрослого – и различные сферы: профессиональный труд (управленческий, педагогический, военный), общение, учение. Однако следует констатировать, что для глубокого понимания природы, специфики, функций самоэффективности подобных исследований все еще недостаточно и они носят, как правило, фрагментарный характер. Зачастую самоэффективность изучается в них как одна из личностных особенностей наряду со многими другими.

Следует отметить, что слабое внимание, которого удостоивается проблема самоэффективности в работах украинских психологов, неоправданно, поскольку самоэффективность – «... одна из важнейших личностных составляющих человеческой активности, связанной с созидательным, творческим началом, способностью личности контролировать ситуации своей жизни, мобилизовывать наличный психологический потенциал для достижения поставленных целей, подчинять себе ход жизненных событий» [81, с. 47].

Так, Пророк Н. В. в своей статье «Самоэффективность и успешность профессиональной деятельности», проанализировав современные психологические представления о природе внутренней мотивации, рассматривает самоэффективность как мотивационную теорию,

в которой источником понимания мотивации является не ценность (привлекательность) успешного результата и не ожидание успеха, а вера в свою способность быть успешным в своей деятельности [134, с. 171].

М. В. Канивец в процессе изучения готовности студентов 2–3 курсов к саморазвитию пришла к выводу, что для многих из них характерна низкая способность к самопознанию и рефлексии, слабое представление о своей самооэффективности, недостаточный самоконтроль [109]. Эти выводы подтвердили и результаты исследования О. М. Вовк, которой был установлен низкий уровень самооэффективности, характерный для 27 % студентов второго курса и 11,5 % студентов пятого курса. Это довольно тревожный факт, который говорит о существовании внутренних противоречий, чувства неуверенности в себе, что, безусловно, сказывается на общем самочувствии и результатах их деятельности [39].

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что в отечественной психологии и педагогике недооценивается реальное влияние на результаты деятельности представлений субъекта о своей самооэффективности. А между тем, она является важной детерминантой поведения человека. Обобщение и систематизация материалов уже проведенных исследований по этой проблеме как у нас, так и за рубежом, будет способствовать расширению научных знаний об изучаемом предмете, интеграции разрозненных представлений о нем в единую теорию и использование их в практической деятельности. Знание конкретных психологических механизмов и педагогических технологий, разработанных на их основе, может быть объектом психокоррекционного влияния и поможет личности не только мотивировать сама себя, а и реализовать и актуализировать свой потенциал.

Глава 10

РОЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

10.1. Механизмы саморегуляции психического состояния человека

Организм человека представляет собой непрерывный процесс определенных психических состояний, которые постоянно сменяют друг друга и характеризуют его активность. Они определяют регуляцию внутренних процессов в организме, поведение и деятельность человека. Психическое состояние представляет собой интегральную характеристику психики человека в данный конкретный момент времени. Оно рассматривается как процесс ее приспособительной реакции в ответ на изменения внешних и внутренних условий, направленный на достижение положительного результата и проявляющийся в степени мобилизации возможностей. От этого зависит течение всех процессов регуляции организма (биохимических, физиологических, психических), а также проявление личностных свойств человека.

Большую роль в повышении жизненной активности людей играет психическая саморегуляция. Каждому человеку свойственны как сознательный, так и подсознательный уровни саморегуляции. При этом и тот, и другой уровень должны иметь одну цель, тогда психическая саморегуляция будет успешной. Звеном, связующим сознательное и подсознательное, является воля, которая контролирует тело, психику и действия. Установлено, что саморегуляция психического тонуса человека может осуществляться посредством изменения общего поведения его организма, а также при помощи эмоциональных или же соматических реакций. В свою очередь, эти реакции через обратные нервные связи воздействуют на мозг и тем самым изменяют интенсивность его работы.

Теория саморегуляции психического тонуса, необходимого для оптимальной деятельности человека в данных конкретных условиях, была выдвинута в свое время американским психофизиологом Г. Фрименом [211]. Согласно этой теории, чрезвычайная психическая активность, возникающая в результате избытка нервной энергии, приводит к ее разрядке с использованием речевых или двигательных реакций или же физиологических функций внутренних органов человека. И наоборот, недостаток психической активности сопровождается включением механизмов мозга, вызывающих местное или общее напряжение скелетных мышц, что и повышает уровень его бодрствования.

Исследуя комплексный характер ответных реакций организма на различные воздействия, А. А. Крауклис установил, что любая ответная реакция включает в себя первичные и вторичные приспособительные эффекты. Первичные эффекты представляют собой непосредственный отклик, ответ организма на конкретное воздействие, вторичные же – вызывают неспецифическую реакцию, состоящую в изменении общего уровня бодрствования организма и являются основными механизмами, обеспечивающими условнорефлекторную саморегуляцию уровня его общей активности [79].

Экспериментально установлено, что высокий уровень бодрствования мозга обеспечивает большую полноту анализа и синтеза воспринимаемой информации, лучшее использование накопленного опыта, а значит, и формирует более точные ответные реакции. В этих условиях деятельность организма наиболее полно соответствует не только складывающейся ситуации, но и ее вероятным изменениям в ближайшем будущем. Следовательно, если человек может мобилизовать свои волевые усилия при встрече с трудностями и успешно преодолевает их, значит, имеются основания говорить о высоком уровне саморегуляции его высшей нервной деятельности и – наоборот.

Таким образом, задача саморегуляции состоит в том, чтобы обеспечивать адекватность и экономность поведенческих реакций, то есть высокий уровень приспособительной эффективности психической деятельности в целом. Понимание смысла и механизмов психологических методов повышает их действенность, так как в этом случае проявляется мощная стимулирующая роль сознания. Рассмотрим подроб-

нее сущность основных механизмов саморегуляции активности и особенности их проявления в поведенческих реакциях:

10.1.1. Саморегуляция с помощью реагирования

Саморегуляция посредством «реагирования» использует соотношение между активностью задержанной, то есть циркулирующей в мозге, и активностью, выходящей из мозга. Если количество выходящей из мозга энергии больше поступающей, напряжение психической деятельности уменьшается. И, наоборот, – при возрастании уровня бодрствования уменьшается приток внешней информации в центральную нервную систему, тем самым предотвращая перевозбуждение организма. Такая циклическая нервная активность представляет собой основные условия для нормального осуществления всех основных функций мозга.

Известно, что при сильном и внезапном воздействии на психику человека в его головном мозге развивается настолько высокая активность, что она не может быть быстро уравновешена в собственных системах мозга, и потому большая ее часть переключается на внешние двигательные и речевые реакции. Для своевременного образования нервных «тормозов» в этих случаях просто не хватает времени. Если же они выработаны заранее, то тот же раздражитель может и не вызывать соответствующих двигательных реакций.

Довольно часто, воспринимая внезапные и сильные эмоциональные раздражители отрицательного характера, человек по тем или иным причинам должен затормаживать естественные двигательные и голосовые компоненты ответных реакций. В этих случаях нервная активность головного мозга направляется во внутренние системы организма, вызывая сильное их напряжение. Обычно такие реакции проявляются как повышение кровяного давления, выраженное сердцебиение, учащенное дыхание и других изменениях. В наиболее сложных случаях это может привести к снижению защитных сил организма, его иммунитета и подверженности различным заболеваниям. Кроме того, неотреагированные отрицательные воздействия нередко вызывают длительное психическое напряжение, что значительно отягощает положение. Вот почему народная мудрость с давних времен

предлагает: «не помнить зла», «не застревать на огорчениях и обидах». В противном случае срабатывает «принцип бумеранга». Иными словами, разрядка, снижающая напряжение, не только является нормальной реакцией, но она даже необходима.

10.1.2. Саморегуляция путем изменения поступления внешней энергии

Саморегуляция посредством изменения притока в мозг нервной импульсации носит несколько иной характер. Если первый тип включается в действие для того, чтобы устранить функциональные сдвиги, уже сформировавшиеся в центральной нервной системе, то второй тип саморегуляции предназначен для того, чтобы предотвращать возможное психическое перенапряжение.

В физиологии установлена исключительно важная роль скелетной мускулатуры как мощного источника нервной импульсации, поступающей в мозг, и способности в широких пределах изменять уровень его бодрствования. При этом мышечное напряжение способствует улучшению работы органов чувств. И наоборот, мышечное расслабление, лишая мозг стимулирующей импульсации, приводит к снижению уровня бодрствования. Как известно, наибольшее расслабление скелетных мышц происходит во сне и коррелирует с глубиной сна. Поэтому у людей, не выработавших способности устранять остаточное мышечное напряжение, имеет место трудное засыпание или другие нарушения ночного сна.

Вторым звеном в системе саморегуляции психического напряжения посредством изменения притока нервной импульсации является режим дыхания. В работах советского физиолога А. И. Ройтбака описаны процессы, когда нервные импульсы из дыхательного центра распространяются по специальным нервным путям на кору мозга и весьма существенно влияют на ее тонус: вдох – повышает, а выдох – снижает его. Вот почему максимального физического усилия человеку удастся достичь именно в момент задержки дыхания на вдохе. Следовательно, тип дыхания, при котором вдох производится в замедленном темпе, а выдох – быстро и энергично, тонизирует нервную систему и повышает уровень бодрствования [143].

Тип дыхания, включающий короткий вдох, растянутый, замедленный выдох и небольшую задержку дыхания, вызывает общее снижение тонуса центральной нервной системы, снижение кровяного давления, замедление пульса. Таким образом, в ситуациях, требующих срочного повышения и поддержания психического тонуса или срочного торможения ответных реакций на действующий или ожидаемый раздражитель, необходимый эффект достигается путем произвольного напряжения мышц. Если же очень высокий мышечный и психический тонус формируется преждевременно и имеется достаточное время для включения внутренних тормозов, целесообразно воспользоваться приемами полного мышечного расслабления в сочетании с успокаивающим типом дыхания.

Эти приемы эффективны в ожидании воздействия отрицательных эмоциональных факторов. Следует иметь в виду, что полноценного мышечного расслабления можно добиться только при достаточно высоком исходном тоне нервной системы. Лишь при этом условии сохраняется способность к хорошей концентрации внимания, необходимой для полного расслабления мышц и нейтрализации отвлекающих мыслей и образов. Важна еще одна деталь: наиболее полное мышечное расслабление наступает в период глубокого выдоха.

10.1.3. Саморегуляция с помощью изменения внешних условий

Саморегуляция психического тонуса посредством изменения внешних условий, является, пожалуй, наиболее известным способом коррекции самочувствия и состояния. Она включает многочисленные формы воздействия человека на внешние условия, которые посредством обратных связей оказывают стимулирующий или тормозящий эффект на психическую деятельность.

В настоящее время вопросы управления психическим тонусом человека посредством внешних раздражителей находят все более широкое практическое применение. Известный интерес представляют исследования И. В. Муратова, показавшие стимулирующий эффект функциональной музыки на состояние и способность оператора. Он заключается в повышении работоспособности и эффективности отдыха при выполнении монотонной работы. Во многих случаях функцио-

нальная музыка нейтрализует дискомфорт среды. Согласно данным Г. А. Березиной, после специальных воздействий музыкой производительность труда в ряде случаев увеличивалась на 30–50 %, а количество ошибок уменьшалось на 21–23 %.

Влияние цвета на психическое состояние человека было отмечено Й. Гете. Все цвета с этой точки зрения он разделял на 2 группы: цвета бодрящие, оживляющие, возбуждающие (красно-желтые цвета); порождающие беспокойство и мягко-печальное настроение (сине-фиолетовые). Зеленый цвет занимает промежуточное положение и вызывает состояние спокойной умиротворенности. Красно-оранжево-желтые цвета производят ощущение теплого, синие цвета вызывают чувство холода. У художников различение теплых и холодных цветов стало общепринятым. Таким образом, методы саморегуляции психического тонуса посредством изменения внешних условий весьма действенны и разнообразны, хотя еще не создано общепринятой системы, которая бы использовала не только эмпирический опыт, но и научные данные.

10.1.4. Роль чувственных образов в саморегуляции психики

Эффективным средством воздействия на нервную систему является использование активной роли представлений, чувственных образов (зрительных, слуховых, тактильных и др.). До сих пор мы недооценивали в нашей повседневной жизни исключительную роль мысленных образов, которые являются весьма активным инструментом влияния на психическое состояние и здоровье человека. Постоянное удерживание перед мысленным взором мрачных, безрадостных картин рано или поздно ухудшает здоровье человека. И совершенно противоположным, благоприятным образом действуют светлые, оптимистические образы и представления. Следует иметь в виду, что в состоянии мышечной расслабленности действенность мысленных образов значительно повышается. Этот эффект продуктивно используется в аутогенных тренировках.

Человечеством накоплен огромный эмпирический опыт использования действенной роли чувственных образов в целях активного управления состоянием психики. Гипноз, аутогенные тренировки,

технологии НЛП и другие методы самопрограммирования личности в качестве основной составляющей содержат приемы «манипулирования» чувственными образами. Особенность психики человека состоит в том, что она может отвлечься от реальной действительности и руководствоваться актуализированным образом. При этом сила психики в этот момент становится равной силе и величии захватившего ее образа. Так, немецкий врач Х. Линдеман, в одиночестве переплывший в надувной лодке Атлантический океан за 72 дня, высказывается по этому поводу совершенно определенно: «Специальные упражнения, включающие представления об ощущении тепла в теле, – пишет он, – защитили меня от болезненных нарывов, неизбежных при длительной неподвижности и долгом воздействии морской воды» [92, с. 20].

Примером необычайной действенности воображаемых образов могут служить особенности артистической биографии И. Н. Певцова. В детстве он был заикой. Когда же он заявил близким, что хочет стать актером, его назвали сумасшедшим. Тем не менее, он начал упорно тренироваться и путем внутреннего волевого напряжения, фантазии и воображения приводил себя в состояние, когда его речь становилась нормальной. Именно высокоразвитое и организованное воображение, способное длительное время удерживать в центре внимания представляемый образ, помогло ему не только преодолеть «невозможное», но и внести большой вклад в театральное искусство.

10.1.5. Роль позитивного и негативного мышления в активизации студентов

Процесс позитивного и негативного мышления давно является объектом пристального внимания ученых. Еще в 1950–60-х годах появился целый ряд книг о так называемом «позитивном мышлении» и его роли в саморазвитии личности. Отношение к нему было противоречивым. Читали их в основном люди, уже обладающие им в той или иной мере, их инстинктивная установка на оптимизм получала постоянную поддержку. Некоторые люди относились к изложенным в них идеям хотя и с интересом, но без горячего энтузиазма и безграничного доверия. В этом случае любые улучшения в стиле мышления оказыва-

лись краткосрочными. Тщательное исследование позитивного мышления тех лет показывает обилие риторических фраз без достаточной научной базы. Сегодня ситуация изменилась, получено много экспериментальных подтверждений результатов «позитивного» мышления.

Позитивное мышление включает в себя положительный взгляд на вещи и использование таких же высказываний для выражения мыслей и чувств. Это является чем-то вроде самогипноза. Позитивное мышление сосредотачивается на успехе, оно программирует не уход от поражения, а победу. При этом оно создает состояние душевной гармонии, что в значительной мере сопровождается удовлетворенностью человека и соответствующим состоянием внутреннего успокоения и радости, которое само по себе уникально. Если мы ощущаем себя счастливым, то окружающий мир кажется нам прекрасным и замечательным. Мысли – это главный источник нашего хорошего настроения. Правильная мысль выливается в правильное действие и правильный образ жизни.

Установлено, что мысль оказывает соответствующий эффект на анатомию человека в целом и в частности. Каждая гнетущая и тревожная мысль, которая появляется в нашей голове, оказывает депрессивный эффект на каждую клеточку тела и способствует возникновению болезни. Поэтому для того, чтобы жить долго, вести разумную и здоровую жизнь, надо лелеять добрые мысли. Они укрепляют деятельность сердечнососудистой системы организма, улучшают работу пищеварительной системы и способствуют нормализации деятельности всех желез внутренней секреции. Таким образом, положительное восприятие человеком самого себя и самой жизни является одним из краеугольных камней его здоровья и достижения успеха в жизни. Оптимизм служит важной предпосылкой здоровья, так как наши мысли, представления и ожидания оказывают существенное влияние на тело человека и результаты его деятельности. Еще двести лет назад В. Гумбольдт полагал: «Придет время, когда болезни признают следствием неверных мыслей».

Современные медицинские исследования показывают, что здоровые люди более оптимистичны, лучше адаптируются, чем больные.

Они активны в решении проблем, в критических ситуациях полагаются на собственные возможности и стремятся сознательно или неосознанно к личной ответственности, самостоятельности и независимости. Оптимисты здоровее пессимистов, и защитная система их организма функционирует лучше, чем у отрицательно настроенных людей. У людей с положительным мировосприятием интенсивно вырабатывается эндоморфин («гормон счастья») и наблюдается связность работы мозга. Оптимизм, согласно новейшим исследованиям в области головного мозга, является также следствием улучшенного взаимодействия, повышенной синхронизации в работе его обоих полушарий.

Если человек настроен пессимистично, то уже малое раздражение может привести к цепной реакции неблагоприятных химических процессов в организме, когда на всех промежуточных этапах происходит воздействие на вегетативную нервную систему. Одновременно мозг освобождает различные химические (нейро) медиаторы, которые угнетающе действуют на иммунную систему. Личные установки человека, его ощущения и реакции ответственны за то, какие физиологические и химические процессы происходят в организме и активируется ли при этом защитная система или блокируется.

Американский психолог М. Селигмен исследовал на примере известных баскетболистов в течение пятидесяти лет, как негативное мышление на протяжении длительного времени воздействовало на состояние их здоровья. Он изучал их комментарии в старых спортивных журналах и газетах, стараясь выяснить, какие игроки отличались негативным образом мышления, и сравнивал его с нынешним состоянием здоровья. Результат однозначен: кто был настроен пессимистически, тот в своей дальнейшей жизни чаще болел и отличался предполагаемой меньшей продолжительностью жизни.

В настоящее время все больше людей страдают негативизмом, они, чаще всего сами не осознавая, заражены страстью к негативу. Она является следствием «загрязненности внутреннего мира» и негативного жизненного опыта и касается как установок и образов мысли, так и форм поведения. Это становится причиной того, что все больше людей настроено сегодня скорее пессимистично, чем оптимистично. У них развиваются стереотипы мышления и модели поведения, харак-

терные для «проигравших», которые в значительной степени отличаются от мышления и поведения «победителей».

Можно сказать, что победители видят стакан наполовину наполненным, а не наполовину пустым, как это случается с пессимистами или проигравшими. Оптимисты в состоянии воспринимать себя и других со всеми сильными и слабыми сторонами, тогда как пессимисты чувствуют себя неполноценными. Победитель способен наслаждаться своими успехами и может себя за это поощрять. Проигравший, наоборот, все время недоволен тем, чего он достиг. Из-за неуверенности в своих силах он более болезненно реагирует на критику и с трудом переносит поражения. Победитель же и при ответных ударах не теряет веру в себя, так как верит в свои способности. Он обладает чувством ответственности и способен управлять своей жизнью. Проигравший человек, напротив, перекладывает на других ответственность за свою жизнь и свои неудачи.

Другое важное отличие между ними – их отношение ко времени. Победитель сознательно живет в настоящем, он справился со своим прошлым и способен ответственно планировать будущее. Проигравший человек живет чаще всего воспоминаниями о прошлом и в страхе перед будущим. Победитель обладает высокой степенью самовосприимчивости, доверия к себе, самоутверждения и реализации самого себя, у проигравшего человека не хватает этих свойств или способностей. Всем людям с негативным мышлением свойственно иметь в той или иной мере внутреннего критика. Он следит за их поведением и оценивает, хорошо или плохо они поступили, а также ведет строгий учет ошибкам и слабостям, но не упоминает о сильных и положительных сторонах.

Люди с негативным мышлением зачастую:

- нереалистично искажают действительность, односторонне воспринимают негативное;
- отличаются недопустимыми обобщениями: если что-то не ладится, относят на свой счет, «вину» ищут в самом себе;
- в своих расчетах исходят из неизменности конкретной ситуации;
- вызывают отрицательные эмоции, такие как раздражение, чувство вины, страха, стресс и депрессии.

Позитивное мышление, напротив, реалистично и видит как положительную, так и отрицательную стороны вещей и событий. При этом люди с позитивными установками и образом мыслей:

- воспринимают себя со всеми своими достоинствами и недостатками;
- проявляют здоровую самоуверенность;
- рады даже малым успехам и способны получать от них удовольствие;
- видят смысл своей жизни;
- спокойно воспринимают справедливо высказанную критику;
- пытаются выйти из запутанной ситуации наилучшим образом;
- рады похвале и признанию и могут их принять;
- не испытывают никакого страха перед будущим, поскольку вполне доверяют собственным способностям;
- доверяют другим людям и прислушиваются к их мнению, даже если оно расходится с собственным [129].

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что мысль превращается в личное представление и в конечном итоге в убеждение, которое после проникновения в подсознание руководит нашей жизнью, включая наши отношения, действия, переживания, окружение. Образ мышления может носить позитивный характер и приводить к успеху, здоровью, счастью и другим желаемым последствиям. С другой стороны, он может быть нежелательным и приводить к негативным результатам. Большей частью под воздействием как благоприятной, так и неблагоприятной настроенности человек комбинирует все аспекты в одно целое, которое определяется предшествующим сознанием и опытом. Согласованные внутренние и внешние усилия могут привести к изменению сознания и связанного с ним поведения.

10.2. Управление мыслями и словами

Наша судьба в значительной мере определяется нашими мыслями. Мир вокруг нас таков, каким мы его мысленно представляем. Наши жизненные ситуации и окружающая обстановка – это не что иное, как материализация наших мыслей. Ограниченность мыслей влечет за собой ограничение наших возможностей. Любая мысль, которая рожда-

ется в нашем сознании, в конце концов, реализуется. Направленная и частично сконцентрированная (сконденсированная) мысль может передвигать предметы. Есть бесспорные доказательства влияния мысли на физиологические процессы, происходящие в живых организмах, и даже на весьма больших расстояниях (известен феномен передачи мысли на расстояние).

Исследования энергии мысли проводились учеными в середине 30-х годов XX века. К тому времени были получены первые снимки мысли как энергетического явления, исследованы закономерности влияния этой энергии. Наиболее успешно эта работа шла в Америке, где профессора Рейн и Макдугал работали над передачей мысли на расстоянии. В течение нескольких лет было установлено, что для этого люди не должны обладать какими-то феноменальными способностями, а могут действовать в пределах разума и воли. Интересными были опыты доктора Аниты Мьюль. С помощью аппарата, улавливающего тончайшие пульсации сердца, она установила, что высокая мысль чрезвычайно повышала напряжение и утончала вибрации, тогда как мысль обиходная их понижала. Это говорит о том, что существует некое влияние качеств мысли на общее физиологическое состояние человека. При этом бывают в прямом смысле слова легкие и тяжелые мысли и чувства. Древнегреческие философы говорили о сгустках мыслей и чувств, которые витают в воздухе и могут влиять на жизнь людей и даже на неодушевленные предметы.

Могущество наших мыслей определяется их силой, глубиной и теплотой. Мысли становятся могущественными, когда их неустанно культивируют и лелеют. Постоянное обдумывание, желание или представление одной и той же идеи вносит большой вклад в ее материализацию. Сила человеческой мысли не знает границ. Чем сфокусированнее человеческое сознание, тем больше силы сосредоточено в одной точке. У обычного человека оно рассеивается на множество дел и забот, при этом происходит утечка ментальной энергии во всех направлениях. Необходима концентрация сознания на объекте или предмете, есть специальные техники для этого. Обретению хорошей способности к концентрации способствует развитие внимания и душевное равновесие. Физическое переутомление, чрезмерная болтовня, переедание,

избыточное общение, длительная ходьба, необузданное потворство сексуальным желаниям – все это препятствия для концентрации мысли.

Для укрепления силы мысли необходимо организовать свое мышление, остановив его беспорядочную работу. Для этого следует выбрать тему и думать о ней в различных аспектах и с разных сторон, не допуская в свой сознательный разум посторонние мысли. Пусть мысль плавно перетекает с одной точки зрения на другую по порядку, охватывая все аспекты. При этом следует фиксировать сознание в одной точке, а затем переходить к другой теме. Посредством такой практики можно развить упорядоченную работу мысли, которая обретет устойчивость и силу, станет четко определенной и ясно очерченной. У обычных людей, которые не знают, что такое глубокое размышление, ментальные образы расплывчатые и смутные. У тех, кто практикует концентрацию и медитацию, развиваются способности к созданию выразительных и хорошо оформленных ментальных образов. Мысль сильная, яркая, с определенной целью сознательно посланная, создает мыслеобраз, который будет стремиться осуществить вложенную в него идею.

Мысль – это информация. Энергия мысли позволяет эту информацию делать импульсом и сигналом, передавать ее в любые участки нашего организма. Если концентрировать свою мысль на одной целенаправленной идее и многократно направлять ее в одну область ощущений, то при этом с помощью воображения можно превратить смысл мысли сначала в образ, а потом в реальность. Таким образом, информация может достичь своей цели и повлиять на психическое и физическое состояние организма. На основе правильного мышления, рассуждения, самонаблюдения следует вносить ясность в свои мысли. Тогда исчезнет путаница в мыслях, они станут устойчивыми и хорошо обособленными.

Чтобы овладеть практикой психического самосовершенствования, нужно научиться управлять своими мыслями. Мысль надо подчинить своей воле, при этом необходимо:

- умение сосредотачивать свое внимание на каждой конкретной мысли, понять ее смысл и содержание;

- овладение концентрацией мысли, при этом следует отпускать мысль не сразу, а постепенно и делать это по собственному желанию, а не спонтанно;

- изменение содержания своих мыслей, заменяя одну мысль на другую (сознание в каждый момент времени может удерживать только одну мысль и поэтому можно осуществлять замену одной мысли на другую);

- овладение положительным мышлением (позитивное мышление включает в себя положительный взгляд на реальность и использование таких же высказываний для выражения мыслей и чувств);

- создание мыслеобразов, которые будут стремиться осуществить вложенную в них идею;

- умение подчинять мысли своей воле.

Упражнение на овладение сосредоточением мысли

Сосредоточение – очень важная вещь в работе психики и всего организма. Поэтому так важно укрепить внимание и сосредоточение в своих мыслях. Для этого:

1. Ложитесь на спину. Расслабьте тело. Сосредоточьтесь на первой пришедшей к вам мысли. Умом неторопливо исследуйте содержание, возникающие образы, осознайте смысл.

2. Не отпускайте на некоторое время из головы появившуюся очередную мысль. Вы должны почувствовать, как удерживаете эту мысль в голове столько времени, сколько сможете. Попробуйте сделать мысль короткой по времени или длинной, продолжительной.

3. Задержанную в уме мысль после ее осмысления замените. Сделайте это, словно вы переключаете канал радиостанции и настраиваетесь на другую волну. С новой мыслью поступите таким же образом. Это упражнение следует выполнять каждый день, пока вы не почувствуете, что любую мысль вы можете подчинить своей воле, удерживая ее в своем уме.

4. Чтобы овладеть сосредоточением в полной мере, старайтесь чаще удерживать ту или иную мысль, особенно имеющую положительное содержание. В результате тренировки этот усвоенный навык войдет в привычку, и вы научитесь сосредотачивать свое внимание на каждой появляющейся в голове мысли мгновенно. Это принесет удов-

летворение, так как вы станете полновластным хозяином своих мыслей и сможете их корректировать, регулировать и даже управлять ими [113, с. 527–528].

Часто люди совсем не умеют сохранить в представлении четкое изображение предмета и запомнить даже незатейливую обстановку. А ведь внимательность и четкость мысли тренируют память, позволяют регулировать состояния психики. Люди, владеющие концентрацией мысли могут обладать различными способностями: снимать боль, заживлять раны, снижать артериальное давление, улучшать настроение, воздействовать на психику. Искусство сосредоточения и концентрации мысли – основное в практике психического совершенствования. Развить способности к концентрации может каждый. Активное внимание также связано с такими важными психическими функциями, как воля и сознание.

Упражнения для овладения концентрацией мысли

1. Умение владеть концентрацией приходит не сразу. Начинать следует с простой тренировки внимания. Приглядитесь к какому-либо предмету. Затем отведите взгляд и попробуйте мысленно воспроизвести то, что увидели. Приобретите способность концентрироваться на мелочах.

2. Во время выполнения упражнений нужен уход от повседневности, отказ от внешнего мира. Сосредоточьтесь на своих ощущениях и чувствах. Научитесь концентрировать свое внимание мгновенно.

3. Следует тренировать восприимчивость ума и управлять мыслью с целью обострения внимания, сосредоточения. Концентрация осуществляется усилием воли и воображения. При этом старайтесь сохранять внутреннее физическое и психическое расслабление.

4. Используйте технику фокусировки внимания и сосредоточения для создания образов. Так, создайте в своем воображении образ какого-либо знакомого вам предмета. Внутренним зрением изучайте его, потом подойдите к нему и проверьте, совпадает ли с ним ваше представление о нем. Добивайтесь внутренним зрением точного воспроизведения любого предмета.

5. Самоконтроль и концентрация внимания достигаются постоянной тренировкой. При этом выполните следующее упражнение.

Посмотрите три секунды на выбранный вами предмет. Потом отведите от него взгляд и попробуйте описать в подробности все увиденные детали этого предмета. Тренируясь, каждый раз сравнивайте, удалось ли правильно, подробно и больше увидеть и описать замеченных деталей на этом предмете.

6. Зрачки глаз непрерывно перемещайте по множеству точек обзораемого объекта. Начинайте с нескольких секунд, потом отведите взгляд и попытайтесь воссоздать этот объект в полном объеме. Сначала вы запомните несколько характерных черт, потом все больше и больше. Тренируясь, можно достичь совершенства внимания к деталям и образам любого объекта.

7. Развивайте способность достижения определенной концентрации мысли и внимания на какой-либо проблеме. Например, проблема болезненного ощущения, которое у вас возникает время от времени. Сконцентрируйте на нем мысль, исследуйте его во всех деталях, осмыслите как негативное воспоминание. Внушите себе, что раз вы можете вызывать воспоминание, также можно и не делать этого. Значит, можно работать с памятью по своему усмотрению.

8. Отвлечение чувств от предметов связано с прекращением активной психической деятельности, связанной с обращением внимания на него. Для этого концентрируйте внимание на одной-единственной мысли. Содержание этой мысли создайте заранее. Это будет новая мыслеформа. Тренируйте запоминание и сосредоточение одновременно. Осознайте, что концентрацией мысли вы можете устранить это воспоминание. Научитесь мгновенно отвлекаться от мысли, переводя ее на другую тему.

9. Длительное удержание внимания на каком-либо объекте, мысли, чувстве, образе. Научитесь удерживать одну мысль продолжительное время. Определите, сколько времени вы можете смотреть на предмет, сконцентрировав на нем внимание, не отвлекаясь. Очень немногие способны сохранить внимание более минуты. Тренируйте внимание и сосредоточение на время.

10. Создайте короткую мысль, на мгновение прервите ее паузой, при которой ни о чем не думайте. Потом снова воспроизведите ту же

мысль и снова сделайте паузу. И так повторяйте через определенные короткие паузы. Мысль, словно выпущенная из лука стрела, должна парить, лететь, не ускользая от вашего внимания и сосредоточения в одном направлении, усиливая свою мощь.

11. Усиление мысли возможно с помощью психической энергии и вибрации чувств. Мысль усиливается при использовании внушения и воображения. При этом она внутренним ощущением направляется сначала в затылочную область головы, а затем в центр межбровья.

12. Интеллектуальная тренировка мышления должна быть постоянной. При этом под контролем следует держать мысль с негативным содержанием. Такие мысли за счет концентрации заменяются заранее подготовленными положительными метафорами.

13. Выработка сверхчувственного восприятия окружающей реальности во многом достигается концентрацией мысли. Создайте полную отрешенность от всего, что вас тревожит. Сосредоточьте свое внимание на природе. Созерцайте дерево, облака, озеро, лес. При этом происходит созерцание, образное восприятие предмета наблюдения. Рассматривается и анализируется умом каждая деталь. Потом, не теряя мысли о предмете, следует закрыть глаза. В уме воспроизведите запомнившуюся картину, воссоздайте ее во всех подробностях.

14. Созерцание – один из традиционных способов достижения сосредоточения внимания, концентрации мысли. В этом состоянии созерцание и то, что оно созерцает, образуют единое целое. При этом могут возникать элементы способности к обострению чувств, то есть к сверхчувственному восприятию, к переживанию слияния с бесконечностью [113, с. 545–549].

Наше сознание, как известно, определяет наше поведение и переживания во всех областях действительности. При этом следует обратить более пристальное внимание на положительные стороны жизни и постараться избегать того, что еще больше засоряет подсознание ненужным негативным содержанием, например фильмы со сценами насилия и т. п. Следует соблюдать нейтралитет по отношению ко всему негативному, что мы изменить не в силах. На образ мыслей можно повлиять с помощью питания, а также меры по выведению шлаков и очищению организма. Ведь обеззараживание тела в результате ведет

к умственной и психической «расчистке». Душевный хлам в виде негативных умственных представлений искажает восприятие реальности.

В результате телесного и духовного очищения можно начать позитивно воспринимать себя и окружающих. Этому благоприятствуют звукотерапия и запахотерапия, которые воздействуют на наши мысли через состояние нашего тела. Достижению внутреннего покоя и равновесия помогают йогические и дыхательные упражнения, что позитивно отражается на процессе мышления. Этому также активно способствуют различные техники мышечной релаксации, аутогенной тренировки, молитва и медитация. Большую роль в этом процессе играют различные практики психического самосовершенствования.

Следующий этап в овладении мыслями состоит в том, чтобы научиться не только сосредотачивать свое внимание на каждой из них, но и изменять ее содержание. При этом тему негативного воспоминания следует заменить темой, которая согревает душу, радует сердце. Вы как бы создаете новый сюжет, пишете сценарий для своей мысли, заменяете негативную тему позитивной, положительной. Этим способом можно контролировать работу психики и очищать мышление от негативных мыслей. Постепенно вы успокоитесь и придете в состояние равновесия и покоя.

Упражнение на изменение содержания своих мыслей

Для того чтобы овладеть умением управлять содержанием мысли в своих целях, нужно тренироваться следующим образом:

1. Возьмите в руки книгу и начинайте читать. Не переставая читать и удерживая сюжет книги в голове, в то же время постарайтесь думать о чем-либо еще.

2. Каждый раз, когда вы будете делать упражнение на сосредоточение, возникшую у вас мысль удерживайте. Осмыслите содержание этой мысли.

3. Когда содержание мысли осознанно, не теряя его, тут же усилием разума создавайте продолжение сюжета.

4. Научитесь пролевать содержание мысли и по своей воле заканчивать его. Создавайте логически завершенные сюжеты.

5. Возьмите для упражнения новую мысль. Не прерывая ее содержания, второй мыслью создавайте любой другой сюжет, непохожий на тот, что происходит в содержании первой мысли.

6. Прервите содержание старой мысли и переходите на созданное вами содержание нового сюжета. Доведите его до логического конца.

7. Вспомните негативную историю из вашей жизни. Затем вспомните счастливую. Сохраните в памяти содержание этих двух мыслей.

8. Переживайте негативную историю. Второй мыслью тут же наслаивайте счастливые воспоминания. Прервите негативное переживание и переведите мысль только на положительную тему. Не позволяйте уму возвратиться к прошлому неприятному воспоминанию.

9. Придумывайте заранее сценарии с определенным положительным содержанием. Они будут вашими новыми положительными мыслеформами, которые вы используете, когда будут приходиться негативные мысли. Они изменят содержание старых нежелательных воспоминаний.

10. Лучше всего создать положительную информацию в виде коротких мыслеформ на каждое негативное переживание, особенно связанное с плохим самочувствием, и мгновенно использовать их для прерывания повторения плохих мыслей, которые отрицательно воздействуют на организм [113, с. 531–533].

Когда вы научитесь и овладеете техникой внимания к своим мыслям и искусством их преобразования в нужном направлении, тогда вы почувствуете небывалый прилив жизненных сил, уверенность в своих возможностях.

Восточная философия учит: опустошите ум от бесконечной болтовни, нескончаемых образов и сменяющих друг друга желаний. Тогда вы обнаружите внутри себя покой, незамутненность, незаполненность ума мыслями. При этом вы освобождаетесь от сознания, по привычке заполненного хаосом неуправляемых психических процессов и от их шлаков. Многие никогда не «выключают» работу мышления, они похожи на тех, кто не отдыхает даже по ночам. Пустота ума способствует возникновению воображения, когда можно создать желательный умозрительный опыт, сначала иллюзорный, который, возможно, потом станет реальностью. Ум должен выйти за пределы всякого опыта, иначе он окажется в плену своих собственных проекций, желаний и стремлений; это будет просто блужданием в иллюзии. Этого можно добиться только подчинением мыслей своей воле.

Защитным механизмом мозга должно стать забывание всех переживаний, неприятностей, забот. Забвение негативных воспоминаний очистит память и нормализует общее состояние организма. Правильно настроенный ум наполняет новыми ощущениями все тело. Состояние полной мысленной отрешенности и спасительная пустота очищают ум. Это есть вакуум сознания, при котором возможно проявление нового, положительного опыта, новых позитивных переживаний – путь к овладению психическим самосовершенствованием.

Упражнения для овладения умением приостанавливать мышление, оставлять его без мыслей

1. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело и сосредоточьте внимание на своих мыслях. Непринужденно следите за их ходом.

2. Остановите мысли, ни о чем не думайте. Представьте себе черный квадрат. Мысли стараются проскочить его, и некоторые будут проскакивать. Найдите их, верните внутрь небытия, в черный квадрат. Используя воображение, следите за всем происходящим внутренним зрением, зафиксируйте происходящее визуально. Сейчас вы увидите этот черный квадрат. Вот вы и добились полной умственной и физической релаксации.

3. Вы «в пустоте» и отказываетесь от своих привычек, вошедших в вашу плоть и кровь. Ваши представления меняются, разрушается стереотип поведения, сложившаяся система ценностей, схематичность мышления. Вы совершили эволюцию в своем сознании: научились работать со своим мышлением, подчинили мысли своей воле.

4. Не ищите истину вне себя, загляните в себя, созерцайте свою истинную природу. Пустота – не вещь, без конца и начала, она вечная, ее нельзя уничтожить. Она не имеет протяженности в пространстве. Она находится вне сравнения, у нее нет названия, и ее нельзя измерить. Как только вы сделаете это, сразу возвращаетесь в мир старых понятий и устремлений.

5. Остановка работы мысли – это есть вакуум мышления. Человек не думает, разум молчит, бездействует, информация не поступает. Этим он на время отсекает себя от всего происходящего, что делается вокруг него. Он временно погружается в мир своего существования, и

он отдыхает. Приходят новые ощущения и вытесняют старые, нажитые прошлым.

6. Для осуществления остановки работы мысли требуется постоянная тренировка. Дайте отрадную тишину уму и очистите чувствам, укротите душевные страсти и ненужные мечтания. Основой оздоровления телесного организма является неведение. Не позволяйте уму в это время размышлять о чем-либо, он должен на время замолкнуть и находиться под контролем.

7. Правильная техника самоопустошения мышления от мыслей необходима для очищения ума, так как без этого действия не может быть обновления. Ум должен быть совершенно пуст для того, чтобы воспринимать новые переживания. Очищение ума должно происходить не только на его верхних уровнях, а также в скрытых глубинах. Это возможно, если прекратился процесс определения или создания понятий. Когда все уровни сознания стихают, становятся безмолвными, только тогда возникает состояние блаженства, где проявляется возрождение творческого созидательного начала.

8. Осознание без какого-либо выбора путей ума, этого творца иллюзии, – вот начало вашего преображения. Только в уединении может прийти то, что не имеет причины, только в уединении существует блаженство. В вакууме сознания, словно на чистом листе бумаги, можно написать новый сценарий своего мышления, можно построить новый мир, другие ощущения, создать положительные мысли, новое созидательное осознание жизни [113, с. 542–544].

Известно, что произносимые нами слова обладают громадной силой, хотя многие из нас не понимают всей их важности. Слова – основа всего, что мы регулярно воспроизводим в своей жизни. Мы постоянно что-то говорим, но делаем это небрежно, редко задумываясь о содержании и форме наших высказываний. Мы не обращаем внимания на то, какие слова выбираем. И оказывается, что большинство из нас использует отрицательные формы выражения своих мыслей. А следовало бы всегда помнить о том, что «словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести!». И если мы сможем обдумать то, что хотим сказать и не позволим при этом ничего негативного, то овладеем механизмом управлять своими мыслями.

В Институте Головного Мозга Российской академии наук группой ученых под руководством видного молекулярного биолога П. П. Горяева проводились исследования силы мысли и силы слова. С помощью аппаратуры, разработанной в лаборатории, ученые пришли к выводу: молекулы ДНК воспринимают человеческую речь! И более того под ее воздействием эти молекулы, ответственные за наследственность, меняют свою форму и структуру. А это значит, что каждый человек своей речью влияет на собственную жизненную программу.

Оказывается, если человек в своей речи постоянно употребляет мат – бранные слова, несущие разрушительный заряд – его хромосомы начинают искажаться и деформироваться. Причем до такой степени, что происходит видоизменение молекулы ДНК, и она начинает вырабатывать отрицательную программу, ведущую к самоликвидации. Отсюда все связанные с ней негативные последствия жизни самого человека и его потомства. Ученые зафиксировали: бранное слово вызывает мутагенный эффект, аналогичный радиационному излучению мощностью в тысячу рентген. Таким образом, каждое слово, сказанное или воспринятое нами, воздействует на нас явно или скрыто. Поэтому следует беречь себя и окружающих от бранных слов, несущих разрушение и смерть.

Итак, слова подобны семенам, которые падают на плодородную почву – наш мозг. И что посеяно там, мы рано или поздно пожнем в форме осязаемых результатов. Эти плодотворные идеи легли в основу многочисленных практических рекомендаций, направленных на достижение успеха, опубликованных в западной литературе и нашедших широкое признание во всем мире. Они должны стать предметом изучения и обучения студентов в процессе образования, а также в процессе их самовоспитания и самосовершенствования.

10.3. Искусство управления своими эмоциями

Одним из самых распространенных способов избавиться от волнения и снять нервозность является деятельность. Следует заняться чем угодно, только при этом, взявшись за дело, довести его до конца. Другим не менее простым способом отвлечься от беспокойства является чтение книги или просмотр передачи по телевизору. При этом

надо, чтобы это занятие увлекло настолько, чтобы можно было забыть о предмете беспокойства.

Возможно также физическое воздействие на зоны тела, которые ответственны за нервозность. Таких зон несколько: во-первых, сексуальное возбуждение и секс прекрасно снимают беспокойство. Кроме того, точки беспокойства находятся на висках на два-три сантиметра выше ушей. Многие люди, волнуясь, инстинктивно массируют эти точки. Еще одна пара находится прямо посередине ладоней. Ощувив беспокойство или излишнюю тревогу, надо сесть на стул, выпрямив спину и чуть отклонив голову назад. Следует закрыть глаза и пять-десять минут легкими медленными движениями помассировать височные точки по часовой стрелке. После этого надо сделать десять глубоких вдохов и выдохов, расслабиться, опустить голову и облокотиться на колени. Повернув одну руку ладонью вверх, следует сильно надавить на точку посередине ладони в течение примерно тридцати секунд, отпустить и несколько раз надавить снова, но уже короткими нажатиями. Можно проделать то же самое с другой ладонью. При этом следите, чтобы дыхание оставалось ровным и глубоким, и ни в коем случае не засекайте время по часам. Отсчет времени ведите медленно. Это упражнение поможет вам снять напряжение и расслабиться. Иногда после него возникает ощущение сонливости. В таком случае лучше лечь спать. Сон – хороший помощник в борьбе с тревогами и эффективный способ снять напряжение.

В настоящее время существует немало психотерапевтических методов регуляции эмоциональных состояний. Однако большинство из них требует специальных индивидуальных или групповых занятий. Одним из наиболее доступных способов улучшения эмоционального состояния является *смехотерапия*. Французский врач Г. Рубинштейн обосновал биологическую природу полезности смеха. Он вызывает не очень резкую, но глубокую встряску всего организма, что приводит к расслаблению мышц, и позволяет снять напряжение, вызываемое стрессом. При смехе углубляется дыхание, легкие поглощают больше воздуха, и кровь обогащается кислородом, улучшается ее циркуляция, успокаивается ритм сердца, снижается артериальное давление. При

смехе усиливается выделение эндоморфина, болеуспокаивающего противострессорного вещества, происходит освобождение организма от гормона стресса – адреналина. Примерно тем же механизмом воздействия обладают танцы.

Однако постоянное веселье – такой же уход от реалий жизни, как и погруженность в мрачные переживания. И дело не только в том, что эмоциональные крайности могут ухудшить самочувствие и состояние здоровья. Неуравновешенность положительных и отрицательных эмоций препятствует полноценному общению и взаимопониманию. Грубое нарушение эмоционального баланса никому не идет на пользу, даже если доминирует положительный эмоциональный фон. В связи с этим можно провести параллель с воздействием музыки на эмоции человека.

Известно, что *музыка обладает мощным эмоциональным зарядом, подчас более мощным, чем реальные жизненные события*. Учитывая это, психологи применяют метод музыкальной психотерапии для коррекции эмоциональных состояний. При расстройствах депрессивного типа веселая музыка только усугубляет негативные переживания, тогда как спокойные мелодии дают положительные результаты. Так и в человеческом общении горе можно смягчить состраданием или усугубить веселостью и дежурным оптимизмом. Здесь уместно вспомнить об эмпатии, способности настраивать эмоции на «волну» переживаний других людей. Благодаря эмпатии удается избежать постоянной погруженности в собственные радости и огорчения. Эмоциональный мир окружающих нас людей настолько богат и многообразен, что соприкосновение с ним не оставляет шансов на монополию положительных и отрицательных переживаний. Эмпатия способствует уравновешенности эмоциональной сферы человека.

Устойчивая эмоциональная уравновешенность как показатель разумного управления эмоциями не может быть достигнута только путем ситуативного контроля переживаний. Удовлетворенность человека своей жизнью, деятельностью и взаимоотношениями с окружающими не равнозначна сумме удовольствий, получаемых в каждый отдельно взятый момент. Подобно альпинисту, переживающему ни с чем не-

сравнимое чувство удовлетворения на вершине именно потому, что успех стоил ему многих неприятных эмоций на пути к цели, любой человек получает радость как итог преодоленных трудностей. Маленькие радости жизни необходимы для компенсации неприятных переживаний, но от их суммы не следует ждать глубокого удовлетворения.

Кратковременный эффект, полученный при ситуативном управлении эмоциями, не может привести к стабильной уравновешенности. Это связано с устойчивостью общей эмоциональности человека. Принято считать, что эмоциональные люди отличаются тем, что все принимают близко к сердцу и бурно реагируют на пустяки, а малоэмоциональные – обладают завидным хладнокровием. Современные психологи склонны отождествлять эмоциональность с неуравновешенностью, неустойчивостью, высокой возбудимостью.

Эмоциональность рассматривается как устойчивая черта личности, связанная с ее темпераментом. Известный психофизиолог В. Д. Небылицын считал эмоциональность одним из основных компонентов темперамента человека и выделял в ней такие характеристики, как впечатлительность (чуткость к эмоциогенным воздействиям), импульсивность (быстрота и необдуманность эмоциональных реакций), лабильность (динамичность эмоциональных состояний). В зависимости от темперамента человек с большей или меньшей интенсивностью эмоционально включается в различные ситуации. Особенности темперамента обязательно необходимо учитывать в различных ситуациях общения. Например, не стоит обижаться на бурную реакцию холерика, которая чаще свидетельствует о его импульсивности, чем о сознательном намерении обидеть собеседника. Ему можно ответить тем же, не рискуя вызвать длительный конфликт. Но даже одно резкое слово может надолго вывести из равновесия меланхолика, ранимого и впечатлительного человека с обостренным чувством собственного достоинства. Поэтому надо научиться понимать особенности эмоционального склада других людей. При этом надо уметь владеть самим собой, сохранять уравновешенность независимо от того, насколько интенсивны собственные эмоциональные реакции.

Такая возможность появляется в том случае, если от бесплодных попыток воздействия непосредственно на интенсивность эмоций че-

ловец переходит к управлению ситуациями, в которых возникают и проявляются эмоции. Эмоциональные ресурсы человека не безграничны, и если в одних ситуациях они расходуются слишком щедро, то в других начинает ощущаться их дефицит. Можно сконцентрировать все ресурсы в одной ситуации или в одной сфере жизни, а можно распределить их по многим направлениям. В первом случае интенсивность эмоций будет предельной. Но чем больше эмоциогенных ситуаций, тем ниже интенсивность эмоций в каждой из них. Благодаря этой зависимости открывается возможность управлять эмоциями более разумно, чем при вмешательстве в их физиологические механизмы и непосредственные проявления.

Таким образом, общая эмоциональность человека является константой (относительно постоянной величиной), тогда как сила и длительность эмоциональной реакции в каждой конкретной ситуации может существенно изменяться в зависимости от количества ситуаций, которые не оставляют данного человека равнодушным. Учитывая закон константности, можно овладеть способами управления эмоциями, которые направлены не на безнадежную борьбу с разрушительными проявлениями эмоциональных крайностей, а на осознание условий жизни и деятельности, позволяющих не доводить себя до них. Речь идет об управлении экстенсивной составляющей общей эмоциональности – эмоциогенными ситуациями.

Первым способом управления эмоциями является их *распределение*. Он заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности эмоций в каждой из них. Распределение эмоций происходит в результате расширения информации и круга общения. Информация о новых для человека объектах необходима для формирования новых интересов, которые превращают нейтральные ситуации в эмоциональные. Расширение круга общения выполняет ту же функцию, поскольку новые контакты позволяют человеку найти более широкую сферу проявления своих чувств.

Второй способ управления эмоциями – *сосредоточение* – необходим в тех ситуациях, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чем-то одном, имеющем решающее значение

в определенный период жизни. В этом случае человек сознательно исключает из сферы своей активности ряд эмоциогенных ситуаций, чтобы повысить интенсивность эмоций в наиболее важной из них. Наиболее общим приемом является ограничение информации из привычных источников и исключение тех видов деятельности, которые способствуют «распылению эмоций».

Третий способ управления эмоциями – *переключение*, связан с переносом переживаний с эмоциогенных ситуаций на нейтральные.

Применение этих способов управления эмоциями требует определенных усилий, изобретательности, выдумки. Поиск конкретных приемов зависит от личности и уровня ее зрелости. Для избавления от нежелательных эмоций надо научиться переходить из роли невольного участника эмоциональных реакций к роли их режиссера, либо безучастного свидетеля или хотя бы представлять себя сторонним наблюдателем, пытающимся сохранить спокойствие. Для этого существуют различные техники [152, с. 46–50].

Вызывание желаемых эмоций. Вызывание внутренних ощущений и внешних проявлений, соответствующих нужной эмоции по принципу обратной связи, сказывается на вашем состоянии и вы через некоторое время (обычно 5–15 минут) действительно можете начать испытывать желаемые эмоции. Это как бы является частью актерского искусства. В спокойном состоянии довольно легко вызвать произвольно определенную эмоцию. Но нужна хорошая подготовка, чтобы в стрессовой ситуации, когда отрицательные эмоции буквально захлестывают вас, переполняют все существо, суметь ярко представить и вызвать у себя противоположную эмоцию, «вышибить клин клином». Для этого существуют простые упражнения.

Диссоциация. Данный способ предназначен для людей, которым мешает в жизни излишняя впечатлительность и эмоциональность. В этих случаях полезно выработать в себе навык отстранения от эмоций – диссоциации. Этот навык основан на разделении осознаваемых человеком физиологических сдвигов в собственном организме, вызванных эмоциями, от своего спокойного внутреннего психического состояния. Для этого необходимо научиться отделять неизбежно воз-

никающие в эмоциогенной ситуации физиологические компоненты эмоций, то есть телесные ощущения, от психических. Проще говоря, отличать навязываемые извне эмоции от деятельности собственного Я.

Переход в нейтральное состояние. В отличие от предыдущего этот способ «нейтрализации» эмоций освоить гораздо легче. Он не требует актерского таланта, ибо избавление от неприятной эмоции достигается не образным представлением другой эмоции, вытесняющей первоначальную, а представляет собой четкую технологию, связанную с переходом в нейтральное состояние покоя, отдыха, расслабления, в котором вообще никаким отрицательным эмоциям нет места. Он позволяет погасить неприятную эмоцию, воздействуя на доступное нашему влиянию, уязвимое место в ее развитии – ощущения, связанные с собственным телом. Наблюдение за внутренними ощущениями, связанными с эмоцией, позволяет нам отделиться от нее, наблюдая собственную эмоцию как бы со стороны, а затем и убрать ее, воздействуя на эти ощущения. С ощущениями можно справиться, пользуясь следующим:

- направленное внимание;
- мышечное расслабление;
- успокаивающее дыхание (медленное, брюшное, расслабляющее);
- осознание тонких, ранее подпороговых ощущений благодаря осознанному изменению порога чувствительности (например, ощущение «протекания энергии» в теле);
- остановка внутреннего мысленного диалога.

Освоение этих техник включает упражнения для развития практических навыков, соответствующих пяти перечисленным ниже направлениям:

1. Развитие навыков самонаблюдения.
2. Обучение приемам мышечного расслабления.
3. Усвоение техники «успокаивающего» релаксационного дыхания.
4. Элементы биоэнергетики.
5. Элементы медитации [113, с. 50].

Рассмотрим их подробнее:

1. Развитие навыков самонаблюдения связано с тем, что человеку для управления эмоциями необходимо ощущать собственное тело,

улавливать происходящие в нем изменения, связанные с эмоциями. Дело в том, что объем нашего внимания весьма ограничен. В каждый момент времени мы получаем массу информации как извне, так и изнутри, из нашего собственного организма, на которую просто не обращаем внимания. Человек зачастую буквально не замечает, что живет в собственном теле. Современному же человеку надо заново учиться осознавать себя, то есть осознавать телесные ощущения в своем сознании. Специалисты рекомендуют для этого ряд упражнений, цель которых – сосредоточить внимание на том, к чему мы давно привыкли, с таким же любопытством, как в раннем детстве, когда мы только знакомились со своим телом, его внутренним языком, языком не слов, а ощущений. По мнению Ч. Брукса, для того чтобы человек мог войти в контакт с собственными чувствами, ему необходимо вернуть себе природную естественную полноту переживаний, свойственную маленькому ребенку.

Вырастая, человек не только приобретает жизненный опыт, но и, к сожалению, теряет кое-что полезное: естественность, непосредственность, открытость, общительность, интуицию и фантазию и, наконец, способность радоваться жизни. При этом он может на короткое время «вернуться в детство», как психологически, так и физиологически. Именно такая способность лежит в основе занятий саморегуляцией. При этом элементарный навык самонаблюдения, отслеживания ощущений является важным инструментом мобилизации внимания, что само по себе может служить действенным способом управления эмоциями. Важность пребывания «здесь и сейчас» можно проиллюстрировать известной буддистской притчей. Когда ученик спросил дзэнского Мастера, в чем смысл великого Дао, учитель ответил ему: «В простом здравом смысле. Когда я голоден, я ем, когда я устал, я сплю». – «Но разве все не делают то же самое?», – спросил ученик. На что учитель ответил: «Нет, большинство людей не присутствуют в том, что они делают».

2. Расслабление мышц – снятие физического напряжения и эмоционального стресса. Взаимосвязь психологического состояния и мышечного напряжения была изучена давно. Она подробно описана в работах американского психолога Б. Джейкобсона, который обнару-

жил, что разнообразные психосоматические заболевания и неврозы сопровождаются повышением тонуса скелетных мышц, что усугубляет состояние больных. У здоровых людей изменения мышечного тонуса четко отражают их эмоциональное состояние. Таким образом, мышечное напряжение является индикатором стресса. Чем более глубоким является состояние стресса, в котором находится человек, тем выше мышечный тонус.

Поэтому психомышечное расслабление является способом эмоциональной разрядки. Для этого нужно лишь запомнить состояние организма во время расслабления. Необходимы соответствующие мысленные представления движений и ощущений в мышцах, чтобы потом, вызывая из памяти привычный образ, легко и быстро погружаться в нужное состояние. При этом следует использовать навыки самонаблюдения для выделения мельчайших оттенков, нюансов мышечных ощущений, разглядывания их с разных сторон, сравнивая с уже известными, что поможет лучше их запомнить. Итак, для освоения методики релаксации необходимо:

- запомнить ощущение расслабления мышцы;
- научиться мысленно представлять движения;
- запомнить последовательность расслабления различных групп мышц.

3. *Дыхание и эмоции.* Дыхание – самая важная функция организма. Характер дыхания (его глубина, ритмика и др.) зависит не только от обеспечения физиологических потребностей организма в кислороде, меняющихся в зависимости от физической нагрузки. Он весьма тонко отражает эмоциональное состояние человека и является чувствительным индикатором, лакмусовой бумажкой для эмоций. Переходя от дыхания, свойственного стрессу и негативным эмоциям, являющимся его составной частью, к другому типу дыхания, характерному для состояния покоя, человек может изменить свое эмоциональное состояние в лучшую сторону. Для этого необходимо научиться:

- а) внимательно следить за своим дыханием, осознавать его. Обычно этот процесс, как и многие другие, совершается автоматически, и мы не привыкли обращать на него особенное внимание;

б) поддерживать брюшное дыхание. Это очень просто, но для некоторых людей представляет определенную проблему, так как вступает в противоречие с их «дыхательными привычками»;

в) мысленно направлять дыхание в нужный участок тела, добиваясь усиления, или ослабления связанных с этой областью физиологических ощущений.

Способ успокоения эмоций, обретения покоя и отрешения от суеты с помощью дыхания существовал еще в древности. Помимо буддизма, различные способы дыхания для достижения определенных состояний сознания используются во многих религиозных, философских и оздоровительных системах. Не случайно само слово «дыхание» в русском языке близко к словам «дух», «душа».

4. Элементы биоэнергетики. С тех пор, как понятие «биоэнергетика» вошло в современную жизнь, в обществе не утихают споры о правомочности и реальности его существования. Представления о биоэнергетике зачастую связаны с мистикой и парапсихологией, а также с суевериями. Все это мешает современному человеку увидеть некоторые простые и естественные физиологические феномены, лежащие в основе проверенных многовековой практикой духовных и оздоровительных систем (йога, ци-гун), действительно полезные и вполне доступные каждому человеку.

Опыт показывает, что когда ощущение «энергии» распределяется в теле симметрично, это соответствует комфортному самочувствию и оптимальному функциональному состоянию. И, наоборот, по принципу обратной связи, целенаправленное создание в организме симметричных комфортных ощущений «биоэнергии» приводит его в оптимальное состояние. Отсюда и практическая значимость феномена телесной «энергии», особенно в аспекте психологической саморегуляции. И дыхательные, и релаксационные упражнения должным образом перестраивают пространственное распределение «телесно-энергетических» ощущений, приводят к нормализации состояния нервной системы и, соответственно, связанной с ней регуляции функций внутренних органов, а также гармонизации психической сферы в целом.

По мере того как с помощью специальных физических упражнений и психотерапевтических процедур (воздействие на участки хронического напряжения мышц, чтобы добиться их расслабления) в сочетании с регулируемым глубоким дыханием человеку удастся снять «мышечные зажимы», «распустить мышечный панцирь», разрешаются многие психологические проблемы, включая изменение стиля жизни в целом. Человек избавляется от застарелых комплексов, обретая при этом ощущение целостности, единства с миром [113, с. 105].

5. *Элементы медитации* как способ остановки нескончаемого потока мыслей, неумолкающего внутреннего диалога. Это знание существовало многие десятки веков в буддизме, в йогических школах, в суфизме, а в 1930-е годы было переработано, осовременено, европеизировано И. Шульцем во второй ступени разработанного им аутотренинга. Использовал это и Г. Гурджиев, бывший наш соотечественник и эзотерик, известный во всем мире. Очередная волна популярности подобных методов поднялась в 1970-е годы, особенно в США, в период, названный впоследствии «великой метафизической революцией», и не стихает до сих пор. Называются эти методы медитацией или управляемым измененным состоянием сознания (ИСС).

Польза такого необычного состояния сознания «недумания» помогает в борьбе со стрессами. Наряду с отдыхом и снятием нервного напряжения, ликвидацией проблемы «застревания» на неприятных размышлениях, подобное состояние «умственной паузы» позволяет преодолевать ограничения и негибкость сознательной логики, прислушаться к мнению подсознания, своей интуиции. Медитация дает возможность мозгу отдохнуть, почувствовать свободу, подышать ее вольным воздухом, услышать тишину, увидеть пустоту, ощутить собственную бестелесность.

Иными словами, именно навыки самонаблюдения, наблюдения за ощущениями послужат средством отвлечения от мыслей. В результате можно ощутить в себе истинный покой, он всегда присутствует внутри нас. Необходимо лишь отыскать его в себе, внимательно прислушиваясь к своим ощущениям, к своим внутренним процессам, связанным как с разумом, так и с чувствами. Переживание этого состояния

покою действительно дает возможность познать себя самого, прислушаться к голосу подсознания, получить доступ к внутренней мудрости. Все это помогает найти выход из затруднительной ситуации, дать разрядку накопленным эмоциям и избавиться от назойливого физического дискомфорта. Это и есть самое эффективное средство от стрессов и внутренних проблем. Об этом пишут многие современные исследователи.

Таким образом, интуитивные представления различных древних духовных, целительских и философских систем вполне согласуются друг с другом, так же как и с взглядами современной психологии и психофизиологии. Это касается трехэлементной системы «духовно-энергетических центров». Большинство психологических проблем возникает из-за односторонности, дисгармонии развития личности. Только пропорциональное, гармоничное ее развитие во всех трех направлениях дает человеку психологическую устойчивость, основанную на трех надежных «точках опоры».

С точки зрения личностного роста человеку необходимо сознательно добиваться гармоничного сочетания активности всех трех центров для достижения общей цели. В литературе этот принцип получил название «триада достижения успеха»: на физическом уровне – непосредственное действие, на эмоциональном – культивирование позитивных эмоций, связанных с достижением намеченных целей и поддержанием уверенности в успехе, на ментальном (интеллектуальном) – позитивное мышление и образное представление того, что желаемый результат получен (техника визуализации и аффирмации).

10.4. Практика психического самосовершенствования как основа оздоровительной системы

Превосходство духа над обычными физиологическими функциями подтверждается сегодня не только на практике, но и в результате современных научных исследований. Взаимодействие между телом и духом стало в последние годы предметом исследований психосоматики и психонейроиммунологии. Психонейроиммунология преимущественно занимается группой проводящих веществ, так называемых

нейропептидов (к настоящему времени их известно примерно семьдесят), которые вырабатываются мозгом, иммунной системой и нервными клетками других органов. Ученые обнаружили, что та область мозга, которая управляет эмоциями, располагает большим количеством рецепторов («пристанци») для нейропептидов. Ими открыта очень дифференцированная коммуникационная сеть, связывающая друг с другом разум, иммунную систему и иные системы нашего организма. Посредством этих путей сообщения наши чувства, а также мысли и представления могут напрямую воздействовать на тело. Например, сознание через мысленную визуализацию может влиять на защитную систему нашего организма.

Нейропептиды преобразуют содержимое сознания и чувства в физические реакции, они являются физическими эквивалентами чувств и мыслей. Результаты исследований в этой области показывают, что весь наш организм представляет собой неразрывное единство. Поэтому специалисты, открывшие нейропептиды, говорят о системе «тело – разум» человека. Иммунные клетки, имеющие существенное значение для нашего здоровья, чутко воспринимают все, что происходит в сердце и мозге. Поэтому, кто подавлен, пессимистично настроен, отказался от надежды и для кого жизнь потеряла всякий смысл, «подавляет» свою иммунную систему и в результате становится более подвержен заболеваниям. Если же человек, напротив, живет с верой в себя и воспринимает кризисы как вызов, он тем самым пробуждает в себе целительные силы и укрепляет собственную защитную систему.

Есть такое понятие как «метафизическая причинность», которое описывает силу слов и мыслей и говорит о взаимосвязи между характером мышления, частями тела и проблемами физического здоровья. Оказывается, именно мы, сами того не желая, вызываем в себе ту или иную болезнь. Психологическими причинами, вызывающими большинство недугов тела, являются, по мнению специалистов, придирчивость, гнев, обида и сознание вины. Если, к примеру, человек занимается критикой очень долго, то у него часто может появиться такое заболевание как артрит. Гнев вызывает недуги, от которых организм как бы вскипает, сгорает, инфицируется. Надолго затаенная обида

пожирает тело и, в конечном счете, ведет к образованию опухолей и развитию раковых заболеваний. Чувство вины всегда заставляет искать наказание и приводит к боли. Поэтому намного легче отказаться от негативных мыслей еще тогда, когда мы здоровы, чем пытаться искоренить их после возникновения заболевания.

Луиза Хей разработала список психологических эквивалентов, составленный в процессе многолетних исследований, а также в результате своей работы с пациентами в качестве психотерапевта [180]. Список полезен как указатель вероятных стереотипов мышления, вызывающих недуг. Кроме того, она предлагает аффирмации нового мышления или позитивные утверждения, которые следует использовать для самовнушения. Она уверена, что наш разум все время поддерживает связь с Единым Бесконечным Разумом. Следовательно, все знание и вся мудрость доступны нам в любое время. По ее убеждению, мы связаны со Вселенской силой, давшей нам жизнь через искру внутреннего света, через наше Высшее Я или через силу внутри нас. Вселенская сила любит все свои творения. В ее основе лежит доброе, светлое начало и она управляет всем в нашей жизни.

Изучение учеными состояния здоровья дает ответ на вопрос, какие психические факторы способствуют заболеванию. Прежде всего, сюда входят внешние причины, так называемые критические жизненные события. К их числу относятся ситуации с повышенной стрессовой нагрузкой и поворотные моменты в жизни вроде смерти близкого человека, развода или безработицы. Исследования стресса показали, что предрасположенность к самым разным заболеваниям увеличивается, если в жизни человека неожиданно происходят многочисленные или существенные перемены. Внутренние нагрузки, связанные с определенными жизненными установками, свойствами личности и формами поведения, равным образом могут благоприятствовать заболеваниям.

Множество примеров показывает, как чувства могут вызвать радикальные изменения в организме. Исследования в Гарвардском университете доказали, что чем счастливее человек, тем сильнее его иммунная система. Доказана связь сердечных заболеваний с жизненным положением, сужение кровеносных сосудов и сгущение крови –

с раздражительным, злобным характером. Заболевания органов дыхания, например, астма тоже вызваны «эмоциональным состоянием». Сейчас специалисты ищут связь между душевным состоянием и заболеванием раком. Недавние исследования показали, что смех значительно повышает сопротивляемость человека заболеваниям.

«Любой человек может иметь хорошее здоровье и исцелиться от недугов, если будет придерживаться в своей жизни определенных принципов», – говорит Ч. Тойч, являющийся в течение многих лет бессменным президентом Академии IDEAL–метода, советником Национальной федерации США по борьбе с раковыми заболеваниями, а также членом международных обществ [167, с. 15]. В Америке журналисты присвоили Ч. Тойчу громкий титул «наставник успеха». Будучи доктором наук, в столь далеких областях, как физика и психология, он сумел объединить результаты исследований для разработки собственных методик решения личностных и семейных проблем, включая корректировку состояния здоровья.

Первопричина всех болезней, считает ученый, заключается в негативных эмоциях: страхе, злобе, ревности, тревоге, разочаровании, сожалении и озабоченности, порожденных неудачными попытками людей достичь счастья и соответствовать требованиям современной жизни. Заболевание – это искаженное сознание, принявшее форму навязчивой идеи. Жизнь очень проста: что мы делаем, то и получаем в ответ. Наши мысли и слова, в которые мы их облакаем, творят наше будущее. Это связано с тем, что процесс мышления осуществляется не только посредством мозга человека, но и с участием всего его тела. Каждая мельчайшая клетка обладает крошечным проблеском сознания, считает Ч. Тойч. То, что думает разум, думает и тело, в результате оно становится тем, что думает. Поэтому, когда изменяется сознание, происходят соответствующие изменения в теле, в точности отражающие изменения мысли. Болезнь сама по себе не имеет силы над телом, это следствие неправильного понимания и использования законов сознания.

На этой философской основе в результате многолетних исследований Ч. Тойч сформулировал четыре «закона здоровья», которые настолько просты, что доступны пониманию любого человека, а именно:

1. Избавьтесь от корней зла, зависти, обиды.
2. Не делайте ничего, что вызывает у вас чувство вины.
3. Будьте честны и не бойтесь выражать свои эмоции, если они не травмируют других людей.

4. И самое главное – сделайте каждый свой день приятным, наслаждайтесь каждой минутой своей жизни, научитесь чувствовать радость и красоту существования на этой земле [167, с. 40].

Чем тяжелее жизнь, чем тревожнее будущее, тем важнее уметь находить повод для радости и не поддаваться гнетущим мыслям, злобе и отчаянию. Отрицательные эмоции лишь подрывают здоровье. В повседневной жизни старайтесь избегать мелочных конфликтов, порождаемых произвольной эмоциональной реакцией. Резкие, грубые, а тем более гневные слова, повышают уровень гормонов стресса, в частности кортизола, едва ли не самого вредного среди них. Подобно ржавчине он разъедает клетки коры головного мозга, ухудшая память, обедняя эмоциональную сферу, вызывая повышенную нервозность.

В связи с этим нельзя не упомянуть о телевидении. По мнению психоаналитиков сейчас оно представляет серьезную опасность, поскольку обрушивает на человека поток негативной информации. Общая рекомендация относительно телеэкрана проста: не следует смотреть все подряд, а лучше отдать предпочтение тем программам, в которых есть радость, красота, любовь, смех, вообще что-то доброе и приятное, и ограничиться ими.

Итак, первое, что необходимо сделать, чтобы быть здоровым и счастливым – это научиться ограждать себя от отрицательных эмоций и негативной информации. Второе неперемнное условие наслаждения жизнью – уметь находить в ней радостные моменты. Начните специально обращать внимание на приятные мелочи, с которыми вы, так или иначе, сталкиваетесь каждый день. Тогда они станут автоматически фиксироваться подсознанием, вытесняя вредную негативную информацию. Причем особенность нашей психики, о которой говорилось выше, поможет довольно быстро выработать эту очень полезную привычку. Другим источником положительных эмоций является природа. Научитесь видеть ее красоту и гармонию: золотистые лучи

солнца на рассвете, изумительную гамму красок на закате, умиротворяющую зелень деревьев, причудливые фантазии «снежной архитектуры» и многое другое.

Имеется множество примеров, подтверждающих вывод о том, что состояние духа больного влияет на исход болезни. Многие чудесные исцеления можно объяснить только духовным воздействием или физиологическим воздействием мозга. Возможно, это закономерное явление самоорганизующихся систем нашего биологического организма, восстановительный процесс под воздействием неизвестного науке пока механизма, находящегося в глубинах клеточной структуры. Запускает его в действие плацебо-эффект, то есть всемогущая сила веры и ожидания.

Слово «плацебо» в переводе с латинского означает «доставлю удовольствие» и обозначает мощный, еще мало понятный эффект исцеления. Это пока мало изученный процесс, в котором такие психологические факторы, как вера и ожидание, запускают ответную реакцию исцеления. Плацебо-эффект является, по-видимому, основным фактором в большинстве терапий на протяжении всей человеческой истории. Ожидание и убеждения являются при этом ключевыми силами плацебо-реакции. Если больной не внушит себе, что врач ему поможет, и твердо не поверит в это, никакое лечение не принесет ему пользы. Вера и ожидание пациента, составляющие плацебо-эффект, – это и есть в первую очередь самовнушение, сила которого неизмерима.

Влияние психики на работу биологического организма – это доказанный учеными факт. Главным механизмом, воздействующим на психику, является разум. Он может сделать тело больным. Есть механизмы, посредством которых разум вызывает физические заболевания. С точки зрения теории жизненной силы все больше ее единиц из запасов человека захватывается негативным настроением мыслей самого человека. Улучшить физическое и психическое состояние можно, если отрицательный эмоциональный заряд будет выпущен из блока памяти клетки. И это вполне возможно сделать, используя методы психического самосовершенствования. Возврат потенциала выживания

и жизненной силы увеличивается пропорционально количеству энергии, освобождаемой из информационного содержания этой памяти.

Информационный подход к проблеме «психика и мозг», который в течение многих лет разрабатывает Д. И. Дубровский, позволяет говорить о постоянной возможности расширения диапазона саморегуляции, самосовершенствования, творчества. И это относится не только к управлению своими психическими процессами, но и к области управления телесными процессами, к изменению существующих контуров психосоматической регуляции (о чем свидетельствует опыт йогов, способности и феномены ряда выдающихся личностей).

Поэтому главной ступенью в развитии человека является интеллектуализация разума. Она усиливает влияние аналитического ума на психику, а, значит, и на работу клетки. Через это воздействие включаются механизмы, производящие восстановительные процессы в биологическом организме. Именно осознающий разум является главным звеном в процессе самоисцеления. Интенсивная интеллектуальная работа мышления задействует так называемые «молчащие нейроны», которые управляют резервами клеток мозга. В результате происходит расширение структурных и функциональных возможностей разума человека. Это стратегия эволюционного развития интеллекта сознания и направление к достижению психического самосовершенствования.

Возможность овладеть практикой психического самосовершенствования дает познание самого себя. Цель мировой религиозной практики – это освоение и овладение вещами не внешнего, а внутреннего мира, своего разума и сознания. Ее конечная цель – глубоко познать свою природу, раствориться в ней и через свой непосредственный опыт ощутить, что она божественна. Различные духовные и культурные традиции выражают это по-своему, но суть одна и та же. Христианство учит нас, что «Царствие Божие внутри вас есть». Буддизм говорит: «Посмотри в себя, ты есть Будда». Сиддха-йога заявляет: «Бог обитает в тебе, как ты». А ислам: «Тот, кто знает себя, знает своего Бога».

Мы ничего не знаем о своих потенциальных возможностях. Многие люди пытаются включить свет в глубинах самого себя. В области человеческого сознания существует еще очень много непознанного, и особенно это касается пути, по которому он вступает в контакт с самим собой. Именно там создается представление о самом себе, которое делает нас такими, какими мы есть. Нужно приложить усилия, чтобы достичь истинного понимания мира и самого себя.

Достичь понимания своего душевного и физического состояния возможно только в состоянии внимания, которое появляется, когда есть не только желание, но и понимание путей его достижения, то есть в процессе самопознания. Последнее должно быть неразрывно связано с процессом самосовершенствования. Только тогда желаемое может стать реальностью. К этой цели ведет один путь: замена старого мышления на новое, позитивное и созидательное. Тогда появляется ощущение прилива жизненных сил, приходит осознание в себе новых способностей, появляется психическое здоровье.

Механизмами овладения практикой психического самосовершенствования являются: расслабление; сосредоточение и концентрация мысли; управление мыслью; образное мышление и направленное воображение; проявление позитивной энергии; «стирание» информационных следов (инграмм) болезненных воспоминаний и переживаний; интеллектуальная работа разума.

Методы психического самосовершенствования:

1. Работа с собственной психикой. Направленные переживания. Воспитание самоконтроля и самообладания.
2. Овладение умениями управлять своими эмоциями. Знание приемов воздействия на воображение и чувства.
3. Работа со своими внутренними переживаниями: мыслями и образами.
4. Вхождение в особое, неординарное состояние сознания.
5. Познание самого себя, своего внутреннего мира.
6. Отвлечение чувств от предметов. Стимуляция активности.
7. Развитие стремления обрести эмоционально-чувственную связь с миром, природой, другими людьми и самим собой.

8. Правильные решения; правильные действия; правильная жизнь, правильное усилие; правильная мысль, правильное сосредоточение [113, с. 520–521]

Практика психического самосовершенствования является основой оздоровительной системы. В ней используются различные варианты психотренинга, позволяющие выработать более гибкую модель поведения, психологического состояния. Освоение метода психической саморегуляции, самосовершенствования дает быстрые положительные результаты. Эта система лечит нервные расстройства, помогает исцелиться от многих болезней, улучшает самочувствие и настроение, меняет взгляды на жизнь, прибавляет жизненную энергию и духовные силы. С ее помощью достигается психологическая, эмоциональная уравновешенность, культура общения, происходит улучшение моральных качеств. Сосредоточенное и спокойное состояние способно руководить эмоциональной и физической потенцией человека, оно привносит духовное начало в единую гармонию жизни.

Глава 11

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

11.1. Акмеология о саморазвитии человека и достижении им состояния «акме», или вершины зрелости

Большой вклад в изучении проблемы самореализации личности внесла акмеология, которая была создана под руководством Б. Г. Ананьева. Это наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом процессе или как еще ее называют, акме. Это многомерное состояние человека, которое показывает, насколько он состоялся как гражданин, как специалист-труженик в какой-то определенной области, как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность. При этом физическая зрелость человека тесно связана с его психической зрелостью, находящей выражение в состоянии ума, чувств, воли и его способностей. Она никогда не является статичным образованием, а наоборот, отличается большей или меньшей вариантностью и изменчивостью.

Акмеология всесторонне изучает особенности этого состояния. Она определяет сходное и различное в ней у разных людей, а также проясняет своеобразие действия различных факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости. Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него влияет вся предшествующая жизнь человека, а также его природная предрасположенность. От этого зависит, с каким запасом прочности подойдет человек к ступени зрелости, какие ценности и отношения составят ядро его личности, а также, какие способности, знания, умения и навыки будут его характеризовать.

В связи с этим представляет интерес выяснение характеристик, которые должны быть сформированы у человека в детстве, в школе,

в годы отрочества и юности, чтобы он смог успешно проявить себя на ступени зрелости. Представители акмеологии также анализируют овладение человеком своей профессией, достижение им уровня мастерства. Под высоким профессионализмом они понимают яркое развитие способностей, глубокие знания в своей области деятельности, а также нестандартное владение умениями. Это напрямую связано с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной направленностью на осуществление данной деятельности и на достижение в ней высоких результатов.

Благодаря развитому у таких людей социальному интеллекту и устойчивому стремлению к объективности им присуще принятие себя и других такими, какие они есть. Для них характерны непосредственность в поступках и искренность в выражении своих мыслей и чувств, открытое и честное поведение во всех ситуациях, неприятие условностей. Убежденные в значимости не только для них, но и для других людей результатов, которые будут получены после осуществления их замыслов, они бывают жесткими по отношению к своим противникам и активно преодолевают их сопротивление. Им характерна тенденция установления с другими людьми доброжелательных отношений, за которыми не отступают на второй план интересы дела. Они не страшатся стать непопулярными и подвергнуться осуждению за нетрадиционные взгляды.

Обобщив результаты исследований ученые пришли к выводу что люди достигшие больших высот в своем гражданском и профессиональном росте, имеют высокий интеллект и чувства, побуждаемые к осуществлению жизненных перспектив глубоко ими усвоенными общечеловеческими ценностями и умеющие свои цели реализовать. При этом крупномасштабные цели у них носят не абстрактный, а конкретный характер. Большое значение в достижении человеком вершины в своем развитии или акме является работа над самим собой, развитие самого себя как индивида, личности, субъекта деятельности. А это означает непрерывную активизацию работы внутреннего мира человека.

Акмеология прослеживает механизмы и результаты воздействия на человека макро и микросоциумов, а также природных условий. Она решает при этом задачу разработки такой стратегии организации его

жизни, реализация которой позволила бы ему оптимально проявить себя в зрелости. Очень часто внешне незаметные, медленно протекающие изменения в организме взрослого человека, в его психике и сознании, накопление опыта общения имеют своим следствием больший или меньший подъем в показателях его физического состояния, в социальной значимости его поступков, в продуктивности его деятельности.

Анализ психологических характеристик людей, сумевших достичь выдающихся результатов своей деятельности, выявляет у них наличие качеств, которые делают понятными причины их яркого акме. Так, отличительными особенностями их познавательной сферы является активное отражение действительности и способность хорошо ориентироваться в ней. Благодаря продуктивно работающему интеллекту, они на высоком уровне объективности фиксируют все основные связи, беспристрастно субординируют по степени важности процессы, которые в них происходят. В картинах мира, которые у них при этом формируются, запечатлевается все самое существенное.

Такие люди демонстрируют в каждой возникающей на их жизненном пути ситуации способность находить оптимальное решение и умение его осуществлять, что проявляется, главным образом, в основной для них области профессионального труда. Полагаясь на свой опыт, разум и чувства, они формулируют для себя крупномасштабные цели. Не уходя от ответственности за последствия, они не боятся для их достижения идти по непроторенным и часто небезопасным путям. При осуществлении захватившего их замысла, они концентрируют свои физические и душевные силы на его выполнении, реализуя, таким образом, свой творческий потенциал.

Для них характерны непосредственность в поступках и искренность в выражении своих мыслей и чувств, открытое и честное поведение во всех ситуациях, неприятие условностей. Убежденные в значимости не только для них, но и для других людей результатов, которые будут получены после осуществления их замыслов, они могут быть, и бывают, жесткими по отношению к своим противникам и активно преодолевают их сопротивление. Им характерна тенденция установления с другими людьми доброжелательных отношений, за которыми

не отступают на второй план интересы дела. Они не страшатся стать непопулярными и подвергнуться осуждению за нетрадиционные взгляды.

Все выдающиеся люди во всех областях деятельности были людьми с богатым и постоянно действующим внутренним миром, целенаправленным на главное для них дело жизни. Справедливость этого подтверждают записи, которые делал для себя А. С. Пушкин, воспоминания современников о Л. Н. Толстом, письма, которые оставил после себя А. А. Ухтомский, записные книжки А. П. Чехова и воспоминания многих других великих людей.

11.2. Зарубежные гуманистические теории о самоактуализации личности

Представители гуманистической психологии все чаще пытаются определить основания для процесса развития или самосовершенствования личности. Авторы часто используют такие понятия как рост, автономность, саморазвитие, самопознание, самоактуализация, самореализация, значение которых еще достаточно четко не определено, а, скорее всего, лишь обозначено. *При этом понятия самореализации и самоактуализации очень часто употребляют как равнозначные понятия, под которыми понимается непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов человека, как свершение своей миссии, или призвания, судьбы; а также полное познание и принятие собственной изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции или внутренней синергии личности [103].*

Г. Олпорт, который одним из первых занялся изучением этих проблем, рассматривал развитие личности как непрерывный и активный процесс становления, посредством которого индивид берет на себя ответственность за качество своей жизни. Глубокую разработку понятие самоактуализации получило в трудах А. Маслоу, который пришел к этому понятию через изучение здоровой, непрерывно развивающейся личности, эффективно выражающей человеческую сущность. Он разработал это понятие на основе эмпирических исследований и теоретического анализа их результатов. Основной акцент при этом был сделан на описание человека, рационально принимающего решения и

осознанно стремящегося актуализировать свой потенциал. А. Маслоу рассматривал это стремление как интеллектуальную составляющую того, чем является человек, а не того, что он приобретает. И это стремление, является, по его мнению, вершиной пирамиды иерархии потребностей.

А. Маслоу трактует потребность в самоактуализации как желание человека самореализоваться, стать тем, кем он может быть, заниматься тем, для чего он предназначен. Механизм самоактуализации человека – познание, испытание и реализация своих личностных возможностей – играет роль главного мотивационного условия самосовершенствования творческого человека. Для этого, по его мнению, необходимо создать благоприятные условия для свободы волеизъявления, простор для творческой деятельности, социальный комфорт.

В результате исследования людей, у которых преобладает мотивация развития личности, концепция «стремление к покою» становится совершенно бесполезной. У таких людей удовлетворение потребности усиливает, а не ослабляет мотивацию, обостряет, а не притупляет удовольствие. Человек, вместо того чтобы обрести покой, становится более активным. Раскрытие собственных способностей начинается тогда, когда человек ощущает, какое удовлетворение приносит процесс развития личности. Кто начинал заниматься спортом после продолжительной паузы, знает, как приятно вновь ощутить свои физические возможности. Таким образом, раскрытие собственных возможностей – это естественный процесс, который начинается тогда, когда нет существенного физического или социального противодействия. Для этого также надо осознавать свои настоящие потребности и свою цель в жизни.

А. Маслоу исследовал людей, которые стали незаурядными личностями: деятелей искусства, предпринимателей и политиков. Люди, которых он обследовал, были спокойные, уравновешенные, полноценные члены общества. Конечный продукт развития позволяет значительно лучше понять этот процесс. Здоровые люди уже в достаточной степени удовлетворили свои основные потребности в безопасности, сопричастности, любви, уважении и самоуважении и могут руководствоваться стремлением к самоактуализации.

При этом он установил, что самоактуализирующихся людей характеризуют следующие свойства:

1. Более эффективное восприятие реальности. Они видят действительность такой, какая она есть, а не такой, какой бы им хотелось ее видеть.

2. Принятие себя, других и природы. Они могут переносить слабости других и не боятся их силы.

3. Непосредственность, простота, естественность. У рассматриваемой категории людей не отмечается склонности к лицемерию. Их принципы – быть, а не казаться, им характерны открытость и искренность.

4. Центрированность на проблеме. Эти люди привержены какой-то задаче, долгу, призванию или любимой работе, которую они считали важной. То есть они не эгоцентрированы, а скорее ориентированы на проблемы, которые они считают своей жизненной миссией.

5. Независимость, потребность в уединении. Они могут находиться в одиночестве без того, чтобы ощущать себя одинокими. И условием этого является постоянная, интенсивная работа их внутреннего мира, сосредоточенность на решении занимающих их ум задач.

6. Автономность и относительная независимость от культуры и окружения. Эти качества позволяют им полагаться на свой собственный потенциал и на внутренние источники роста и развития.

7. Свежесть восприятия. Они обладают способностью оценить по достоинству даже самые обычные события в жизни, при этом ощущая новизну, благоговение, удовольствие и даже экстаз.

8. Этим людям характерны вершинные или мистические переживания. Они представляют собой экстатические состояния, какие переживаются в кульминационные моменты в порывах творчества, озарения, открытия или слияния с природой.

9. Общественный интерес. Он выражается у таких людей чувством сострадания, симпатии и любви ко всему человечеству.

10. Глубокие межличностные отношения. Обычно, круг близких людей у них невелик, так как их дружеские отношения требуют большого количества времени и немалых усилий.

11. Это самые демократичные люди. У них нет предрассудков, и поэтому они уважают других людей. В то же время они не считают других людей равными друг другу.

12. Разграничение средств и целей. Они придерживаются определенных нравственных норм и им присуще обостренное чувство разграничения целей и средств их достижения.

13. Философское чувство юмора. Из-за подобного отношения к юмору, эти люди часто кажутся сдержанными и серьезными.

14. Креативность. Все они без исключения обладают способностью к творчеству, и эту свою способность не перестают проявлять.

15. Соппротивление окультуриванию. Эти люди, хотя и находятся в гармонии со своей культурой, тем не менее, могут быть чрезвычайно независимыми и нетрадиционными, если затрагиваются какие-то основные их ценности [103].

Отмечая все эти качества, А. Маслоу честно писал, что эти личности вовсе не ангелы. В повседневной жизни у них могут быть и эмоциональные срывы, может проявляться наивность, чувство вины, тревоги, сомнения в себе и др. Но, тем не менее, он не устает повторять, что самоактуализирующиеся люди, несмотря на все это, – образец психического здоровья и они показывают нам воочию, что потенциал психологического роста гораздо выше, чем тот, которого достигает большинство людей.

Много сходного с самоактуализирующейся личностью А. Маслоу можно найти у «полностью функционирующей личности», или «личности завтрашнего дня», рассматриваемой К. Роджерсом. При этом А. Маслоу сосредотачивает внимание на зрелых личностях, успешно проявивших себя в профессиональной деятельности, и на их психологических особенностях. К. Роджерса интересуют, в основном, молодые люди, успевшие осуществить свой личностный выбор, их критичность по отношению к социальной действительности, господствующим в ней нормам и ценностям.

Завершая рассмотрение черт здоровой самоактуализирующейся личности, как она понимается в гуманистической психологии, приведем характеристику, которую дает ей Д. Шульц на основе обобщения работ многих исследователей, включая взгляды К. Юнга, Э. Фромма и

основателя гештальттерапии Ф. Перлза. Он отмечает, что при наличии многих расхождений между этими учеными все они согласны с тем, что психологически здоровая личность, обычно, контролирует свою жизнь. Она способна к сознательному (хотя и не всегда рациональному) управлению своим поведением и распоряжению своей судьбой. Самоактуализирующаяся личность знает свои сильные и слабые стороны, свои достоинства и недостатки и, в общем, принимает их, не притворяясь тем, кем не является. Выполняя те или иные социальные роли, она не смешивает их со своим истинным «Я». Покою и стабильности она предпочитает обращение к новым целям и новому опыту.

Наряду с социальной приспособленностью развитая личность обладает личностной автономией, утверждением своей индивидуальности. В критических ситуациях такая личность сохраняет свою жизненную стратегию, остается приверженной своим позициям и ценностным ориентациям (целостность личности).

Такая личность находится в состоянии своего непрерывного развития, самоусовершенствования и самореализации, постоянно открывая для себя новые горизонты на своем жизненном пути, испытывает «радость завтрашнего дня», изыскивает возможности актуализации своих способностей. В трудных условиях она толерантна, способна к адекватным действиям. Она устанавливает доброжелательные отношения с другими людьми, проявляет чуткость к их потребностям и интересам.

В построении своих жизненных планов развитая личность исходит из реальных возможностей, избегает завышенных притязаний. Она обладает высокоразвитым чувством справедливости, совести и чести. Она решительна и настойчива в достижении объективно значимых целей, но не ригидная, а способная к коррекции своего поведения. Источником своих удач и неудач она считает себя, а не внешние обстоятельства. В сложных условиях она способна взять ответственность на себя и пойти на оправданный риск. Наряду с эмоциональной устойчивостью, она потенциально сохраняет реактивность, высокую чувствительность к прекрасному и возвышенному. Обладая развитым чувством самоуважения, она способна посмотреть на себя со стороны, не лишена чувства юмора и философского скепсиса.

Сознание своей обособленности позволяет индивиду быть свободным от произвольных преходящих социальных условий, диктата власти, не терять самообладание в условиях социальной дестабилизации и тоталитарных репрессий. Ядро личности связано с ее высшим психическим качеством – духовностью. Это высшее проявление сущности человека, его внутренняя приверженность человеческому, нравственному долгу, подчиненность человека высшему смыслу его бытия. Духовность личности – ее сверхсознание, неугасимая потребность стойкого неприятия всего низменного, беззаветная преданность возвышенным идеалам.

А. Маслоу утверждает, что 99 % взрослых людей не полностью использует свой психический и физический потенциал [218]. Такое ограниченное использование собственных возможностей, по его мнению, связано с тем, что человек слишком занят удовлетворением своих основных потребностей в еде и питье, в работе и жилище. До тех пор, пока эти потребности стоят на первом месте, остальной потенциал не может быть реализован. Вместо того чтобы действительно жить, долгое время готовишь себя к жизни. Потребности высшего уровня, особенно в начале их пробуждения в человеке слабы и легко тормозятся или изменяются в результате страха, неблагоприятных условий и неправильного научения. И хотя доля самоактуализированных людей среди населения составляет доли процента, А. Маслоу подчеркивает отсутствие четкой, резкой грани между ними и обычными людьми. В каждом человеке и определенно в каждом новорожденном ребенке, указывает он, существует активная направленность на здоровье, импульс к росту, к актуализации человеческого потенциала.

Психологи, придерживающиеся гуманистического подхода, приняли шаги в направлении операционального установления самоактуализации. При этом они уделяют большое внимание применению своих идей в разных сферах практики: в психотерапии, обучении, профессиональной консультации, менеджменте и т. д. Отдавая предпочтение «помогающей модели», они считают, что надо помочь личности в самоактуализации, а отнюдь не переделывать ее. Поэтому А. Маслоу определяет воспитание как «научение росту, тому, куда расти, что хорошо и что плохо, что желательно и нежелательно, что

выбирать и что не выбирать» [218, р. 178–179]. В качестве обобщенной гуманистической цели воспитания он указывает на самоактуализацию личности, на то, чтобы она стала «полностью человеческой», насколько это возможно для индивида.

В работе «Психология бытия» А. Маслоу пишет: «В теории образования личности следует уделить место самосовершенствованию и самоконтролю, созерцательности и медитации». В формировании этих взглядов важную роль сыграли психологические эксперименты с медитирующими. Они показали, что у последних изменяется в положительную сторону целый ряд признаков, которые А. Маслоу считает характерными для самореализовавшихся личностей. Важную роль в образовании также призвано играть художественное воспитание, осуществляемое средствами музыки, изобразительного искусства, танцев и ритма. Опыт такого воспитания способен служить моделью, с помощью которой можно было бы избавить остальную часть программы от характерных пороков – свободы от ценностей или нейтралитета по отношению к ним.

К. Роджерс высказывает следующие соображения по поводу того, каким могло быть образование в будущем, если бы мы использовали знания, которыми обладаем уже сегодня. Должен быть создан климат доверия, в котором бы любознательность, естественное стремление к научению лелеялись и усиливались, а учащиеся находили радость в творчестве и интеллектуальных открытиях. Благодаря этому они будут склонны учиться на протяжении всей своей жизни. При этом учащиеся, преподаватели и администраторы должны свободно участвовать в принятии решений, касающихся всех сторон учебного процесса. Следует развивать чувство общности, сотрудничества, взаимного уважения и взаимопомощи. Школа должна быть местом, где учащиеся имеют возможность формировать уверенность в себе, самоуважение и во все большей степени открывать в самих себе источник ценностей, возможность достижения успеха и построения достойной жизни.

Таким образом, психологами-гуманистами осуществлен крупный прорыв в двух направлениях: во-первых, в направлении вовлечения в сферу научного знания высоких проявлений человеческого духа, с трудом поддающихся рациональному анализу; во-вторых, в направле-

нии приобщения психологической науки к участию в решении кардинальных проблем, стоящих перед человечеством. При этом им удалось избежать крайностей, когда слишком большие надежды в достижении высот личностного развития возлагают на переустройство общества (что характерно для марксистов), или на нравственное самоусовершенствование, что типично для религиозного мировоззрения.

В связи с этим представляет огромный интерес поиск смысла жизни, о котором так много писал В. Франкл. Эта проблема является чрезвычайно актуальной для современной Украины. Нравственный кризис, о котором заговорили раньше, чем о кризисе экономическом, это не что иное, как ощущение огромным числом людей бессмысленности своей жизни. Это связано с отсутствием какого-либо реального выбора и невозможность найти в ней позитивный смысл из-за разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации новых ценностей и отсутствия мировоззренческой культуры, позволяющей прийти к смыслу жизни своим неповторимым путем. Скольких трагедий можно было бы избежать, если бы люди не были так ограничены в своих возможностях и могли построить свою жизнь разумно и осмысленно, принять на себя ответственность за реализацию смысла своей жизни и воплотить этот смысл в жизнь.

11.3. Механизмы самоактуализации личности

11.3.1. Человек в поисках смысла

Найти смысл жизни – это значит иметь цель. Жизнь без цели – это бессмысленная жизнь. А. Маслоу исходит из того, что человеческая жизнь приобретает тем больше смысла, чем больше делается для реализации так называемых крайних или главных ценностей, т. е. любви, свободы, правды, справедливости и красоты.

Понятие о смысле рассматривается А. Н. Леонтьевым как одна из наиболее тонких личностных функций человека. Его внутренний мир представляет собой как бы сплетение, иерархию, взаимопревращение ее смыслов. Образование смысла – это придание личностного значения чему-либо [88]. Смысл нельзя создать извне без участия самой личности. В этом проявляется краеугольная проблема формирования

личности, ее индивидуальности, наиболее значимыми признаками которой являются, по мнению Б. Г. Ананьева, целостность, обособленность, автономность, неповторимость, наличие у человека внутреннего «Я», творчество [12]. Эта индивидуальность выступает в типичных для данного человека взаимосвязях и взаимовлияниях его интеллекта, чувств и воли, темперамента, характера и способностей.

Большой вклад в изучение смысла жизни внес известный психотерапевт В. Франкл. Он исходил из содержательного наполнения жизненного пути человека смыслом, который позволяет осуществить выход за пределы себя (в терминологии В. Франкла – самотрансценденцию). Стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни он рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Из жизненных наблюдений, клинической практики и разнообразных эмпирических данных В. Франкл заключает, что для того, чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым обладают его поступки.

Отсутствие у человека чувства ценности своей жизни, усталость от нее, тщетность жизненных усилий вызывают состояние, которое он называет экзистенциальным вакуумом, порождающим в широких масштабах специфические неврозы, распространившиеся в послевоенный период во многих странах Европы и в США, а также в современной Украине и странах СНГ. Условием, необходимым для психического здоровья, является определенный уровень напряжения, возникающего между человеком и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который ему предстоит осуществить. Таким образом, основной тезис учения о стремлении к смыслу, состоит в том, что человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным.

Утверждая уникальность и неповторимость смысла жизни каждого человека В. Франкл считает, что им не может быть наслаждение, ибо это есть внутреннее состояние субъекта. По той же логике человек не может стремиться к счастью, он может искать лишь причины для счастья. Борьба за существование и стремление к продолжению рода также оправданны лишь постольку, поскольку сама жизнь уже обла-

дает каким-то независимым от этого смыслом. Характеризуя возможные позитивные смыслы, он вводит представление о ценностях – смысловых универсалиях на основе обобщения типичных ситуаций, полученных в результате развития человечества. Это позволило ему обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной:

1. Творческая деятельность, которая полностью владеет человеком и выводит его из состояния подавленности. Сделать что-то, помочь другим – все это дает возможность постичь смысл жизни.

2. Установление ценности. Если вы страдаете от бессмысленности существования, иногда достаточно лишь изменить установку, чтобы преодолеть возникший кризис.

3. Ценность сопереживания. Красивый восход солнца, интересный разговор, хороший обед или нежные отношения – эти эмоционально значимые переживания воспринимаются полными смысла сами по себе [174, с. 151].

Приоритет принадлежит ценностям творчества, основным путем реализации которых является труд, как вклад человека в жизнь общества, а не просто как его занятие. Из числа ценностей переживания В. Франкл подробно останавливается на любви, которая обладает богатым ценностным потенциалом. Любовь – это взаимоотношения на уровне духовного, переживание другого человека в его неповторимости и уникальности, познание его глубинной сущности. Вместе с тем и любовь не является необходимым условием или наилучшим вариантом осмысленности жизни.

Основной пафос связан у В. Франкла с третьей группой ценностей – отношениями. К ним человеку приходится прибегать, когда он оказывается во власти обстоятельств, которые он не в состоянии изменить. Но в любой ситуации человек может занять осмысленную позицию по отношению к ним и придать своему страданию глубокий жизненный смысл. Человеческое существование никогда не может оказаться бессмысленным по своей внутренней сути. Обращение к этим ценностям оправданно, лишь, когда все остальные возможности более активного воздействия на собственную судьбу исчерпаны.

Правильной постановкой вопроса является, согласно В. Франклу, не вопрос о смысле жизни вообще, а вопрос о конкретном смысле данной личности в данный момент. Не только от личности к личности, но и от ситуации к ситуации этот смысл меняется. Смыслы не изобретаются, не создаются самим индивидом, их нужно искать и находить. Мы выбираем себе не смысл, а лишь призвание, в котором мы обретаем смысл. В нахождении и отыскании смыслов человеку помогает совесть, которую В. Франкл определяет как смысловой орган, как интуитивную способность отыскивать единственный смысл, кроющийся в каждой ситуации.

Однако мало найти смысл жизни, его надо еще осуществить. Человек несет ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни. Осуществляя смысл своей жизни, человек тем самым реализует себя; так называемая самоактуализация является лишь побочным продуктом осуществления смысла. Тем не менее, человек никогда не знает, удалось ли ему осуществить смысл своей жизни.

В. Франкл вводит еще одно понятие, а именно понятие сверхсмысла. Речь идет о смысле Вселенной, о смысле бытия, о смысле истории. Он осуществляется независимо от жизни отдельных индивидов. При этом нельзя обойти вопрос о понимании В. Франклом религии, которая занимает почетное место в его теории и практике. Бог для него – это тот собеседник во внутреннем диалоге, к которому обращены наши наиболее сокровенные мысли. Это персонализированная совесть, а совесть – это «подсознательный Бог», таящийся в каждом человеке.

Завершая рассмотрение учения о смысле жизни в теории В. Франкла, отметим, что основной его тезис – жизнь человека не может лишиться смысла ни при каких обстоятельствах; смысл жизни всегда может быть найден. Основной тезис учения о свободе воли гласит, что человек свободен найти и реализовать смысл жизни, даже если его свобода заметно ограничена объективными обстоятельствами. Их влияние на человека опосредуется позицией человека по отношению к ним. Человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется, прежде всего, его ценностями и смыслами. «Человек решает за

себя; любое решение есть решение за себя, а решение за себя – всегда формирование себя» [174, с. 114].

Жизнь В. Франкла является подтверждением его мыслей и слов. Он вынес на себе все ужасы четырех концентрационных лагерей, в которых был в 1942–45 гг., где и встретил конец войны. Это чудо, что он выжил. Здесь сошлись и случайность, и закономерность. Случайность, что он не попал ни в одну из команд, направлявшихся на смерть. Закономерность, что он прошел через все это, сохранив себя, свою личность, свое «упрямство Духа», как он называл способность человека не поддаваться, не ломаться под ударами, обрушивающимися на тело и душу. В концлагерях получил проверку и подтверждение его взгляд на человека, и вряд ли удастся найти еще хоть одну философскую или психологическую теорию личности, которая была бы в такой степени лично выстрадана и оплачена такой дорогой ценой.

11.3.2. Творческое мышление и его активизация

Творческое мышление – одна из важных черт самоактуализации личности. В «Философской энциклопедии» дается такое определение сущности творчества: «Творчество – деятельность, порождающая нечто новое, никогда ранее не бывшее». В последние годы ученые не только изучают закономерности творческих процессов, но и пытаются найти эффективные способы их активизации. В связи с этим представляет интерес специфика творческого мышления, его отличие от наиболее распространенного логического.

Процесс мышления, как известно, складывается из ряда операций, проводимых с понятиями и суждениями. Мысля, человек определяет, обобщает, осуществляет ограничение и деление понятий, преобразует суждения, делает выводы и т. д. Совокупность этих устойчивых мыслительных форм и операций, лежащих в их основе законов и правил, составляет предмет формальной логики. В настоящее время стало понятно, что формально-логический аспект изучения мышления включает лишь некоторые важные и четко определенные вопросы.

История возникновения новых идей в науке и искусстве показывает, что они далеко не всегда являются результатом чисто логических мыслительных операций. Этот иной, своеобразный вид мышления

называют «нешаблонным» в отличие от «шаблонного» (логического) мышления. Нешаблонное мышление является более творческим способом использования разума. Оба типа не исключают, а дополняют друг друга. Если в первом случае логика управляет разумом, то во втором она его обслуживает. Творческое мышление является особой разновидностью мышления и для своего проявления нуждается в таланте. Таким образом, творчество – это создание на основе того, что есть, того, чего еще не было. При этом уровень творчества считается тем более высоким, чем большей оригинальностью характеризуется творческий результат.

По многим признакам творческое мышление совершенно не похоже на логическое или аналитическое мышление, а больше напоминает детское мышление, потому что в его сознании не сформировались еще ограничения, которые потом свяжут его творческие способности. Г. Алдер приводит сравнение творческого и логического мышления:

1. Логическое (вертикальное) мышление избирательно; творческое (горизонтальное) мышление имеет более общий характер. Первое допускает существование только одного пути и отрицает все остальные направления. Второе рассматривает и сравнивает все возможные пути, обращает особое внимание на новые направления и всегда оставляет возможность для выбора. Известно, что лучше большой выбор, чем никакого.

2. Вертикальное мышление признает только отдельные последовательные шаги; горизонтальное допускает логические прыжки (логика при этом может быть отеснена на задний план).

3. При вертикальном мышлении каждый шаг должен быть правильным; при горизонтальном – важен лишь итоговый результат. Точно также при сооружении моста его части не должны поддерживать друг друга до окончания строительства. Большинство принципов и техник НЛП ориентированы именно на результат деятельности.

4. Вертикальное мышление «отрабатывает» те направления, которые не гарантируют быстрого успеха; в горизонтальном мышлении не отбрасывается ничего. Каждый путь потенциально ведет к успеху, даже если его «плюсы» остаются в тени до настоящего момента. Здесь

уместно утверждение: «Не существует неудач, есть только обратная связь».

5. Вертикальное мышление склонно слишком быстро наклеивать ярлыки и давать категорические оценки; горизонтальное мышление стремится избегать шаблонов и жестких схем.

6. Вертикальное мышление придерживается давно проложенного, наиболее легкого пути; горизонтальное – пути, который на первый взгляд кажется наименее обещающим [10, с. 128–129].

Творчество играет огромную роль в жизни человека. А. Джилфорд, американский исследователь интеллектуальных и творческих способностей, назвал «первичные способности», присущие личности творческого характера. По его мнению творческая личность:

- ✓ способна охватывать проблемы;
- ✓ в короткое время выдвигает большое количество идей;
- ✓ добивается новых оригинальных результатов;
- ✓ изменяет свои привычки;
- ✓ объединяет идеи и информацию в одно целое, способна к синтезу;
- ✓ обладает аналитическими способностями и может разбить проблему на части;
- ✓ извлекает идеи и информацию из обычных контекстов и систематизирует в новом порядке;
- ✓ может давать новые определения понятиям;
- ✓ отфильтровывает долгоживущие идеи;
- ✓ адекватно оценивает ситуации.

При желании можно самим продолжить этот список, опираясь на собственный опыт применения творческих способностей в различных ситуациях. Первостепенное значение для творческих достижений играют: способность рождать идеи при решении проблем, гибкость в подходе к выполнению заданий и оригинальность предложенных решений. Источник творческих сил находится в самом человеке. Так как творческие способности – естественная часть человеческого бытия, то их проявление не связано с какими-либо трудностями. Они раскрываются без особого труда в тех жизненных областях, в которых у человека меньше всего блокад, перекосов и стрессовых последствий.

По словам творческих людей, они воспринимают свою работу как игру, легкую и доставляющую удовольствие.

Развитие всегда идет от малого к большому, от частного к общему, от хаоса к порядку. В жизни все стремятся в более высокой степени интеграции или целостности. Если искать истоки творческих сил, то необходимо проследить процессы развития до идей мыслей, до самого их начала, когда они рождаются в состоянии покоя. Человеческое развитие базируется на смене покоя и активности. Творческие способности возникают при раскрепощении, саморасслаблении и самораскрытии человека.

Возникновение великих идей, которые изменяют наши взгляды на окружающий нас мир, происходит различными способами. Иногда они совершенно неожиданно приходят в голову уже готовыми, не требующими доработки. Чаще всего окончательную форму эти идеи приобретают в результате кропотливой работы над исходным «чувством идеи». Каким бы образом не рождались идеи, очевидно одно: мозг (сознательно или неосознанно) должен их обработать или, иными словами, выносить. Наблюдая за работой одаренных людей, известный психолог Х. Гарднер сформулировал список методов, которые помогают им мыслить творчески. Хотя никто не может утверждать, что гении сознательно используют данные приемы, но они вполне могут применяться для нахождения творческого решения проблемы. Некоторые из них, по сути, противоречат друг другу, но это объясняется тем, что проблемы также отличаются друг от друга и могут быть противоречивыми.

Приемы, способствующие нахождению творческого решения проблемы по Х. Гарднеру:

1. Обобщение. Любая проблема входит в состав более крупной проблемы. Делая обобщение, вы тем самым можете рассмотреть более значительную проблему.

2. Детализация. При использовании данного приема надо не укрупнять проблемы, а, наоборот, детализировать их, уделяя мелочам самое пристальное внимание.

3. Поиск аналогий. Следует отыскать проблему, похожую на ту, которую вы сейчас решаете. Не помешает также найти проблему,

которая полностью противоположна рассматриваемой. Аналогии, несмотря на всю их убедительность, не должны противоречить логике.

4. Нахождение составляющих проблемы. Постарайтесь определить, из каких более мелких проблем состоит рассматриваемая вами проблема. Более мелкую проблему решить легче, а это может натолкнуть вас и на решение большой исходной задачи.

5. Выдвижение возможного решения и возврат. Применение этого метода подразумевает, что вы что-то знаете про область возможных решений и учитываете, что логика не обязывает отказываться от гибкости мышления. Именно гибкость мышления позволяет не заикливаться на одном варианте решения, а рассматривать множество таких вариантов.

6. Формулировка условий рамок, в которые должно укладываться решение проблемы. Его применение также требует наличия определенных знаний о том, каким должно быть решение. Но для того, чтобы сформулировать условия-рамки, ограничивающие решение, не обязательно знать сами варианты решения [182, с. 250–252].

Творческое мышление не является принадлежностью каких-либо определенных способностей. Скорее оно является результатом гибкого применения нескольких функций интеллекта. При использовании творческого подхода многие функциональные отделы головного мозга активизируются и передают друг другу информацию. Русский журналист Е. Шерешевский, запомилавший сложнейшую формулу, которая не имела никакого смысла, добивался этого посредством напряжения не только памяти, но и языковых способностей интеллекта. Именно этот прием позволял ему переделать формулу в рассказ и запомнить его. Удивительные способности его памяти также опирались и на расширенное восприятие, например, ассоциации какого-нибудь цвета со звуком или тактильным ощущением. Такая гибкость при использовании различных функций интеллекта является обязательным условием творческого мышления.

Творческие способности интеллекта можно развивать путем тренировки любых функций интеллекта. Так, путем развития пространственной ориентации можно достичь нового восприятия окружающего мира, каким обладают выдающиеся художники. Либо вы, как компо-

зитор, можете по-новому ощущать звуки. Если вы спортсмен, то можете развить свою координацию движений. Развитие языковых способностей использует творческое мышление, когда вы придумываете метафоры или каламбуры. Развитое творческое мышление, по мнению М. Д. Чейфиц:

- обеспечивает быстроту мысли и гибкость мышления;
- помогает быть более спокойным и настойчивым при решении проблем;
- повышает уверенность в правильности своих идей;
- сокращает промежуток времени, необходимый для решения проблемы;
- повышает удовольствие, которые мы получаем от решения проблем;
- помогает отвлечься от стереотипов в мышлении [182, с. 259].

Наличие развитого творческого мышления подразумевает выполнение всех этих условий. Творческое мышление должно менять наше отношение к различным превратностям судьбы. Жизнь не стоит на месте, поэтому не надо пассивно наблюдать за происходящими изменениями. Высвобождая творческое мышление и воображение, мы станем более активными и получаем возможность стать той силой, которая вызывает перемены. Развивая в себе творческое начало, мы можем сами сформировать свое будущее или эффективно повлиять на него. При этом следует помнить, что творческим решением является то, которое является для нас новым, но при этом оно не обязательно должно быть первым. Этим и объясняется легкость тренировки и развития творческого мышления. Не нужно заучивать и запоминать что-либо, а надо только обеспечить движение мысли вокруг различных идей. В результате придет чувство, что мы отходим от стандартных подходов и освобождаем свою мысль для поисков нового.

В изучении творчества появился ряд психологических методов, имеющих целью активизировать поиск идей, интенсифицировать процесс их генерирования и тем самым повысить удельный вес оригинальных идей в общем потоке мыслей. Решая творческую задачу, человек, как правило, пребывает в плену привычных вариантов. Психологическая инерция может быть обусловлена самыми различными

факторами: боязнь вторгнуться в чужую область, опасением выдвинуть идею, которая покажется смешной, незнанием элементарных приемов генерирования идей. Методы активации поиска творческих идей, которые приводятся далее, помогают преодолевать стартовые барьеры.

В 40-х годах получил наибольшую известность метод «мозгового штурма», предложенный А. Осборном. Психологическая инерция, по его мнению, порождается порядком, царящим в сознании. Новым идеям необходимо помочь прорваться из подсознания в сознание. Поэтому процесс генерации идей должен быть построен так, чтобы «расковать» подсознание. В группе «генераторов идей» не должно быть начальства, обстановка работы должна быть непринужденной. Как известно, одни люди больше склонны к генерированию идей, другие – к их критическому анализу. При обычных обсуждениях «фантазеры» и «критики» оказываются вместе и мешают друг другу. А. Осборн предложил разделить этапы генерирования и анализа идей. За 20–30 минут группа «генераторов идей» выдвигает несколько десятков идей. В этот период действует строгое правило: запрещена критика. Следует высказывать любые идеи, в том числе и заведомо нереальные (они играют роль своеобразного катализатора, стимулируя появление новых идей). При этом участники «штурма» подхватывают и развивают предлагаемые идеи.

Если «штурм» хорошо организован, удается быстро уйти от идей, навязываемых психологической инерцией. Никто не боится предложить смелую идею, возникает доброжелательная творческая атмосфера, и это открывает путь возможным догадкам. В обсуждении обычно участвуют люди разных профессий, идеи из разных областей знаний сталкиваются, и иногда это неожиданно дает интересные варианты решений. Идеи возникают как бы непроизвольно, неосознанно, неуправляемо. При этом на магнитофоне ведется непрерывная запись высказываний. Полученные идеи передаются затем группе «критиков», которые должны выявить рациональное зерно в каждой идее.

«Мозговой штурм» положен в основу так называемой синектики, предложенной американским ученым У. Гордоном. При «синектическом штурме» допустимы элементы критики, а главное, предусмотре-

но обязательное выполнение четырех специальных приемов, основанных на аналогии: прямой (подумайте, как решаются задачи, похожие на данную), личный или эмпатии (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и рассуждать с его точки зрения), символический (дайте в двух словах образное определение сути задачи), фантастический (представьте, как бы эту задачу решили сказочные персонажи).

Еще один способ активации поиска – метод фокальных объектов. Он состоит в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на рассматриваемый, находящийся в фокусе внимания. В результате получаются необычные сочетания, позволяющие преодолевать психологическую инерцию. Рассматривая эти сочетания и развивая их, иногда удается прийти к оригинальным идеям.

Метод морфологического анализа заключается в том, что вначале выделяют главные характеристики объекта – оси, а затем по каждой из них записывают всевозможные варианты – элементы. Имея их запись по всем осям и комбинируя сочетания разных элементов, можно получить большое число всевозможных вариантов. В поле зрения при этом могут попасть и неожиданные сочетания, которые едва ли пришли бы в голову.

Способствует интенсификации поиска и метод контрольных вопросов, который предусматривает применение для этой цели списка наводящих вопросов. Предлагаются различные варианты таких списков. Типичными вопросами при этом могут быть: «А если сделать наоборот?» или «А если взять другой материал?» и т. п.

Указанные методы активации творческих возможностей предусматривают целенаправленную стимуляцию ассоциативных образов (воображения). Психологи давно установили, что имеются строго определенные уровни бодрствования человека (уровни ясности сознания), при которых интенсивность образно-ассоциативных творческих возможностей достигает своего максимума. Такие состояния могут возникать произвольно при недостаточном притоке внешних раздражителей (сенсорная депривация). У человека без определенных психологических установок и творческих устремлений зрительные и слуховые образы в этих случаях принимают характер беспорядочных галлюцинаций. Однако при наличии сильной доминанты, проявляю-

щейся в четкой психологической установке на решение какой-либо творческой задачи, течение образно-ассоциативных процессов перестает быть беспорядочным и приобретает продуктивный, целенаправленный характер.

Изучая различные виды творчества, ученые установили, что в продуктивное мышление включаются неосознаваемые процессы, о которых испытуемый не знает и, естественно, рассказать не может. Учеными предпринимались попытки исследовать бессознательную составляющую творческого мышления с помощью классических состояний гипноза. Однако из-за того, что в этих состояниях у человека речедвигательная и интеллектуальная продуктивность резко снижается, такой подход оказался несостоятельным. Отечественному гипнологу В. Л. Райкову в определенной степени удалось обойти эту трудность, внушая испытуемым в гипнозе образ другой активной личности. В этом состоянии они более продуктивно решали шахматные этюды, занимались художественным и иными видами творчества.

Исследователи А. А. Востриков и В. В. Иванов также получали в экспериментах подобное состояние и назвали его особым суггестивным состоянием психики (ОССП). Эксперименты показали определенную перспективность данного метода в исследовании творческих процессов. Он лежит в основе многих техник НЛП, связанных с моделированием совершенства и успешных стратегий поведения.

11.3.3. Роль интуиции в самоактуализации личности

Психолог К. Юнг рассматривает интуицию как функцию человеческого разума, которая «исследует неведомое и воспринимает возможности и более глубокие связи, которые непосредственно нельзя увидеть». Важнейшими составными элементами интуиции являются:

- ясность восприятия;
- достаточный объем соответствующей информации;
- обученное мышление;
- неподдавленные бодрствующие чувства [195].

Ясность восприятия – это способность воспринимать, не искажая, сигналы человека или процесса, которая зависит от того, находятся ли эмоциональные потребности в согласии либо в противоречии с реаль-

ностью. Если чувства ее затемяют, это мешает проявиться интуиции. Обучение позволяет проявиться ясности восприятия во многих аспектах. К таким методам обучения относятся, например, овладение языком телодвижений, занятия риторикой или разучивание одной из техник медитации.

Интуиция воспринимает мир без опоры на органы чувств – в этом состоит ее ключевое отличие. Интуиция – это есть процесс сбора информации, которая не опирается на наши органы чувств, память, опыт, переживания или любые другие психические процессы, хотя она и использует их при ее интерпретации. Л. Дей, известный во всем мире специалист в области интуиции, определяет ее следующим образом: «Интуиция – это нелинейный, неэмпирический процесс сбора и интерпретации информации, поступающей в ответ на вопросы». Это определение является трудным для восприятия, поэтому рассмотрим его поэтапно, шаг за шагом [61, с. 95–98].

Во-первых, интуиция – это нелинейный процесс. Дедукция – один из видов рассуждения в формальной логике – исходит из посылок и информации, на основе которых делаются заключения и выводы. Интуицию, напротив, нельзя представить себе в виде «логических» шагов. Она не использует рассуждений, да и не нуждается в них. Интуиция просто знает и притом немедленно. Там, где разум совершает последовательные шаги, интуиция действует подобно вспышке. Она моментально представляет картину реальности, выдавая ее по частичкам и кусочкам, обычно в виде символов. Эти символы следует интерпретировать и связать в единую картину.

Во-вторых, интуиция собирает информацию, пользуясь неэмпирическими средствами. Эмпирические средства базируются на опыте или эксперименте. Интуиции, однако, не нужны данные, чтобы получить ответ. С помощью интуиции вы можете ответить на вопросы о том, о чем «ничего не знаете». Хотя граница между этими данными не всегда ясна, интуитивная информация не является эмпирической, поскольку мы не получаем ее через свои органы чувств. Когда мы воспринимаем интуитивный образ будущего события, наш разум может использовать его также легко, как и любой материальный образ.

В-третьих, интуиция интерпретирует информацию. Интуиция не просто собирает информацию, она интерпретирует ее. Информация, которую мы получаем посредством интуиции, как правило, является символической, а не буквальной. Многие из нас считают символы или притчи примитивной, неясной или непрямой формой коммуникации. Действительно, символы – очень сложная форма коммуникации. Они передают большое количество деталей более экономно, чем буквальное изложение. Писатели используют аллегории и символы, чтобы передать читателю информацию на разных уровнях.

В-четвертых, интуиция отвечает на вопросы. Интуиция должна «приводиться в движение» вопросом. Вопрос фокусирует интуицию и сообщает, на что нужно обращать внимание в окружающем нас мире. Она отвечает на вопросы, даже если они сознательно не заданы. Интуиция функционирует, чтобы довести до сознания такую информацию, которая лежит за пределами того, что наш рациональный разум воспринимает от пяти органов чувств. Это сведения о людях, которых мы не знаем, местах, где мы не были, о будущем.

Все сказанное выше позволяет специалистам в этой области сделать вывод, что интуиция – это свойство высшего разума, она стоит выше интеллекта, это око мудрости. Это третья и последняя форма разума, которая не противоречит мышлению, а превосходит его и приносит знание и мудрость в сознание. Мышление помогает нам пройти в дверь интуиции. Оно может дать нам информацию о том, что впечатления о воспринимаемом чувствами мире являются нереальными при сравнении с беспрерывными впечатлениями самореализации. Каждый из нас обладает высшей частью разума – интуицией. Но только небольшая часть людей имеет развитую интуицию, хотя многие осознают наличие в себе высшего разума. Большинство людей мыслит дедуктивно лишь о делах чисто физической или материальной природы. Бесконечный разум не действует через их посредство, а его силой можно воспользоваться лишь с помощью творческой мысли.

Интуиция играет большую роль в творческом процессе. Она представляет собой своеобразное внутреннее зрение, вдохновение, неопровержимую уверенность. Во время интуитивного открытия наступает внезапное озарение. Каждый человек обладает интуитивным

потенциалом, который, как правило, не используется, так как отсутствует координация между определенными частями мозга и раздражениями, которым подвергаются более «старые» отделы мозга. К ним относится и часть, ответственная за интуитивные способности. Некоторые ученые связывают интуитивные способности даже с обонянием, которое в историческом плане развивалось раньше, чем глаза и уши.

Крупные кампании и университеты постоянно исследуют пути совершенствования интуитивных навыков. Так, Международный институт менеджмента в Лозанне (Швейцария) изучал работу крупнейших менеджеров из США, Европы, Японии и Бразилии. Согласно полученным данным, преуспевающие менеджеры принимают наиболее важные деловые решения, используя интуицию. При этом все они описывали интуицию, как своего рода яркий свет, льющийся неизвестно откуда. Специалист по тренингу интуиции М. Микалко считает: «Чтобы выдвигать оригинальные идеи, необходимо не просто видеть то, что видят остальные, но уметь организовать ту или иную информацию по-новому. Это называется активным мышлением. Вот арифметическое выражение,



записанное римскими цифрами, которые выложены десятью спичками. Оно неправильно. Можете ли вы его исправить, не прикасаясь к спичкам, не добавляя и не убирая их?» [107, с. 14].

Чтобы решить эту задачу надо отказаться от привычного взгляда на вещи и посмотреть на нее по-новому. Переверните книгу вверх ногами – тогда все будет правильно. Для того чтобы выйти за пределы привычных границ, надо начать мыслить активно, по-новому организовать информацию. Именно формирование и использование новых схем дает толчок для выработки новаторских идей.

Игры для ума, предлагаемые М. Микалко, представляют собой конкретные техники развития качеств активного мыслителя. Они сочетают в себе концепции линейного и интуитивного мышления, которые в равной степени необходимы для оптимального творческого процесса. Основное различие между ними заключается в том, что первые структурируют известную информацию, а вторые – создают но-

вую, используя прозрение, воображение и интуицию. Линейные игры для ума нацелены на функцию левого полушария, интуитивные – на функцию правого. Левое полушарие обрабатывает информацию последовательно, фрагмент за фрагментом. Правое полушарие воспринимает ее в целом, на уровне интуиции.

М. Микалко предлагает техники, в которых задействована интуиция и которые демонстрируют, как использовать преимущества правого полушария мозга, осуществляющего творческое мышление, и собственное подсознание. Интуитивные игры для ума позволяют вам проникнуть в подсознание и извлечь оттуда готовые идеи, надо только в это верить. Теория, лежащая в основе интуитивных техник, базируется на том, что вы знаете о существовании ответа на вашу задачу. Надо только узнать, где ее искать. Суть дела заключается в том, чтобы научиться применять на практике игры для ума. Полезно играть в эти игры в режиме, который для вас лично приятнее, с тем, чтобы стимулировать воображение.

Большая часть людей недооценивает интуицию, хотя часто и убеждается, что она реально существует и может играть важную роль. Психологи, специализирующиеся по проблемам восприятия, заявляют, что интуиция способна охватить всю ситуацию в комплексе. Это означает, что мышление, разум и чувство перерабатывают впечатления как сознательно, так и неосознанно. Интуиция питается информацией мимики, жестов, запахов, манер и т. п. Для того чтобы научиться лучше использовать интуицию, необходимо облегчить путь информационному потоку. В этом хорошо помогает, в частности, медитация.

Для начала она открывает «каналы», например, нервные пути, связывающие интуицию с разумом, так как расслабляет и успокаивает мозг. Ведь информационный поток между интуицией и разумом всегда нарушают «помехи», связанные с физическим и психическим беспокойством. Медитация ослабляет эти импульсы, и они не сознают больше помех. Кроме того, медитация направляет умственную и психическую активность в большей степени вовнутрь. Если изучить свое внутреннее «Я», то порог между сознательным и бессознательным можно преодолеть. Подсознание все больше и больше станет участво-

вать в формировании активных решений. При этом возникает уверенность в принятии правильных решений.

Доверие к собственной интуиции вырабатывается постепенно. Большинство людей слишком отдалены от интуитивных источников. Возвращение при помощи медитации к исходному началу всех мыслей и представлений постепенно знакомит нас с малоосознанными разделами его внутреннего мира. Прямое использование связанных с этим возможностей происходит автоматически. Потребность человека в совершенствовании постепенно побеждает, и хотя оно сначала почти незаметно, потом все явственнее вносит в нашу жизнь новые ключевые моменты, способствует самореализации человека и достижению им успеха в жизни.

У подсознания есть еще одна выдающаяся характеристика – оно воспринимает все внушения и действует на их основании, независимо от того, конструктивные они или деструктивные, пришли ли они извне или созданы собственным сознанием. Поэтому необходимо тщательно отыскивать факты и не стоит прислушиваться к непроверенным сведениям. Следует сосредоточить свои усилия на определенной главной цели с такой интенсивностью, что сознание через самовнушение свяжется с подсознанием и там зафиксирует картину вплоть до ее физической реализации.

Бесконечный разум не принесет объект главной цели, он только направит человека к ней. Он придет на помощь не с самого начала, а только тогда, когда мы лучше овладеем методом самовнушения, когда появятся вера и понимание, необходимые для быстрой реализации намеченных планов. Так фермер должен сначала вспахать землю и подготовить зерно, а лишь потом ждать, пока природа не проделает свою часть работы, и она ее делает в должное время и без посторонней помощи. Аналогично и использование самовнушения, подсознания, творческой мысли и бесконечного разума. Они дают возможность человеку использовать в полной мере потенциал, заложенный природой.

В последнее время все больше ученых-педагогов видят ограниченность традиционных методов воспитания, не затрагивающих сознание отдельной личности, и требуют поиска других путей. Американский педагог Хит говорит по этому поводу следующее: «Мое знание

человека подсказывает, что источник всех творческо-эстетических способностей находится в малоосознанном внутреннем мире и что с ним можно наладить связь при помощи медитации. Пока мы не научимся прислушиваться к внутреннему голосу и руководствоваться им, мы не можем считать себя по-настоящему образованным. Если человек умеет пользоваться своими внутренними силами и развивать их, он сможет быть активнее и независимее, научится контролировать свое развитие. Уверен, что в ближайшие годы в школах и университетах все больше будут преподавать медитацию. Результаты многочисленных психологических исследований показывают, что медитация дает человеку прямую возможность раскрыть свои интеллектуально-творческие способности» [49].

С тех пор в различных странах был накоплен обширный опыт в области школьного и университетского образования, где трансцендентальная медитация стала неотъемлемой частью учебного процесса. Школьники или студенты практикуют ее один или два раза в день во время занятий. Такая практика применялась в учебных заведениях Англии, Дании, Голландии, Швеции, Норвегии, США и Канады. Результаты показывают, что введение медитации в школах различного типа обучения с учащимися всех социальных слоев себя полностью оправдало. Как показывают результаты многочисленных исследований, медитация стимулирует концентрацию, способности к восприятию, память, способности к обучению и решению проблем, усиливает ясность и упорядоченность мышления, творческие и интеллектуальные способности, личностное развитие, а также способствует самореализации человека и достижению им успеха в жизни.

11.3.4. Трансценденция как высший уровень самореализации личности

Анализ процесса самоактуализации личности, равно как и препятствий, стоящих на его пути, оказывается тесно связанным с философскими, мировоззренческими проблемами, волновавшими мыслителей на протяжении многих веков о сущности и возможностях сознания. В рамках современного ведического подхода это представлено семью видами сознания, из которых три соответствуют обычному человеку,

такие как сон, сновидение, бодрствование. Их называют относительными состояниями сознания, имея в виду их изменчивый характер. Каждому состоянию сознания соответствуют определенные физиологические показатели и психические состояния, отличающие его от других состояний.

Что же касается остальных четырех или абсолютных состояний сознания, то они отражают все стороны многообразия познающего, процесса познания и познаваемого. С развитием высших состояний сознания человека происходит более глубокая интеграция многообразных аспектов жизни до тех пор, пока не устанавливается полная целостность жизни в сознании единства, когда единство, целостность постоянно присутствуют в многообразии. Этим четырем типам сознания соответствуют определенные категории людей, которых характеризуют более высокие уровни их возможностей [108]. Таких состояний можно достичь в результате саморазвития и самосовершенствования с помощью специальных техник, в частности, трансцендентальной медитации (ТМ).

Трансцендентальная медитация является техникой, которая в настоящее время наиболее изучена. Ей посвящены примерно шестьсот медицинских, психологических и социологических исследований. Физиологические исследования в этой области показали существование четвертого состояния сознания, отличного от бодрствования, сновидения и сна, или трансцендентального сознания. Оно характеризуется состоянием глубокого отдыха в состоянии бодрствования. В этом состоянии сознания вся ментальная деятельность замирает. Сознание перестает вибрировать и нет больше ничего, что надо осознать, но самосознание остается, а значит остается и субъект ощущения или ощущающий. Это состояние можно назвать – «чистое Я».

Кроме трансцендентального сознания современная ведическая наука выделяет еще такие его состояния как космическое, божественное и сознание единства. П. Рассел достаточно подробно описывает, как происходит процесс самореализации в пятом состоянии сознания, которое называют космическим. В этом состоянии чистое «Я» становится постоянной чертой осознанности и по этой причине оно известно как постоянная самореализация. Осознание чистого «Я», однако,

не предполагает никакой утраты личного Я или его ЭГО. Они продолжают функционировать, в основном, как и раньше, но в результате добавления к этим персональным признакам, происходит безмолвное осознание Я [138].

В обычном состоянии сознания, человек обретает смысл своей личности во взаимодействии с окружающим миром, которое является циклом действия, впечатления и желания. Любое чувственное переживание оставляет отпечаток в мозге. На основе этого следа и других впечатлений в прошлом (воспоминаний) мы принимаем решения. Это дает толчок разнообразным желаниям, и мы стараемся их реализовать и, следовательно, удовлетворяем эти желания посредством действия. Действие меняет окружающую среду, производя новые сенсорные восприятия, которые затем дают рост дальнейшим действиям и желаниям, то есть цикл «действие – впечатление – желание» продолжается. Выражаясь инженерным языком – наблюдается обратная биосвязь, благодаря которой мы постоянно приспосабливаемся к окружающей среде (см. рис. 5).

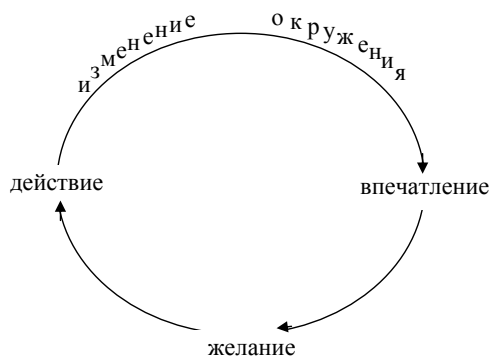


Рис. 5. Цикл: впечатление-желание-действие

К сожалению, человек, который не осознает чистое Я, должен полагаться на эту биологическую функцию из-за чувства психологической индивидуальности. Мы часто действуем не из биологической, а из психологической необходимости – необходимости укрепить наше

чувство индивидуальности. Действительно, без такой постоянной обратной биосвязи большинство из нас просто перестали бы существовать, так же как мы умерли бы физически, если бы нас лишили пищи и кислорода. Если изменения в окружающем мире угрожают нашей индивидуальности, мы вынуждены вновь подтверждать наше Я. В результате огромная психологическая и физическая энергия растрачивается на деятельность, которая не нужна, часто нанося вред себе и окружающей среде.

Поиск устойчивой идентичности не является неверным сам по себе, так как представляет собой поиск большего удовлетворения. Когда нет внутреннего осознания настоящего Я, можно искать появление постоянной и устойчивой идентичности во внешнем мире и она должна постоянно подтверждаться. Но если личность стремится к космическому сознанию и обретаемого, количество энергии и усилий, которое она тратит на поддержание своего появляющегося чувства идентичности, уменьшается. Когда человек достигает космического сознания, он знает, что Я становится постоянной чертой его жизни.

Сомореализация не вовлекает осознание Я за счет Я. Цикл «действие-впечатление-желание» продолжается, а с ним и ощущение индивидуальности. Просветленный человек сохраняет свой характер, индивидуальность, воспоминания и т. п. Путь к самореализации – это не путь самоотречения, самоподчинения или самоустранения; это путь расширения сознания, чтобы включить чистое Я в индивидуальное Я. Для иллюстрации можно сравнить Я со ступицей вращающегося колеса жизни. Индивидуальное ЭГО, воспоминания, образы, ощущения, желания, мысли постоянно вращаются вокруг чистого Я, которое, находясь в центре, никогда не меняется. В самореализации колесо не останавливается, оно продолжает вращаться, но человек уже осознает центр колеса и извлекает свою идентичность не из вращающегося края колеса, а из находящегося в неподвижности центра.

Состояние самореализации достигается в медитации, если дать возможность вниманию постоянно отходить от цикла «действие-впечатление-желание» в трансцендентальное сознание. Не надо специально пытаться нарушить цикл, но, позволяя уму успокоиться, деятельность, впечатление и желание, мгновенно уменьшаются. Цикл на

время замирает. В трансцендентальном сознании остается только Я. Затем через деятельность осознание чистого Я интегрируется в повседневную жизнь. Самореализация – это четкое разделение между безмолвным, лишенным признаков Я и всей ментальной и физической деятельностью; разделение между Я, с одной стороны, и телом, чувствами, умом, интеллектом, эмоциями и ЭГО, с другой. Состояние самореализации часто трактуется как непривязывание, неприсоединение. Но это не имеет ничего общего с попыткой избежать действия или удовольствия. Это способность действовать и получать наслаждение в свободе, вне зависимости от процесса ради чувства идентичности.

Самореализованный человек действует в соответствии с ситуацией, а не в соответствии с потребностями ЭГО. Его действия будут более самопроизвольными, более эффективными и более подходящими ко всем ситуациям. Наши чувства определенного будут самопроизвольно меняться, когда мы достигнем космического уровня сознания, которое связано с ростом интуиции. Но интуитивные ощущения правильного и неправильного конечно не всегда верны. И поэтому синтез интуиции и довода, который развивается в процессе медитации, становится все более важным.

П. Рассел утверждает, что есть, несомненно, много параллелей между «самоактуализатором» А. Маслоу и тем, кто стремится к пятому, космическому, состоянию сознания. Помимо очевидного семантического сходства между самоактуализацией и самореализацией большая часть их характеристик та же. Эти сходства подтверждаются психологическим тестированием медитирующих [138, с. 160–162].

Одним из наиболее интересных открытий А. Маслоу является то, что самоактуализаторы имели высокую частоту «Пик-ощущения». Это состояние он описал как «моменты величайшего благоговения, чистого, позитивного счастья, когда все сомнения, все страхи, все препятствия, все слабости остались позади», в котором ощущаешь, что «един стал с миром, в согласии с ним, действительно принадлежал ему, вместо того, чтобы заглядывать в него снаружи» [218]. Существование таких ощущений не было, конечно, открытием: мистики, поэты и другие одаренные люди часто описывали его. Но А. Маслоу обнаружил, что их проявление не ограничивается какой-то особой группой людей. Они

были у бизнесменов, менеджеров, преподавателей и политиков также часто, как и у описанных выше людей. Таким образом, для самоактуализированных людей характерны определенные особенности сознания. Но при этом, во-первых, целостной личности свойственно единство сознательного и бессознательного; во-вторых, специфика затрагивает и саму сферу бессознательного. А. Маслоу характеризует интеллект как могущественную интегрирующую силу.

Значительную роль играет в жизни самоактуализированных людей так называемый «пиковый опыт» или «предельные переживания». А. Маслоу характеризует его как восторг, экстаз, «океаническое чувство», ощущение безграничного горизонта, открытого взору. «Пиковый опыт» по необходимости краток (большего бы человек не выдержал). Но острая эмоция открывает дорогу спокойному счастью, так называемому «плато-опыту», для которого характерно ясное осознание высших ценностей (бытийное познание, о котором речь шла выше). «Пиковый опыт», как отмечает А. Маслоу, нельзя купить, нельзя гарантировать, нельзя даже искать. Радость должна быть сюрпризом, но можно создать условия, при которых пиковый опыт более вероятен.

Можно спросить, имеют ли отношение «Пик-ощущения» к высшим состояниям сознания, которые описаны в современной ведической литературе? Безусловно, высшая точка ощущения не то же самое, что и трансцендентальное сознание, так как в этом состоянии человек обычно чем-то восхищен, в то время как в чистом трансцендентальном сознании нет объекта для осознания. Остается возможность того, что высшая точка ощущения есть, возможно, проблеск космического сознания, с которым описания состояний очень схожи, но не равны.

Если и есть хоть малейший след высших состояний сознания в работах А. Маслоу, то его можно обнаружить в «плато-ощущениях», которыми он занимался в последние годы своей жизни. Эти ощущения были похожи на продолжительный «пик-ощущения», но без внезапности или возбуждения последнего. Он описывает «плато-ощущение» как «свидетельство, ощущение, которое можно назвать спокойным, познавательным блаженством». К сожалению, А. Маслоу умер вскоре после того, как начал работать над «плато-ощущениями» и невозможно установить по описаниям, которые он дал, являются ли

эти проблески полным состоянием сознания. Их сопоставление, возможно, позволило бы сделать вывод о трансценденции как высшем уровне самоактуализации или что трансцендентное состояние сознания присуще самоактуализированным личностям.

11.3.5. Современная литература о роли «Суперсознания» в самореализации личности

С древнейших времен считалось, что человеческий разум является частью более могущественного разума, который разные мыслители называли по-разному: Абсолют, Высший Разум, универсальный подсознательный разум, бесконечный интеллект, коллективное бессознательное, сверхсознание или суперсознание. Каждый из нас обладает им и использует, хотя не редко совершенно неупорядоченно и бессистемно, когда выходит за пределы обычного сознания. Ведь наши интуиция и догадки, способность к творчеству и воображение, а также наши целенаправленное поведение и вдохновение берут свое начало именно в сверхсознании, от которого, следовательно, зависит и использование резервов нашей психики.

В течение многих тысяч лет человеческой истории мудрейшие представители всех цивилизаций занимались поиском секрета, ключа, который помог бы открыть несметные сокровища потенциала, сокрытого глубоко в каждом человеке. Исследование этого секрета продвинулось за последнее столетие гораздо дальше, чем за предыдущие века существования человека на Земле. Секрет веков, ключ к здоровью, счастью и процветанию для каждого был найден в том, что получило у современных исследователей название «Суперсознание» [167, с. 181–201]. Правильно применяя его, человек может решить любую проблему, преодолеть любое препятствие и достичь желаемой цели. Величие человека и его постижения основывается именно на нем.

«Суперсознание» (СС) – это источник чистого творчества, вдохновения, мотивации, волнения, которые человек чувствует всякий раз, увлекшись новой идеей или возможностью. Работая над проблемой или целью, СС получает доступ к информации, хранимой в подсознании. Оно берет оттуда все необходимое из того, чему мы научились и что испытали. Оно также способно отличить истинное от ложного,

поэтому подсказывает только верные ответы и нужные решения. СС имеет также доступ к знанию и информации, находящимся вне нас, превосходящим наши собственные знания и опыт. Ведь и само оно находится вне нашего мозга, вне сознания и подсознания. Нас окружает универсальный ум, содержащий интеллект, все когда-либо существовавшие и будущие идеи и знания. Именно поэтому разные люди в разных частях света подключаются к этой энергии и приходят к одной и той же идее одновременно. Об этом же свидетельствует широко распространенное мнение о том, что идеи витают в воздухе.

Сверхсознание способно обеспечивать мотивацию, ориентированную на цель. Оно служит источником энтузиазма и вдохновения, которые человек испытывает, ставя цели и продвигаясь к их осуществлению. Но для своей мотивации СС требует ясных, конкретных целей. При этом условии оно высвобождает идеи и генерирует энергию, необходимые для достижения целей. СС служит мощным источником «свободной энергии». Полностью настроившись на свое СС, человек может ощущать непрерывный прилив здоровья, энергии и сил, позволяющий совершать в течение нескольких часов больше, чем он обычно делает за неделю.

Суперсознание лучше всего откликается на ясные, авторитетные команды, на то, что называют «позитивными утверждениями». Всякий раз, когда человек ставит цель или формирует желание, посылая их из сознания в СС, происходит его активизация, приводящая к высвобождению идей и энергий, необходимых для воплощения желания в реальность. Именно по этой причине решительность оказывается чрезвычайно важным достоинством тех, кто хочет добиться успеха. Главная задача состоит в том, чтобы сосредоточить мысли на своей цели. Тогда СС станет автоматически и непрерывно решать все проблемы, стоящие на пути к осуществлению цели, по мере их возникновения. Можно доверять работе СС до тех пор, пока ясно видна цель.

Сверхсознание лучше всего работает в ментальном климате, создаваемом верой и одобрением. Надо терпеливо ожидать решения всех своих проблем, устранения препятствий и достижения всех поставленных целей – это состояние ума, которое ускоряет вибрации мысли и заставляет СС работать наиболее эффективно. История свидетельст-

вует, что для всех великих людей характерна глубокая вера. Они развивают в себе почти детскую способность доверять себя доброй воле мира, просто веруя в то, что все идет как надо, все свершится в свое время. Их подход строится на спокойствии, уверенности и убежденности, что им помогает сила, превосходящая их собственные способности. При этом СС должно находиться в согласии с Я-концепцией и доминантными целями. Однако необходимо четко понимать, что всевозможные негативные мысли и разрушительные эмоции – злость, беспокойство и нетерпение – захлопывают СС наглухо. Они подавляют силу человека, затемняют его сознание. Они запутывают сообщения, посылаемые нами из сознания в подсознание. Любые негативные эмоции мешают спокойному позитивному отношению, необходимому СС для оптимального функционирования.

Суперсознание дает опыт постижения успеха. Нельзя добиться успеха во внешнем мире, если не подготовили себя к этому внутренне. Поэтому надо расти, развивать себя до такой степени, которая подготавливает к осуществлению цели. СС проведет через все ситуации, которые дают нужный опыт, заставив усвоить все необходимые уроки для приобретения соответствующего опыта внешней реальности. Многие достигли больших успехов на грани провала. Именно тогда они были ближе всего к прорыву и постижению своих целей. Как будто СС устраивает заключительную контрольную перед тем, как человек прибудет к месту назначения.

Лучше всего суперсознание работает при двух условиях. Первое – это ситуация, при которой сознание сконцентрировано на определенной задаче или цели. Второе – ситуация, при которой СС занято чем-то совершенно посторонним. Следует применять оба подхода в такой последовательности:

- Шаг первый: Четко определите проблему или цель, предпочтительно в письменном виде. Чего именно вы хотите достичь, какую конкретную проблему хотите решить?

- Шаг второй: Соберите всю информацию, которую сможете добыть. Читайте, исследуйте, задавайте вопросы, активно ищите нужный ответ.

- Шаг третий: Сознательно стремитесь решить проблему, анализируя всю собранную информацию.

- Шаг четвертый: Если вы не сможете решить проблему на уровне сознания, передайте ее СС, освободитесь от нее со всей решительностью.

- Шаг пятый: Займите свое сознание чем-то другим. Обратите внимание на посторонние вещи, предоставьте своему СС позаботиться о вас [167, с. 193].

Возьмите любую проблему и испытайте на ней этот метод. Закон суперсознательной деятельности гласит: любые мысли, планы или действия, как позитивные, так и негативные, постоянно удерживаемые в сознании, обязательно воплощаются в реальность. Этот закон объясняет, как с помощью своих доминирующих мыслей можно создать свой мир, материализовать свои цели, превращая их в реальность.

Существует несколько способов стимулирования суперсознания. Первый и наиболее надежный состоит в постоянном размышлении о собственных целях. Энергия СС будет излучаться и воплощаться в форме идей и мотиваций, ведущих к большим свершениям. Второй путь заключается в уединении и хранении молчания, о чем убедительно свидетельствует теория и практика йоги. Люди достигают величия, если находят время побыть наедине с самим собой. Уединение – это чудесный тоник, придающий мыслям уравновешенность и ясность. Оно создает ментальную среду спокойствия и ясности для выработки зрелых и точных решений, для развития интуиции.

Очень важно, чтобы мы начали культивировать в себе искусство спокойствия – физического и ментального. Благодаря этому та часть сознания, которую часто называют сверхсознанием и которая имеет непосредственный выход на универсальный разум, может дать такие светлые идеи, что успех будет обеспечен. Это поможет преодолеть неблагоприятные условия, устранить трудности и осложнения. Вы поймете, что вами руководят, и вы почувствуете в себе силы заново создать самого себя и свою судьбу. Хотя чаще всего мы руководствуемся нашим рациональным разумом, который помогает нам оправдывать то, что происходит с нами, тем не менее, мы все-таки развиваем у себя шестое чувство, прислушиваясь к голосу нашего сверхсознания. И на этом пути мы каждый раз оказываемся правы. Для того, чтобы наше сознание могло работать максимально продуктивно, нам необ-

ходимо объединить усилия и преимущества рационального мышления и интуиции.

Сверхсознание начинает действовать в том случае, если мы концентрируем все свои мысли на определенной ситуации, которую хотим разрешить или когда наш разум полностью занят чем-то другим. Довольно часто сверхсознание регистрирует вопрос и даст ответ только тогда, когда это необходимо, чтобы добиться успеха. При этом сверхсознание будет посылать ответы самым различным образом – часто это будет интуитивное ощущение, идея или предложение позвонить кому-либо. Поэтому полезно выработать в себе привычку прислушиваться к своему внутреннему голосу и к своим ощущениям. Когда ответ приходит к вам, он обычно бывает абсолютно очевидным, ясным и простым. Он будет одновременно сопровождаться чувством эйфории, взрывом энергии и радости.

Великие открытия пенициллина, рентгеновских лучей, тефлона, динамита, йода, хинина были сделаны благодаря ясности ума. Мир движется по пути прогресса благодаря тому, что он черпает решения из сверхсознания, благодаря людям, которые находят время, чтобы посидеть в тишине и подумать. Это прямо противоположно той суете, в которой многие проживают жизнь, стараясь найти внешние способы для объяснения вещей. Почему бы нам ни начать формировать в себе привычку выделять время на то, чтобы подумать наедине с собой и на самом деле прислушаться к себе, рассчитывая получить ответ?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. / Г. С. Абрамова // Психологический журнал. Екатеринбург, – 2001. – № 5. – С. 44– 50.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова –Славская. – М.: Наука, 1980.– 334 с.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова // Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МО ДЕК, 1999. – 224 с.
4. Абульханова К. А. Время личности и время жизни СПб.: / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – М.: Алетейя, 2001. – 304 с.
5. Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика / В. С. Агапов – М. : Институт молодежи, 1999. – 164 с.
6. Агапов В. С. Генезис изучения Я-концепции в современной науке / В. С. Агапов. – М.: Государственный университет управления, 1999. – 230 с.
7. Азаров Ю. П. Студент: возможности личностного роста. / Ю. П. Азаров. – М.: Высшее образование. – 2002. – № 1. – С. 5-57.
8. Акимов А. Е. Сознание. Физика торсионных полей и торсионные технологии / А. Е. Акимов, Г. И. Шипов // Сознание и физическая реальность. – 1996, Т. 1, № 1-2. – С. 66-72.
9. Акимов А. Е. Физика признает Сверхразум / А. Е. Акимов // Чудеса и приключения. – 1996, № 5. – С. 24-27.
10. Алдер Г. Технологии НЛП / Г. Алдер – СПб, 2001– 240 с.
11. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Текст. / Ш. А. Амонашвили.– Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

13. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. Вып.2.– Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С.3-15.

14. Андреас С. НЛП: Новые технологии успеха /Андреас, Ч. Фолкнер и др.– София, 2001 – 275 с.

15. Анцыферова Л. И. Системный подход к изучению функционирования и развития личности / Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1982. – 140 с.

16. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.

17. Ассоджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники /Р. Ассоджиоли. – «Экмо-экспресс», 2002. – 450 с.

18. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Киев-Донецк, 1993.– 50 с.

19. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений/ А. Бандура. Р Уолтерс. – М.: «Апрель Пресс», Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 241с.

20. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

21. Бережнова О. В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза / О. В. Бережнова : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08.– Ростов на/Д., 2005. – 24 с.

22. Берн Э. Трансактный анализ и психотерапия / Э. Берн.– СПб, 1992. – 250 с.

23. Бернс Р. Развитие «Я»: концепции и воспитание. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

24. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. у 2-х т. Т. 1 Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

25. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ «ХПІ», 2008. – № 2. – С.109–115.

26. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994.

27. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 510 с.
28. Богатырева О. О. Психологические предпосылки карьерного роста / О. О. Богатырева // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 92-98.
29. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 180 с.
30. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М., 1998.
31. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
32. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
33. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов на /Д., – 2000.
34. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – М., СПб.: Питер, 2004. – 299 с.
35. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – Київ: НПУ, 2002. – 114 с.
36. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
37. Вікова та педагогічна психологія / За ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднічук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
38. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1990. – 290 с.
39. Вовк О. М. Самооефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці / О.М. Вовк // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс]: Зб. наук. праць. – Випуск 3. – К., 2010.
40. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.– 450 с.
41. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования /Л. С. Выготский. – М., Лабиринт, 1996.

42. Гайдар М. И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения / М. И. Гайдар: автор. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2008. – 20 с.
43. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР – М., 1959, 470 с.
44. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512с.
45. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет / Г.В. Гегель. – М., 1971.– т. 2.
46. Гончаров Г. Путь к сверхсознанию / Г. Гончаров. – М., 1992. – 75 с.
47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
48. Гордеева Т. О. Гендерные различия в академической и социальной самооффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14, Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.
49. Готвальд Ф. Т. Аюрведа в бизнесе / Ф. Т. Готвальд, В. Ховальд. – М., 2000.
50. Грень Л. М. Я-концепція – методологічна основа саморозвитку та самовдосконалення студентів у педагогічному процесі / Л. Н. Грень // Психологія і педагогіка професійної освіти. –Львів, 2008. – № 3. – С. 191–199.
51. Грень Л. Н. Активизация потенциала студентов в процессе формирования их направленности на успешную профессиональную деятельность / Л. Н. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – №4.– С42-49.
52. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак.– М., 1987. – 237 с.
53. Грофф С. Путешествия в поисках себя / С. Грофф – М., 2001. – 230 с.
54. Гуляева С. П. Портфолио: рекомендации по созданию и использованию в предпрофильной подготовке / С. П. Гуляева. – Новокузнецк. Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 73 с.

55. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
56. Дарвин Ч. Воспоминания о развитии моего ума и характера. Автобиография / Ч. Дарвин. – М., 1957.
57. Джеймс У. Психология в беседах с учителями. /У. Джеймс. – СПб : Питер, 2001.– 150 с.
58. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс.– СПб., 2001.– 276с.
59. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс – СПб., 2001. – 314 с.
60. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
61. Дэй Л. Самоучитель по развитию интуиции / Л. Дэй. – М., 2001.
62. Енциклопедія освіти / під ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
63. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
64. Занков Л. В. О начальном обучении / Л. В. Занков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
65. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – 2000. – 350 с.
66. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
67. Ігнатюк О. А. Моделювання оцінки реалізації особистісного потенціалу студента в технічному університеті / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. Х. : НТУ «ХПІ», 2005. – № 1. – С. 37–46.
68. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення : теорія і практика : моногр. / О. А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХПІ», 2009 – 432 с.
69. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с.

70. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) Текст./ М. С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1992. – 384 с.
71. Канівець М. В. Формування впевненості в собі у студентів вищих технічних навчальних закладів / М. В. Канівець // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17 (70). – С. 277–283.
72. Канівець М. В. Роль самостійної роботи в процесі саморозвитку студентів / М. В. Канівець // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ «ХП», 2012. – №2. – С. 87–94.
73. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб, 2003. – 452 с.
74. Коваленко О. Е. Методика профессионального обучения: учеб. / О. Е. Коваленко. – Х.: ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
75. Кон И. С. В поисках себе. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984 – 335 с.
76. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Педагогика, 1978. – 368 с.
77. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников / А. И. Кочетов. Минск : Нар. Асвета, 1990. – 102 с.
78. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
79. Крауклис А. А. Саморегуляция высшей нервной деятельности / А. А. Крауклис. – Рига, 1997.
80. Кремень В. Г. Освітня діяльність і інтелект : проблеми формування національної інтелігенції / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХП», 2008. – № 2.– С. 3–11.
81. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р. Л. Кричевский // Акмеология. – 2001. – № 1. – С.47-52.
82. Кудин В. Эмоции в обучении и образовании / В. Кудин – Х.: НТУ «ХПИ», 2012 – 179 с.
83. Куликова Л. Н. Личностное саморазвитие учащегося и учителя – основа гуманистической педагогики Текст. / Л. Н. Куликова // Педагогика развития. – 2001. С. 3–10.

84. Курпатов А. В. Развитие личности (психология и психотерапия) / А. В. Курпатов, А. Н. Алехин. – СПб.: ИД «Нева», 2006. – 90 с.
85. Ланге Н. Н.. Психологические исследования / Н. Н. Ланге.– Одесса, 1893. – 190 с.
86. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12
87. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. М., 1977. – 225 с.
88. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А. Н. Леонтьев – М., 1983.
89. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев.– М., 1972.– С. 368–378.
90. Леонтьев Д. А. Проблема смысла в современной зарубежной психологии (обзор) / Д. А. Леонтьев // Современный человек: цели, ценности, идеалы. Выпуск 1. – М., 1988. – С. 73–100.
91. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М: Смысл, 1993. – 43 с.
92. Линдеман Х. Аутогенная тренировка / Х. Линдеман. – М., 1980. – 230 с.
93. Лозова В І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – 2-е вид., – Х. : «ОВС», 2002. – 400 с.
94. Лозовой В.А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ / В. А. Лозовой. – Харьков, 1991. – 321 с
95. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів / П. Г. Лузан. – К. : Нац. агр. університет, 2004. – 272 с.
96. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – Саратовское книжное изд-во, 1953. – 330 с.
97. Максименко С. Д. Основы генетичної психології: Навчальний посібник / С. Д. Максименко. – К.: НПЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
98. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб, 3-е вид / С. Д. Максименко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
99. Марков В. Н. Потенциал личности / В. Н. Марков, Ю. В. Синягин // Мир психологии. – 2000. – №1 (21). – С. 250–255.

100. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
101. Маркс К. / К. Маркс, Ф. Энгельс – Соч., т.3.
102. Маркс К./ К. Маркс, Ф. Энгельс – Соч., т. 23, стр. 50.
103. Маслоу А. Самоактуализация личности. Психология личности. Тексты. / А. Маслоу – М., 1982.– 120 с.
104. Махариши Махеш Йоги о Бхагавад – Гите. / Махариши Махеш Йоги. – Перевод и комментарий. Главы 1- 6. – СПб., 1996.
105. Мельник С. Н. Психология личности / С.Н. Мельник. – Владивосток, 2004. – 220 с.
106. Микалко М. Тренинг интуиции / М. Микалко – СПб., 2001 – 235 с.
107. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: Уч.-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
108. Михайличенко В.Е. Роль нейролингвистического программирования в развитии личности: уч. пособие / В. Е. Михайличенко. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2007. – 459 с.
109. Михайличенко В. Є. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура / В. Є. Михайличенко, М. В. Канівець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Харків, 2012. – Вип. № 32-33. – С. 304–310.
110. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / С. Г. Москвичев. – Киев – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
111. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития.– 10-е изд. / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
112. Нартова-Бочавер С. К. Психология личности и межличностных отношений / С. Нартова-Бочавер – М., 2001.
113. Науменко Г. М. Тайны сознания. Путь к здоровью / Г. М. Науменко – М., 2002 – 470 с.
114. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність / Л. С. Нечепоренко. – Х.: ХНУ. – 2009. – 274 с.
115. Николов Л. Структуры человеческой деятельности / Л. Николов – М., 1984. – 250с.
116. Ничкало Н. Г. Проблеми формування сучасного виробничого потенціалу в Україні : стратегія і перспективи наукових пошуків

/ Н. Г. Ничкало // Педагогіка та психологія професійної освіти: результати досліджень та перспективи ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003.

117. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: Academia, АПКИ ПРО, 2003.

118. Орлов А. Б. Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии / А. Б. Орлов // Формирование мотивации учения : кн. для учителя. – М., 1990. – 450 с.

119. Осипов П. Н. Стимулирование самовоспитания учеников / П. Н. Осипов. – Казань: КазУ-т, 1997. – 230 с.

120. Павлов И. П. Физиология высшей нервной деятельности. В кн. «Мозг и психика» / И. П. Павлов. – М.: ИПП, 1996. – 320 с.

121. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – Київ: Кондор, 2011. – 468 с.

122. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: моногр. за ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.

123. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.

124. Петровский А. В. Психология развивающейся личности Текст. / А. В. Петровский. – М.: Педагогика, 1989 – 222 с.

125. Петровский В.А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. – Ростов н/Д, 1996. – 672 с

126. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // «Вопросы психологии», – 1965.

127. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. / Ж. Пиаже. – М.: Междун. педагогич. академия, 1994. – 680 с.

128. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – Пер. с франц. и англ.:. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.

129. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

130. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование: (социально-философское исслед.) / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2001. – 250 с.

131. Пономарьов О. С. Аксиологічний аспект підготовки і виховання національної гуманітарно-технічної еліти / О. С. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 3. – С. 81–89.
132. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця: текст лекцій / О. С. Пономарьов. – Х.: НТУ «ХПІ», 2006. – 33 с.
133. Поплавська М. В. Формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку / М. В. Поплавська: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. – Х.: 2014. – 20 с.
134. Пророк Н. В. Самоєфективність і успішність професійної діяльності / Н. В. Пророк // «Актуальні проблеми психології», – т. 7, вип. 22. – С. 176–180.
135. Психология личности в трудах отечественных психологов. / Сост. и общая редакция А.А.Реана. – СПб: Питер, 2000. – 480 с.
136. Психология самосознания / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский – Самара: Изд-во «Бахрах-М», 2003. – 672 с.
137. Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1997.
138. Рассел П. ТМ техника / П. Рассел // В кн.: Высшее сознание. Refl-book. – Ваклер., 1995.
139. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособ. / А. А. Реан.– СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.
140. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
141. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М., 2001. – 53 с.
142. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейсберг. – М., 2002. – 90 с.
143. Ройтбак А. И. Биоэлектрические явления – кора больших полушарий / А. И. Ройтбак – Тбилиси, – 1955.
144. Романовский А. Г. Философия достижения успеха / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Харьков: НТУ «ХПІ», 2003 – 690 с.
145. Романовский А. Г. Педагогика успеха / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень, – Харків: НТУ «ХПІ», 2012. – 370 с.

146. Романовський О. Г. Сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми / О. Г. Романовський, М. В. Канівець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск 34. – Київ – Вінниця, 2013. – С. 193–197.
147. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1996. – С. 132–138.
148. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959.
149. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2-х томах / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 516 с.
150. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский – М., 1973.– 270 с.
151. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
152. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологический ориентированный поход к решению психологических проблем (метод РЕТРИ) / М. Е. Сандомирский. – М., 2001.– 320 с.
153. Селевко К. Г. Сучасні освітні технології / К. Г. Селевко. – М : Народна освіта, 1999. – 256 с.
154. Селиванов В. И. Личность и воля. / В. И. Селиванов // Проблемы личности. Материалы симпозиума. – М, 2004. – С. 425–433.
155. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у студенческой молодежи / Е. А. Серебрякова. – М.: Академия, 2000 – 222 с.
156. Сериков В. В. Личностный поход в образовании. Концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
157. Сеченов И. М. Избранные произведения, т. I /И. М. Сеченов.– М. – 520 с
158. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
159. Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми : /Матеріали наук.-практичної конференції. – К. : КНЕУ, 2000. – 260 с.

160. Слостенин В. А. Общая педагогика: в 2 ч., ч.1. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Владос, 2003. – 287 с.
161. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание /А. Г. Спиркин. – М, 1972. – 478 с.
162. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983. – 450 с.
163. Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. в 3-х томах / В. А. Сухомлинский.– М.: Педагогика, 1979–1981. Т.1 – 560 с. – Т.3 – 640 с.
164. Сэв Л. Марксизм и теория личности / Л. Сэв, – М., 1972. – С. 413.
165. Тейяр де Шарден П. Т. Феномен человека / Тейяр де Шарден – М., 1987 – 350 с.
166. Тернер К. Мы рождены для успеха / К. Тернер, М.– 2001 – 230 с.
167. Тойч Д.М. Второе рождение или искусство познать и изменить себя /Д.М. Тойч, Ч.К Тойч. – Днепропетровск, 1998. – 157 с.
168. Толстой Л. Исповедь / Л. Толстой. – Собр. Соч. в 22 тт.– М, т. 16.– 1983.
169. Трейси Б. Достижение максимума. Последовательный план для обретения успеха / Б. Трейси. – М. – 2000. – 340 с.
170. Угрюмова Т. Г. Педагогическая поддержка саморазвития личности студентов колледжа / Т. Г. Угрюмова : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Уде, 2006. – 19 с.
171. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л.: Наука, 1978. – 358 с.
172. Ушинский К. Д. Пед. соч. в 6-ти томах / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988–1990.
173. Федерягин Е. М. Управление процессом саморазвития личности студента в условиях интегративно-педагогического пространства вуза / Е. М. Федерягин : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01.– СПб, 2006. – 24 с.
174. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл – М.: Прогресс, 1990.– 368 с.
175. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд – М.: Наука, 1989. – 403 с.

176. Фрейдимен Д. Теория и практика личностно-ориентированной психологи / Д. Фрейдимен, Р. Фрейгер.– М. «Три Л», 1996.
177. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск, 1992.
178. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнкин. – СПб., 2003. – 460 с.
179. Харитонов С. В. Проявление космического закона в психике человека / С. В. Харитонов. – СПб, 2000. – 70 с.
180. Хей Л. Исцели себя сам /Л. Хей.– Кишинев, 1996. – 250 с.
181. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 608 с.
182. Чейфиц М. Живите с умом / М. Чейфиц. – Минск, 1997. –170 с.
183. Чернявская Г. К. Самопознание и самореализация личности: методологические проблемы / Г. К.Чернявская: автореферат дис. д-ра филос. наук 09.00.11. – СПб, 1994. – 38 с.
184. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 2000 – 120 с.
185. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 136 с.
186. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности : сущность и технология / И. А. Шаршов. – Тамбов : Тамб. ГУ: Изд-во: 000 Центр-Пресс, 2003 – 240 с.
187. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников / Е. А. Шепелева: афтореф. дис. канд. пс. наук, – М., 2008 – 21с.
188. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
189. Эйнштейн А. Собрание научных трудов, Т. 2. / А. Эйнштейн.– М., 1966. – С. 120.
190. Эльконин Э. Б. К проблеме периодизации психического развития советского школьника / Э. Б. Эльконин // «Вопросы психологии» – М., 1971.
191. Энеева М. Ю. Психологические компоненты субъектности студента / М. Ю. Энеева. – М., дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – 1999. – 260 с.
192. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 125с.

193. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Книга первая. Книга вторая. /Д. Юм. – М.: «Канон», 1995.
194. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг – М., 1995.
195. Юнг К.Г. Аналитическая психология / К. Юнг – СПб., 1994.
196. Ядов В. А. Социальная идентичность / В. А. Ядов. – М., 1993.– 150 с.
197. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 2000. – 230 с.
198. Adler A. Studie uber Minderwertigkeit von Organen / A. Adler. – Munchen, 1987.
199. Allport G. Personality: a psychological interpretation / G. Allport – N.Y., 1937. – P. 330–331.
200. Bandura A. Gauging the relationship between self-efficacy judgement and action / A. Bandura // *Coguit. Therapy and Research.* –1980. – V. 4. – P. 263–268.
201. Bandura A. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation / A. Bandura, D. H. Schunk // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981. – № 41. – P. 586–598.
202. Bandura A. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effect of goal systems / A. Bandura, D. Cervone // *Journal of Personality and Social Psychology.*– 1983. – № 45. – P. 1017-1028.
203. Bandura A. Social foundations of thought and action : A social cognitive theory / A. Bandura. - Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1986. – 617 p.
204. Bandura A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura // *American Psychologist.* – 1989. –№ 44. – P. 1175–1184
205. Bandura A. Self-efficacy / A. Bandura, In V. S. Ramachaudran (Ed.), // *Encyclopedia of human behavior.* – New York : Academic Press, 1994. – vol. 4. – P. 71–81.
206. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / A. Bandura. // *Self-efficacy in changing societies* Cambridge Univ. Press, –1995.
207. Bandura A. A social cognitive theory of personality / A. Bandura, In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality.* – New York: Guilford Publications, 1999. – 2 nd ed. – P. 154–196.

208. Bandura A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness / A. Bandura, – 2000.
209. Bem D. Self-perception theory. / D Bem // In: Berkowitz L., (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. – N. Y., 1972.– v. 6. – p. 1–62.
210. Frankl V.E. *Der Wille zum Sinn* / V. E. Frankl. – Bern, 1982.
211. Freeman G. L. *The energetics of human behavior* / G. L. Freeman. – N.Y., 1948.
212. Erozkan A. Analysis of Social Problem Solving and Social Self-Efficacy in Prospective Teachers / A. Erozkan // *Educational Sciences: Theory and Practice*. – 2014. – vol. 14. – № 2. – P. 447–455.
213. Gerhard M. W., Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity/ M. W. Gerhard. Brown, KG // *Learn. Individ. Diff.* 2006 – V. 16-Iss. LP.43–59.
214. Iskander M. The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in turkish university students / M. Iskander // *Social behavior and personality*, – 2009. – № 37(5).
215. O'Leary A. Self-efficacy and health : Behavioral and stress-physiological mediation / A. O'Leary // *Cognitive Therapy and Research*, 1992. – № 16. – P. 229–245.
216. O'Leary A. Stress, emotion, and human immune function / A. O'Leary // *Psychological Bulletin*, 1990. – № 108. – P. 363–382.
217. Jimmieson N. L. Longitudinal Study of Employee Adaptation to Organizational Change: The Role of Change-Related Information and Change-Related Self-Efficacy / N. L. Jimmieson, D. J Terry V. J. Callan // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2004. – 9 (1). – P. 11–27.
218. Maslov A.H. *Toward a psychology of being*/ A.H. Maslov. – 3-nd.– NY., 1968.
219. Rosenberg M. *Conceiving the Self*/ M. Rosenberg. – N. Y., 1979.
220. Stajkovic A. D. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis / A. D. Stajkovic., F. Luthans // *Psychological Bulletin*. – 1998. – vol. 124, № 2. – P. 240–261.
221. Ysenck H. *The Structure of Personaliti* / H. Ysenck. – London, 1960.
222. Judge T. A. et al. Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences / T. A. Judge // *J. Appl. Psychol.* Jan. 2007. – V. 92. – Iss. 1. – P. 107–127.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Практические упражнения, направленные на саморазвитие и самосовершенствование личности

Приложение А.1. Техника развития воли [17, с. 170–175]

Воля является функцией, напрямую связанной с нашим Я. Довольно известными являются две очень односторонние концепции воли. Согласно первой воля представляет собой контроль и подавление с помощью силы. Исходя из второй концепции, это сила, «толкающая вперед» – подобно тому, как человек пытается сдвинуть с места машину, толкая ее сзади. Для того чтобы укрепить волю или решить, какая из волевых фаз в большей степени отражает ее сущность, не нужно иметь точную концепцию или теорию воли. Цель ее развития самоочевидна, поскольку именно воля необходима сначала для того, чтобы принять решение, а затем, чтобы действовать согласно этому решению.

Стадии волевого акта:

Первая стадия реализации воли включает в себя цель, намерение, мотивацию, определение ценности, обдумывание. Поскольку мы имеем дело с сознательной волей, наличие цели представляется очень существенным. После постановки цели формируется намерение достигнуть ее и мотивация к достижению. Укреплению воли обязательно должно предшествовать раскрытие бессознательных мотивов с тем, чтобы они могли быть восприняты сознательным эго.

Мотивация предполагает определение ценности, которая является выражением жизненной концепции или философии личности. Каждый человек мотивирован, но, как правило, мотивация недостаточно четко сформулирована, туманна и порой противоречива. За этапом определения ценности следует обдумывание, размышление, взвешивание. Очевидно, что цель, на которую направляется волевое усилие, должна

быть позитивной. Она должна не только высоко цениться, но и быть достижимой.

Вторая стадия в реализации воли – принятие решения. Это сложная стадия, поскольку она связана с совершением выбора. Принятие решения означает, что мы предпочитаем нечто более желаемое и достижимое всем прочим альтернативам, которые отвергаем. Сложность совершения добровольного выбора заключается в том, что решение есть проявление свободы, а последняя неизбежно связана с ответственностью. Часто индивид уходит от ответственности ценой отказа от бесценного человеческого дара – свободы воли.

Третья стадия волевого акта, которая следует за принятием решения – его утверждение. Эффективное утверждение включает веру и живую динамичную убежденность. Если таковая отсутствует, решение можно принять на основе желания или стремления «рискнуть» с помощью команды, данной себе индивидом с использованием повелительного наклонения. Интенсивность или так называемое «психологическое напряжение» утверждения определяет степень его эффективности. Во многих случаях полезно повторно «утвердить» решение, чтобы усилить его в противовес противодействующим факторам.

Четвертая стадия волевого акта – планирование, организация деятельности согласно заранее намеченной программе. Это значит, что необходимо составить ясную, разумную, хорошо организованную «схему», представляющую собой последовательность отдельных шагов или частичных достижений.

Пятая и последняя стадия волевого акта – выполнение того, что запланировано. Здесь потребуются такие качества как динамическая сила или направленная энергия, настойчивость, целеустремленность, т. е. способность придерживаться выбранного направления. Очевидно, что при тренировке воли следует обратить внимание именно на то качество, которое относительно менее развито.

Для достижения цели необходимо мобилизовать энергию и направить ее на развитие воли. Первое необходимое условие развития сильной воли – это честное намерение посвятить достижению этой цели все время и силы, какие потребуются. Для того чтобы обеспечить

успех, очень важно вызвать первоначальный импульс, сильное эмоциональное желание укреплять волю, которое затем перейдет в твердую решимость сделать все необходимое, чтобы достичь цели. Этому также могут помочь следующие упражнения:

Упражнение 1 (часть А)

Займите удобное положение, расслабьтесь.

1. Вообразите как можно более живо все неприятности, случившиеся с вами и окружающими из-за того, что у вас недостаточная сила воли, и те, которые могут произойти в будущем. Тщательно изучите их, ясно сформулируйте их смысл, затем перечислите их письменно.

2. Представьте себе те преимущества, которые принесет вам тренировка воли. Проанализируйте одну за другой все перспективы, ясно их сформулируйте и запишите. Дайте чувствам, вызванным этими мыслями, охватить все ваше существо: радость от тех возможностей, которые открываются перед вами, желание скорее реализовать их, сильнейший импульс начать немедленно.

3. Вообразите как можно более живо, что вы уже обладаете сильной волей. Представьте, как вы успешно достигаете желаемой цели. Выбирайте ситуации из числа тех, в которых прежде вы потерпели поражение из-за недостаточно сильной воли. Вообразите, что вы обладаете желаемыми качествами.

Упражнение 2 (часть Б)

Читайте произведения, специально подобранные таким образом, чтобы развивать и поддерживать чувства, вызванные заключительной частью А. Это должна быть ободряющая, оптимистичная литература, стимулирующая уверенность в себе и жажду действий. Для этой цели идеально подходят биографии выдающихся личностей, проявивших сильную и конструктивную волю, а также те книги, которые специально нацелены на пробуждение внутренней энергии. Спустя некоторое время вы почувствуете растущее желание приступить к работе. Это подходящий момент, чтобы решить со всей твердостью, что вы отдадите все необходимые силы и средства развитию воли.

При этом не говорите об этом ни с кем, даже с целью заразить других своим примером. Разговоры приводят к рассеиванию энергии, собранной для действия. Ваши намерения, ставшие известными дру-

гим, могут вызвать скептические замечания, которые могут пробудить сомнения и разочарование. Действуйте молча, это не так уж сложно.

Физические упражнения на тренировку воли.

Эта техника очень эффективна, если ее целенаправленно применять для развития воли. Каждое физическое действие представляет собой волевой акт, команду, отданную телу. Поэтому «продуманное» повторение таких актов – терпеливое, с концентрацией внимания и затратой сил – воспитывает и закаляет волю. Вместе с этим приходит сознание собственной физической силы, ощущение тепла и бодрости во всех частях тела, ощущение того, что тело слушается тебя, ускоряется кровообращение. Все это придает моральную силу, решимость, чувство уверенности, повышает силу воли и придает ей запас прочности. Но для того чтобы эти упражнения приносили пользу, их нужно выполнять с четкой целью, а именно, для достижения желаемого результата.

Такие упражнения требуют размеренности и внимательности. Движения при этом не должны быть слишком резкими и нервными. Для этой цели лучше всего подходят те упражнения или виды спорта, которые не вызывают волнения, а напротив, способствуют развитию спокойствия, уравновешенности, мужества, позволяют прерываться и совершать разнообразные движения.

Приложение А.2.

Как сформировать уверенность в себе [10, с. 267–24]

Ничто не может ослабить и сбить вас с толку столь эффективно, как собственная негативная оценка. Обычно люди пользуются двумя мыслительными процессами, помогающими им осуждать себя: воспроизведение внутренних образов с изображением провала или испорченного дела и прослушивание внутреннего голоса, напоминающего о том, что сделано неправильно. Для формирования уверенности в себе необходимо выполнять следующие действия:

Переговоры с внутренним критическим голосом

Давайте сначала поработаем с внутренними голосами. Вспомните такую ситуацию, когда вы замечали, как внутренний голос высказывал критические или пренебрежительные замечания в ваш адрес. Прежде всего, вернитесь в эту ситуацию и снова переживите ее, вспоминая этот случай. Уделите особое внимание своему критическому голосу. Ваш внутренний голос может быть громким или тихим, речь – быстрой или медленной, интонация – саркастической или резкой. Он может звучать как ваш собственный или похож на голос близкого вам человека, который в прошлом высказывал вам критические замечания.

Теперь поэкспериментируйте с различными интонациями. Заметьте, что произойдет при изменении скорости его звучания. Пусть этот голос звучит как у героев мультфильмов: Микки Мауса, кота Матроскина или как бесстрастный голос, смоделированный на компьютере. Попробуйте сделать его веселым, дразнящим или манящим. Проследите проявления вашей эмоциональной реакции по мере того, как вы изменяете скорость, интонацию, темп речи, оставляя слова неизменными.

Следует выяснить, каковы намерения этого критического голоса. Для этого нужно спросить, что хорошее он хочет сделать для вас, обращаясь к вам с критикой. Снова прослушайте этот голос и спросите его так, как будто бы спрашивали другого человека: «Каковы твои намерения в отношении меня?» или «Что ты пытаешься сделать для меня?». Задав вопрос, внимательно прислушайтесь к тому, что говорит голос. Типичные ответы при этом звучат так: «Я стараюсь удержать

тебя от всяких глупостей», «Я пытаюсь защитить тебя», «Я хочу, чтобы ты стал таким, каким можешь стать» и т. п.

Услышав ответ, оцените свою реакцию на высказанное намерение. После этого признайте его правоту и поблагодарите его. Подтвердите, что цените его намерения по отношению к вам. Это будет означать, что вы сделали очень важный шаг, от которого многое зависит, потому что вы и ваш голос достигли согласия в отношении его намерений, и вы уже больше не являетесь врагами. Теперь вы союзники, способные работать вместе над оставшейся пока проблемой тем способом – ворчанием или критикой, – которым голос пытается достичь результата и который вызывает у вас неприятные ощущения.

Теперь вы сможете поискать другие, более эффективные пути достижения тех результатов, к которым вы оба стремитесь. Объясните своему голосу, что вы собираетесь поискать новые способы и будете использовать их лишь в том случае, если голос полностью одобрит их. Переходите к следующему шагу лишь тогда, когда голос согласится присоединиться к поиску новых вариантов поведения.

Сейчас вам понадобится помощь творческой части вашей личности, которая строит планы и выдвигает новые идеи. Попросите ее придумывать новые самые разнообразные идеи относительно того, каким способом вы можете осуществлять свои положительные намерения, и пусть ваш голос по своему усмотрению отберет три различных новых способа из числа предложенных творческой частью личности. Вам необходимы новые варианты поведения, которые смогут укрепить вашу уверенность в себе вместо того, чтобы разрушать ее. Задача заключается в том, чтобы отобрать только те варианты, которые могут привести к значительному улучшению ситуации.

Попытки критического голоса внести поправки, когда вы занимаетесь каким-либо делом, обычно прерывают процесс и мешают выполнению действия, тогда как обратная связь, полученная после исполнения, может оказаться более полезной. Попросите свой голос высказать свои предложения лишь после завершения дела. Многие выдающиеся спортсмены стараются постоянно напевать какую-то мелодию или повторять про себя ободряющие фразы, чтобы поддерживать уверенность в своих силах на высоком уровне. Они обнаружили,

что вероятность вмешательства критического голоса снижается, если приятный внутренний фон сохраняется на протяжении всего процесса достижения цели.

Данный рейфреминг представляет собой весьма эффективную методику, которая может быть использована в самых различных случаях внутренних переговоров. Данная методика положительно действует и при переговорах между отдельными людьми и целыми организациями. Сначала достигнете договоренности относительно намерений или целей. И только после этого исследуйте возможные альтернативы и решения, действуя уже как одна команда.

Проблемы, связанные с отрицанием

Теперь, когда вы произвели настройку своих внутренних голосов, вам легче будет воспринимать те особенности своей речи, которые могут мешать вам быть эффективным. Известно, что утверждения, сформулированные в отрицательной форме заставляют думать о том, чего вы не хотите. И когда вы, разговаривая с другим человеком, высказываете утверждение такого рода, оно заставляет человека думать так же. Этот механизм существенным образом влияет на вашу уверенность в себе. Говоря о том, чего мы на самом деле хотим, можно в значительной степени усилить чувство уверенности в себе. При этом может оказаться полезной замена «Ты» – утверждений на «Я» – утверждения. Первые создают впечатления, что их произносит кто-то другой и возможно в сопровождении неприятных интонаций. Вторые исходят от нас самих, поэтому мы в большей степени ощущаем себя источником силы и способностей и чаще воспринимаем их в положительном духе.

Замена обобщений

Другой распространенной особенностью внутренней речи, которая может серьезно мешать проявлению уверенности в себе, является склонность к обобщениям. Например, предложения: «Я никогда не смогу этого сделать», «Я плохой родитель», «Все меня всегда отвергают» являются наиболее распространенными разрушителями чувства уверенности в себе, так как в них содержится скрытое отрицание. При этом вы начинаете ощущать безнадежность. Кроме отрицаний, эти предложения содержат слова типа «все» или «никогда», которые в

лингвистике называют универсальными обобщениями, что может стать источником чувства полной безнадежности.

Гораздо полезнее осознавать, что вас отвергает один человек, а не сотни. Это в значительной мере сохранит ваше чувство уверенности в себе. Поэтому одна из важных функций внутренних голосов состоит в том, чтобы создавать внутренние образы, способные оказывать положительное воздействие на эмоции, поддерживая уверенность человека в своих силах и способностях.

Построение утвердительного внутреннего диалога

Утвердительный внутренний диалог строится в позитивной форме, другими словами, вы формулируете то, к чему вы стремитесь, а не то, чего хотели бы избежать. Такие предложения строятся в настоящем или будущем времени, как будто то, о чем вы говорите, уже происходит или скоро произойдет. Столь же действенным оказывается добавление слов «здесь и сейчас». Такая добавка вносит больше динамики в ваши переживания, делая их более реальными, и помогает перейти в состояние ассоциации и представить себе, что это происходит с вами сейчас. Такое изменение превращает внутренние образы в подвижные, содержащие гораздо больше информации. При этом если мнение, высказанное в утвердительной форме, противоречит тому, как вы себя воспринимаете, вы будете думать о нем, как о нереальном. В этом случае оно не будет работать, либо будет, подобно бумерангу, возвращаться к вам и ставить вас в тупик.

Поэтому сначала вам необходимо сформулировать утверждение, имеющее важное значение для той личности, какой вы хотите стать. Затем его следует произнести про себя и на основании своих внутренних ощущений проверить, соответствует ли результат тому, чего вы хотите. Если нет, измените формулировку и повторяйте это до тех пор, пока ваша реакция не станет конгруэнтной, либо проведите переговоры с той частью своей личности, от которой это утверждение возвращается к вам обратно. Утвердительные высказывания помогут построить вам новый внутренний диалог, способный укрепить вашу уверенность в себе.

Так, бывший президент США Бенджамин Франклин регулярно применял утвердительные предложения, чтобы укрепить свои чувства

по отношению к самому себе. У него был список тринадцати добродетелей, над которыми он постоянно работал. Это были умеренность, невозмутимость, порядок, решимость, бережливость, трудолюбие, искренность, справедливость, сдержанность, чистоплотность, спокойствие, целомудрие и скромность. Для каждой из них он составил утверждение и записал их на листочке бумаги, который хранил в карманных часах. Он служил ему позитивным напоминанием о совершенствовании своей жизни каждый раз, когда он открывал свои часы, чтобы узнать время. Это был один из приемов, которым он пользовался, чтобы укрепить свое чувство уверенности в себе. Неприятные переживания можно использовать, чтобы увеличить гибкость своего поведения.

Следующее упражнение может открыть перед вами новые возможности расширения репертуара собственного поведения посредством систематической визуализации альтернативных вариантов:

1. Неудачная ситуация. Вспомните ситуацию, в которой вы вели себя неудачно. Сначала мысленно вернитесь в нее и постарайтесь восстановить связанные с нею ощущения.

2. Позиция наблюдателя. А теперь мысленно отстранитесь от этого события и наблюдайте за собственным поведением со стороны. При этом вы, сознательно или нет, будете улавливать новую для себя информацию.

3. Выберите ощущение. Глядя на эту ситуацию, спросите себя, какое эмоциональное состояние или ощущение вы хотели бы испытать в этом контексте, и дайте им соответствующие названия, например «сосредоточенность», «настойчивость», «спокойствие», «упорство» и т. п.

4. Просмотрите свое новое поведение. Удерживая выбранное положительное эмоциональное состояние, направьте взгляд вверх и представьте самого себя, осуществляющего в данной ситуации различные варианты поведения, которые могли бы принести желаемые ощущения. Представьте себе, по крайней мере, три различных варианта своего поведения. Отрепетируйте выбранные вами способы поведения и при необходимости внесите изменения. Сделайте это тщательно и не торопясь.

5. Ассоциируйтесь с каждым вариантом того поведения, которое вы выбрали, и представьте себе, что вы оказались опять в той ситуации, осознавая связанные с нею ощущения. Отметьте себе, насколько эффективно каждый вариант создает желаемое эмоциональное состояние.

6. Сравните варианты. Выясните, какой из вариантов дает вам более сильные ощущения или выглядит лучше? Если вас не удовлетворяет ни один из этих вариантов, вернитесь к предыдущим шагам и придумайте новые, повторяя все необходимые действия. Выбрав лучший вариант поведения, прислушайтесь к внутреннему голосу, который также удовлетворен им.

7. Планирование будущего. Подобрал в своем окружении ключевые сигналы, служащие указанием на то, что наступило время этого варианта поведения, сделайте так, чтобы он включался автоматически. Затем мысленно войдите внутрь ситуации и посмотрите, как вы будете себя вести в соответствии с вашим замыслом, чтобы тем самым запрограммировать автоматический запуск выбранного варианта поведения в будущей ситуации.

Приложение А.3.

Формирование самоуважения и самооценки [10, с. 299–307]

Самоуважение можно *определить как объективное и благосклонное представление о самом себе, которое оказывает влияние на весь субъективный опыт человека.* Оно лежит в основе внутренней гармонии и уравновешенности человека. Положительная самооценка – это широко распространенная психологическая установка, которая может заставить вас испытывать приятные ощущения по отношению к самому себе и по-настоящему ценить самого себя. Она может вызвать у вас ощущение безопасности и внутренней готовности совершить изменения и придать вам силы при столкновении с трудностями и обогащении своего жизненного опыта.

Хотя многие соглашаются с тем, что самоуважение имеет огромное значение, однако рекомендаций, как научить действенным приемам его формирования или повысить его уровень, явно недостаточно. Специалисты НЛП утверждают, что высокая самооценка и самоуважение возникают на основе внутренней карты, или представления о самом себе. В основе самооценки лежит не реальность и не то, кто вы есть на самом деле, а ваше представление о самом себе. Измените его, и вы измените самооценку.

Благодаря НЛП стало известно, что форма и содержание наших внутренних образов самого себя – это и есть те кирпичики, из которых складывается низкая или высокая самооценка, которая во многом определяет наши мысли и общее самочувствие. Интенсивность воздействия внутреннего образа самого себя определяется визуальными субмодальностями, то есть теми визуальными элементами, из которых складывается структура или форма любого образа. Обычно, Я-образ, который выглядит маленьким, темным и далеким, кажется менее впечатляющим и реальным, чем тот же образ Я, но большой, яркий и близкий.

С другой стороны, содержание Я-образа человека определяет характер его воздействия. Низкая самооценка обычно связана с Я-образом, у которого форма резкая, интенсивная, напряженная, а содержание носит ярко выраженный негативный характер. С другой стороны,

очень высокая самооценка обычно сочетается с позитивным *Я*-образом, визуальные субмодальности которого в значительной степени усиливают его воздействие.

Таким образом, содержание может быть позитивным или негативным, а форма может усиливать или ослаблять воздействие содержания. Поэтому возможны четыре различных сочетания формы и содержания:

1. Очень высокая самооценка является результатом сочетания усиливающей формы и позитивного содержания.

2. Крайне низкая самооценка возникает при воздействии усиления негативного содержания.

3. Умеренно высокая самооценка содержит позитивный *Я*-образ, представленный в умеренной форме. В этом случае ваша средняя самооценка может быть увеличена с помощью изменения формы путем усиления субмодальностей. Форма позитивного *Я*-образа может быть изменена с помощью добавления цвета, размера, яркости, движения или любого другой субмодальности, способной усилить влияние образа. Для этого позитивное содержание может оставаться тем же самым, в то время как форма должна стать более интенсивной.

4. Умеренно-негативная самооценка формируется из негативного образа *Я*, представленного в умеренной форме. В этом случае требует изменения как форма, так и содержание. Сначала негативный *Я*-образ можно превратить в позитивный путем изменения содержания, а затем – посредством изменения формы. Таким образом, узнав о воздействии субмодальностей и содержания *Я*-образов на представления о самих себе, вы получаете в свои руки инструмент, который сможете использовать по своему усмотрению.

Следующее упражнение представляет собой еще один пример того, каким образом мысли, состоящие из образов, звуков и ощущений могут поддерживать самоуважение и вести к независимости, новым достижениям и возможностям или же стать источником страха и неэффективного поведения. И выбор здесь остается за вами: изменять свои мысли и свой образ или нет. Если вы знаете, как изменить внутренние представления о самом себе, вы можете значительно повысить собственную самооценку.

Упражнение. Повышение уровня собственной самооценки.

1. *Я-образ.* Представьте самого себя. Просто подумайте о том, как вы выглядите. Какова интенсивность формы этого представления?

2. *Настройте содержание.* Сначала убедитесь в том, что содержание позитивно. Обратите внимание на всевозможные физические искажения, исправьте образ и постарайтесь увидеть себя таким, какой вы есть на самом деле. Все, что в вашем образе выглядит негативным, постарайтесь изменить, представив эти элементы в более выгодном свете. Превратите содержание своего образа в позитивное и точное представление сильных сторон вашей личности, ваших лучших умений и способностей. Пусть на внутреннем экране появится завершенный и цельный образ вашей личности, где вы будете таким, каким выглядите в момент достижения желанной цели.

3. *Настройте форму.* Теперь пусть этот образ станет большим, ярким, близким, объемным цветным фильмом о вас. К этому времени вам будут известны многие субмодальности, с помощью которых вы сможете сделать этот образ еще более привлекательным и наделить его значительной силой влияния на вас.

4. *Сравните ощущения.* Какие изменения вы ощущаете при сравнении вновь соотранного Я-образа с тем, который у вас был вначале? Большинство людей, достаточно аккуратно выполнив это упражнение, обнаруживает, что их самооценка серьезным образом зависит от формы и содержания Я-образа. Когда их образ приобретает позитивное содержание и облекается в достаточно интенсивную форму, они начинают ощущать, как сильно повышается их самооценка.

Люди с устойчиво высокой самооценкой осознают тот факт, что их эмоции несут очень важную информацию о том, как они живут. Они относятся к такой информации достаточно серьезно и, получив ее, сознательно стараются произвести необходимые изменения собственного стиля мышления, следовательно, и поведения. Используя то «ноу-хау», которое представляет НЛП, вы можете отнестись к своим эмоциям как к обратной связи, дающей вам возможность изменить свою жизнь и свои представления о ней. Секрет людей с высокой самооценкой состоит в том, что они владеют технологией, которая позволяет им изменять себя в то время и в тех обстоятельствах, когда в этом возникает необходимость.

Я-образы многих людей подразумевают исключительно позицию наблюдателя или видят себя со стороны. Вам принесет немалую пользу усиление вашего образа путем добавления новых точек зрения. Особенно полезной в этом смысле является мнение любящего вас человека. Обычно окружающие люди видят вас не таким, каким мы видим себя. И те, которые любят вас, порой замечают то, на что бы мы сами никогда не обратили внимания.

Еще один аспект самоуважения – осознание своей индивидуальности. Уважающий себя человек обычно использует выражения с местоимением «*Я*», употребляя их чаще чем «ты» и «мы». Использование *Я*-выражений дает вам возможность защищать свою личность и отчетливо понимать, что вы чувствуете и чего хотите.

Человек с высокой самооценкой убежден также, что и другие люди имеют право на самоуважение, а также выражать свои чувства и желания. Высокая самооценка и самоуважение позволяют вам иметь свои уникальные черты, выражать свои отличия от других и быть не таким, как все. При этом вы испытываете чувство защищенности, оставаясь тем, кто вы есть со своими собственными идеями, чувствами, целями и ценностями. Быть самостоятельной личностью означает быть способным открыто выражать себя, говорить и «да», и «нет». Если вы вынуждены постоянно говорить «да» или же обязаны на все отвечать «нет», то такое поведение ведет к ограничению выбора и, следовательно, к снижению уровня самооценки и самоуважения.

Если человек не ощущает собственной ценности, он имеет склонность утрачивать или игнорировать многие доступные для него возможности. Отсутствие уверенности в собственной ценности сужает возможности выбора. Это приводит к многократному воспроизведению одного и того же стереотипа поведения, даже если оно оказывается явно неэффективным. Последнее становится причиной отсутствия успеха в жизни, а это, в свою очередь, лишает веры в собственную ценность, замыкая порочный круг низкой самооценки.

У человека, не знающего, как относиться к себе хорошо, обычно возникает защитная реакция, если кто-то находит ошибку в его работе, в его ценностях или целях. Такой человек может реагировать болезненно на любую критику, кем бы она ни была высказана. И в ответ

начнет искать ошибки в чужом поведении, пытаясь повысить собственную самооценку. Либо в ответ на критическое замечание может почувствовать себя настолько подавленным, что окажется не в состоянии слушать собеседника. Ему не удастся объективно оценить чужое мнение и сравнить его с собственным.

В противоположность этому человек с высокой самооценкой относится к себе хорошо и может прислушиваться к чужому мнению и оценивать чужую точку зрения. Он не испытывает потребности полностью принимать или отвергать взгляды своего собеседника и охотно согласится с тем фактом, что у каждого из нас может быть свое мнение. Не овладев стратегией спокойного реагирования на критику, вы не сможете извлечь из нее никакой полезной информации, которая может в ней содержаться. В противном случае вы всегда можете внимательно выслушать и объективно оценить все сказанное вашим собеседником и использовать в своей практике всю информацию, имеющую для вас ценность.

Самооценка не является врожденным свойством вашей личности и не возникает случайным образом. Вы играете активную роль в процессе формирования самоуважения, и поэтому способны выбирать, какая самооценка вам необходима.

Приложение А.4.

Власть над своим настроением [10, с. 330–352]

Вызвать у себя то или иное настроение по своему желанию можно с помощью якорей. В НЛП понятие «якорь» означает «стимул, который вызывает определенное поведение, физиологическое или эмоциональное состояние» [5, с. 334]. Такой стимул может подразумевать зрительный образ, звук, ощущение, вкус или запах. Знакомая мелодия может вызвать у вас всплеск давних воспоминаний и вернуть связанные с ними приятные чувства. Подобное воздействие могут оказать лица, имена, название города, одежда, даже сочетание цветов. Все это происходит произвольно, само собой. Одни стимулы приносят приятные ощущения, другие портят настроение. Одни якоря побуждают к действиям, другие вызывают испуг. К сожалению, неприятные переживания обычно приводят к тому, что у нас сами собой устанавливаются новые, нежелательные якоря. Якоря становятся началом множества привычек, от которых нам хотелось бы избавиться.

НЛП позволяет пользоваться якорями целенаправленно и осознанно. С их помощью можно переходить к желаемому настроению, избавиться от бездумных реакций. Наконец, можно заменить любые якоря более полезными. Мы усваиваем большую часть якорей на подсознательном уровне, но можно осознанно изменить их, дополнить благоприятными якорями. Примером такого якоря служат сжатые кулаки или скрещенные пальцы. В этом случае простое кинестетическое (тактильное) движение приносит некоторым людям ощущение надежды и оптимизма. Для других людей такие якоря уже давно потеряли свою действенность. Несмотря на это подобные процессы все же могут вызывать необычайные, мгновенные перемены в настроении.

Действенность якорей иллюстрируют также стимулы, вызывающие состояния фобии: взгляд с крыши высотного дома или рев двигателей самолета вызывают у многих людей настоящую панику. Фобии являются примерами отрицательных якорей. Таким образом, якоря могут вызывать и полезные, и вредные последствия, причем они действуют одинаково – независимо от того, осознаете вы их проявление или нет. Фобии также показывают могущество якорей. Если вы сами

страдаете какой-то фобией, то уже доказали самому себе, насколько совершенными могут быть якоря. Теперь вам осталось лишь установить несколько благоприятных якорей.

Каждый якорь имеет свое происхождение. Многие психологические рекомендации связаны с восстановлением давних воспоминаний, поиском причинно-следственных связей. Но, по мнению сторонников НЛП, само по себе происхождение якоря почти не имеет значения. В некоторых случаях вам просто не удастся отследить, когда именно начался этот процесс. Даже если это все-таки получится, у вас может не возникнуть желания стереть из памяти переживание прошлого, пусть и неприятное. Это часть вашей личности и ресурс, который позволит вам многому научиться. Однако вам вполне по силам выявить и изменить неблагоприятные, автоматические реакции независимо от их происхождения.

«Якорение» обычно связывают с рефлекторной реакцией (вспомним «собаку Павлова», выделявшую слюну в ответ на внешние раздражители). Некоторые обыденные якоря, например звук сирены или красный сигнал светофора, вызывают такое же машинальное поведение. Однако многие якоря непосредственно влияют на наше самочувствие, а мы уже знаем, какую роль в поведении играют ощущения, а также то, что изменение мышления имеет намного большее воздействие, чем перемены на уровне поведения.

Эта идея открывает бесценные перспективы совершенствования личности. Нередко именно настроение человека, связанное с его мыслями и чувствами, определяет разницу между успехом и неудачей, победой и поражением. Иногда отсутствие подходящего настроения просто не позволяет нам предпринять какие-либо стоящие действия. Устойчивые негативные умонастроения могут вызвать проблемы со здоровьем. Прием «якорения» позволит вам мгновенно переноситься в нужное состояние. По этой причине он допускает огромное множество важных приложений.

Вы можете поставить якорь на отдельное состояние ума и пользоваться им в различных обстоятельствах. Например, для большинства людей одним из самых полезных настроений окажется состояние уверенности в себе. Чтобы установить якорь, вам нужно вспомнить под-

линный случай, когда вы переживали желаемое состояние. Чем острее были переживания, чем ярче воспоминания о них, тем действеннее якорь. Для установки якоря достаточно любого такого воспоминания, если только вам удастся заново пережить его и возродить испытанные в тот момент чувства.

Даже если у вас нет собственных воодушевляющих воспоминаний, это не мешает вызывать у себя благоприятные состояния. Все мы обладаем естественной особенностью вообразить не только поступки, но и настроения. Вы можете вспомнить, что ощущали, испытывая уверенность в себе, спокойствие или любое другое состояние. Можно воспользоваться примером хорошего знакомого, исторической фигуры, героя книги или кинофильма, который, по вашему мнению, переживал нужное вам состояние. В детстве мы постоянно пользовались воображением. В большинстве случаев этот ресурс остается дремлющим и готов проснуться, достаточно дать ему лишь первый толчок. Как и в случае других приемов подобного рода, установка якорей в расслабленном состоянии, когда мозг работает в замедленном «альфа-ритме», обычно приносит лучшие результаты.

Вы можете пользоваться визуальными, аудиальными и кинестетическими якорями. Кроме того, любое сенсорное представление можно сделать внутренним и внешним. Внутренние визуальные якоря могут показаться более предпочтительными. Обладание полным внутренним контролем означает, что вы способны перейти в желаемое состояние в любое мгновение, а также можете сделать его ярким, запоминающимся, связать с разнообразными чувствами. Зрительный образ должен возникать также быстро и реалистично, как воспоминания о циферблате часов в вашем доме. Поэтому надо уделить некоторое время развитию умения создавать реалистичные внутренние якоря.

Аудиальный якорь означает любой внешний или внутренний звук, который записан в памяти. Выбирайте уникальные звучания (особенный музыкальный пассаж или примечательные слова), которые вызывают у вас ассоциации с желаемым состоянием. Такое слово может служить названием намеченного состояния, но еще полезнее пользоваться уникальным, побуждающим тоном голоса, который дополнит ваше ощущение значимости слов. При этом удобно вообра-

жать голос знакомого человека, особенно если в его присутствии вы чувствуете себя увереннее, спокойнее и т. п.

Для большинства людей самыми мощными являются внешние кинестетические якоря, хотя они предлагают не такое широкое разнообразие, как внутренние зрительные образы и звучания. Вы должны выбирать те якоря, которыми сможете воспользоваться быстро, в любую минуту. Большую помощь в этом окажут внешние тактильные якоря, отчетливые и уникальные. Вы сможете, например, ощутить, как на ваше плечо опускается ладонь, либо воздействие на любой другой участок тела. Ту же функцию способен выполнить самый простейший физический якорь.

Чтобы установить якорь для самого себя, воспользуйтесь этими рекомендациями:

1. Найдите спокойное место, где вам никто не мешает. Убедитесь, что в вашем распоряжении достаточно времени, так как вам предстоит расслабиться и погрузиться в воспоминания.

2. Определите, какое состояние или ощущение из прошлого вы хотели бы закрепить, чтобы позже иметь возможность им воспользоваться.

3. Подберите такой якорь, которым вы сможете пользоваться в любых обстоятельствах. Якорь должен быть уникальным, малозаметным и практичным, а также по возможности значимым.

4. Вспомните случай, когда вы остро переживали намеченное состояние. Погрузитесь в эти воспоминания. Представьте, что заново переживаете события прошлого. Уделяйте внимание подробностям, включая цвета, звуки и осязательные ощущения, окружающим людям и их голосам. Удостоверьтесь, что заняли ассоциированную позицию, то есть смотрите вокруг собственными глазами, а не наблюдаете за происходящим со стороны.

5. Вспомнив все пережитые эмоции, попробуйте сделать их еще сильнее, повысить интенсивность ощущений. В поисках идей для таких экспериментов можете обратиться к списку разнообразных субмодальностей, которые мы приводили ранее.

6. Достигнув вершины переживаний, задействуйте все три выбранных якоря одновременно. Задержитесь на своих ощущениях.

Прекращайте «якорение» прежде, чем интенсивность переживаний начнет уменьшаться. Медленно вернитесь в настоящее.

7. Измените свое состояние, занявшись другими делами или мыслями. Затем вновь «включите» якоря. Убедитесь, что они вызывают желаемое состояние.

8. Повторите этот процесс несколько раз, стараясь усиливать и обогащать свои воспоминания дополнительными сенсорными подробностями. После каждого сеанса проверяйте результаты, включая якоря. Вскоре вы заметите, что действие якорей всегда вызывает соответствующее состояние. Это даст вам понять, что вы окончательно установили якорь на уровне нейрологии мозга. Если состояние возникает не всегда, повторяйте процесс.

9. Установленный якорь можно проверить методом присоединения к будущему. Подумайте, в каких обстоятельствах выбранное состояние пригодится вам в будущем. Вообразите эти события, считайте их сигналом к включению якоря в действие и следите за дальнейшими событиями. Когда возникнет необходимость, вы вернетесь в желаемое состояние с такой же легкостью, с какой делали это в воображении. Помните, что мозг не отличает яркие картинки будущего от подлинных переживаний.

10. Повторите проверку якоря на следующий день. Убедившись в его долговечности, вы почувствуете себя уверенным в том, что сможете призвать его на помощь в любое мгновение. Воспользуйтесь якорем в реальных обстоятельствах при первой благоприятной возможности.

При регулярном применении этого приема для различных состояний вы научитесь быстрее повышать интенсивность переживаний и устанавливать якоря. Кроме того, процедура поможет вам быстрее восстанавливать яркие воспоминания. Они станут ценными личными ресурсами, и вы сможете пользоваться ими, чтобы улучшить свое будущее. Вскоре вам уже не потребуется одновременно устанавливать все три якоря. Для немедленного перехода в выбранное состояние станет достаточно и одного якоря. Со временем вы научитесь вызывать желаемое состояние, просто подумав о нем. Теперь у вас появится

инструмент, обеспечивающий контроль в любых обстоятельствах, который станет мощным источником самосовершенствования.

Таким образом, в нашем распоряжении есть все ресурсы, необходимые для успеха, нужно лишь выявить их и направить на осуществление намеченных результатов. Все, что происходит у нас в голове, подчинено нашей власти. Даже в самых неблагоприятных обстоятельствах мы не теряем способность управлять своими мыслями, придавать событиям любое содержание и откликаться на них по собственному выбору. Никто не сможет принести больше счастья, чем мы сами. Все определяется нашими решениями и действиями.

Мы часто недооцениваем тот факт, что эти внутренние ресурсы способны вызвать радикальные изменения в нас самих и окружающих. Главным фактором, который определяет наши достижения, остается то, что мы думаем о себе и своих способностях. Известно, что эти убеждения составляют лишь часть нашей нейрологии, которую мы сами создали своими толкованиями событий прошлого, принципами «фильтрации» переживаний. Кроме того, нам известно, что некоторые из этих убеждений просто «устарели», перестали приносить нам пользу в повседневной жизни. Но мы в состоянии их изменить.

Приложение А.5.

Как создать и сохранить устойчивую положительную психологическую установку [10, с. 337–343]

Большинство из нас понимает ценность положительной психологической установки – того внутреннего стержня, который помогает нам стойко преодолевать всевозможные трудности. При этом представляет интерес исследование характерных особенностей спортсменов, успешно прошедших курс реабилитации и полностью восстановивших свою форму. В результате было обнаружено шесть характерных черт, или основных элементов, отличавших каждого из них. Они же оказались основными элементами, присущими любой положительной психологической установке. Чем более твердой она оказывается у спортсмена, предпринимателя или руководящего работника, тем в большей степени он использует все эти шесть основных элементов. При этом ни одна из этих характерных черт не может быть более важной, чем другая. Только одновременное взаимодействие их всех без исключения создает основу для устойчивой положительной психологической установки. К ним относятся:

1. Внутренняя мотивация

Первой характерной чертой является направление внутренней мотивации спортсменов, проходящих реабилитационный период. Они двигались по направлению к совершенно конкретной цели и от вполне определенных неприятных последствий. У каждого из них было глубоко личное, конкретное и побуждающее к действию представление о желаемой цели или о неприятных последствиях. Но лучшие спортсмены используют как мотивационную стратегию достижения, так и стратегию избегания. Сначала они живо представляют себе вполне определенные нежелательные последствия, которых следует избегать, а затем – желаемую цель, которая ведет их вперед. Тем самым они достигают максимальной мотивации.

2. Ценность повышенных стандартов и требований

Вторая характерная черта, которая была замечена у этих спортсменов, заключалась в том, что они всецело посвятили себя полному

восстановлению собственных сил и здоровья. Эта цель стала их путеводной звездой, их основным и окончательным стандартом. Они не собирались довольствоваться малым. На самом деле многие из них хотели не просто восстановить свои силы и здоровье, они стремились обрести даже лучшую форму, чем та, которая у них была до травм. Они знали, на что были способны, и не допускали даже мысли о чем-то меньшем. Они чувствовали себя обязанными сделать все от них зависящее. Всем спортсменам необходимо сохранять надежду на лучшее, несмотря на то, что они еще не достигли своих целей. Она должна помогать им двигаться вперед и добиваться желаемого. Третья и четвертая черты дают ключи к нему.

3. Разбивка процесса достижения цели на отдельные шаги

Третья характерная черта, свойственная всем этим спортсменам, состоит в их способности полностью сосредоточиться на процессе восстановления собственного здоровья и спортивной формы, разбивая этот процесс на отдельные шаги, следующие друг за другом. Другими словами, они умели разбивать проблему на задачи меньших размеров и выбирать их размер так, чтобы задачи решались достаточно легко. Представьте себе масштабы усилий, необходимых для того, чтобы избавиться от последствий серьезной травмы, ту боль, разочарования, затраты времени и сил, с которыми они неизбежно должны были столкнуться, пытаясь просто вернуться к первоначальному состоянию.

Такое разложение сложных проблем на последовательные шаги имеет два преимущества. Во-первых, оно позволяет сосредоточиться на выполнении небольших задач, которые оказываются реально осуществимыми. Во-вторых, спортсмены получали огромное удовлетворение от завершения каждого из этих небольших шагов. С каждым таким шагом они переживали достижение очередного небольшого успеха, очередной вехи на пути к своей цели – полного восстановления здоровья и формы. И каждый очередной шаг превращался на этом пути в новую цель, достижение которой приносило новое удовлетворение. Такая способность сосредоточиться на конкретной достижимой цели и испытывать удовлетворение от получения каждого небольшого результата укрепляет мотивацию и поддерживает желание продолжать движение дальше.

4. Сочетание временных аспектов, связанных с настоящим и будущим

Четвертая характерная черта, свойственная всем спортсменам, успешно прошедшим процесс реабилитации, заключалась в том, как они думали о времени, и эта черта включала в себя два умения. Первое состоит в том, что, концентрируясь на мелких ежедневных задачах, эти спортсмены представляют их в настоящем времени. Они думают только об этой задаче, которую выполняют сейчас. Арнольд Шварценеггер говорил, что во время тренировок упражнение, выполненное в состоянии сосредоточенности на том, что вы делаете, стоит десяти упражнений, выполненных с отвлечением. Размышляя о неопределенности будущего спортсмен может легко отвлечься или даже разочароваться. Когда же люди полностью вовлечены в переживание текущей ситуации, они предпринимаяют такие действия, которые позволяют им проявить свои лучшие качества.

Второе умение, касающееся представлений о времени, совершенно противоположно способности активно погружаться в текущий момент. Это умение живо и в деталях представлять себе позитивное будущее. Порой ориентация на будущее оказывается гораздо более полезной и мотивирующей, чем активное переживание настоящего. Любой спортсмен в процессе реабилитации после тяжелой травмы вынужден переживать ряд весьма болезненных моментов. В эти самые моменты полезнее всего мыслями перенестись в будущее, как можно явственнее представляя желаемый вами результат. И пока ваше тело претерпевает процесс восстановления и обучения в настоящем, вы уже наслаждаетесь будущим. Такая привлекательная отдаленная цель будет вести вас вперед, превращаясь в прочную основу вашей мотивации в настоящем. Устойчивая мотивация действительно объединяет эти два момента.

5. Личная вовлеченность.

Пятая характерная черта успешной реабилитации и положительной психологической установки – личная вовлеченность. Чем более активно спортсмен участвовал в процессе собственной реабилитации, тем большую помощь он оказывал сам себе, что, в свою очередь, значительно расширяло возможности полного выздоровления. Спортив-

ная медицина в настоящее время превратилась в чрезвычайно сложную и специализированную область знаний, в которой есть свои многочисленные эксперты. Их авторитет вполне заслужен, но порой под его напором спортсмены пассивно отдают себя в их руки. Исследования показали, что это серьезная ошибка.

Ни пассивное согласие, ни бурное сопротивление не могут служить надежным способом восстановления былого мастерства. Спортсменам необходимо, опираясь на помощь профессионалов, активно трудиться самим. Без личной вовлеченности в процесс реабилитации нельзя добиться высоких результатов. Когда мы участвуем в каком-то деле, мы можем оказать влияние на происходящее. Участие увеличивает чувство личной ответственности и концентрирует наши усилия. Оно делает нас более решительными и активными, что приносит еще более значительные плоды в будущем. Самостоятельные действия, какими бы незначительными они не были, имеют огромное значение.

6. Сравнение себя с самим собой.

Шестая и последняя характерная черта характеризовала, как эти спортсмены судили о собственных действиях, какие сравнения они проводили. Положительный момент сравнения себя с другими людьми заключается в том, что чужие достижения показывают нам, на что способен человек. Они оказываются также ценными примерами того, как можно чего-то добиться. Изучив особенности мышления и физического поведения этих людей, мы можем узнать свои возможности и как их можно реализовать.

Каким бы ценным ни было сравнение с другими людьми, в нем скрывается и серьезная опасность. Когда человек замечает огромное различие с другим человеком в способностях, он начинает сомневаться в своих возможностях. Это может убить всякое желание продолжать обучение и охладить ту радость достижений, которая вдохновляла молодого Пикассо, Альберта Эйнштейна, проявлявшего полную неспособность к математике в школьной гимназии.

Следует помнить, что дорога к успеху измеряется нашим собственным прогрессом. Если человек руководствуется в своем поведении и мышлении результатами сравнения себя с самим собой, он может относиться к чужим достижениям как к образцу для подражания,

источнику вдохновения и полезной информации для их собственного развития. Он научится радоваться чужим успехам, которые могут служить ему ориентиром для развития собственных способностей. Он будет ценить собственный успех, познав его в полной мере.

Итак, здесь названы шесть характерных черт, отличавших спортсменов, которые удачно проходили процесс реабилитации. Все эти элементы создают неосознаваемый, но привлекательный внутренний образ успеха. Они служат гарантией положительной психологической установки, без которой новые достижения в жизни могут стать почти невозможными.

Таким образом, предложенные рекомендации интегрируют и развивают наиболее эффективные модели и технологии саморазвития и самосовершенствования. Они получили широкое применение в коммуникации, обучении, искусстве, творчестве, терапии, бизнесе и организационном консультировании везде, где наиболее интенсивно задействованы ресурсы человеческого мышления и поведения. Они дают возможность:

- повысить способности к обучению и познанию; при этом следует не только контролировать изменения, но и совершать их, научившись верно определять пути достижения ваших личных интересов;
- ставить захватывающие цели, которые уже сами по себе являются стимулирующим началом и максимально увеличивают шансы достижения желаемого результата в любой сфере – личной или деловой жизни;
- наладить крепкие и эффективные связи и отношения с людьми, которые находятся с вами в ежедневном контакте в личной жизни и на работе;
- повысить вашу чувствительность и восприимчивость, что позволит вам различать тончайшие оттенки поведения и состояния людей и увеличит продуктивность вашего общения;
- развить вашу гибкость, благодаря чему вы добьетесь более успешных результатов в любой жизненной ситуации;
- научиться эффективно руководить людьми, создавая атмосферу, способствующую согласованной и продуктивной работе;

- научиться управлять собственными мыслями и чувствами, что даст возможность контролировать свои эмоции и стать творцом собственной судьбы;

В связи с этим изучение таких технологий должно войти как необходимая часть в программы вузовского обучения в целый ряд дисциплин и, в первую очередь, в курсы психологии и педагогики.

Цель образования – развивать умственные способности человека таким образом, чтобы он смог осуществить все свои цели в жизни. Это позволит человеку раскрыть полный потенциал своего тела, ума, духа, а также использовать свои личные качества, окружение и обстоятельства так, чтобы он мог осуществить максимум в жизни для самого себя и для других. Известно, что никакая система образования не может обеспечить решение указанных задач без глубоко осознанной самим человеком необходимости, без его установки на их решение и психологической готовности к большим дополнительным усилиям и целеустремленности. Однако масштаб этих задач, их судьбоносное значение для человека стоят любых усилий и энергии, затраченных на их достижение.

Приложение Б

Практические рекомендации по осознанию Я-концепции и ее формированию

Для раскрытия своего полного потенциала следует осознать свою реальную Я-концепцию и работать над формированием идеального представления о самом себе. Это знание ляжет в основу вашего саморазвития и самосовершенствования, направленного на достижение успеха в жизни. Вы действительно обладаете возможностями, которые можно раскрыть, если вы будете знать, что представляете собой в данный момент и в каком направлении следует развиваться в будущем, а также, если вы будете активны в достижении желаемого результата. Мы предлагаем следующие основные составляющие Я-концепции, которые вы можете для начала взять за основу, а потом дополнять и изменять в соответствии с вашими собственными представлениями о путях достижения успеха.

I. Профессиональная компетентность (ответ: «да», «нет»)

- Проявляете ли Вы интерес к своей специальности?
- Считаете ли вы достаточным свое образование?
- Является ли необходимым повышение вашей квалификации?
- Занимаетесь ли Вы повышением своей квалификации?
- Достаточно ли у Вас времени для самостоятельной работы?

II. Ваше отношение к успеху (ответ: «да», «нет»)

- стремлюсь к достижению успеха;
- делаю все возможное для достижения успеха;
- хочу достижения успеха, но пока для этого ничего не делаю;
- пока об этом не думаю;
- не стремлюсь к достижению успеха;
- считаю, что достижение успеха от меня не зависит.

III. Психологический портрет

3.1. Самооценка или оценка наличия у Вас качеств, необходимых для достижения успеха. Отметьте качества, которые Вам присущи. Проранжируйте их по *важности и по наличию их у Вас*:

- наличие главной цели в жизни;
- уверенность в себе или сильное Я;
- независимость;
- инициатива и лидерство;
- воображение;
- энтузиазм;
- самоконтроль;
- привычка к экономии;
- точное мышление;
- концентрация;
- сотрудничество;
- привычка делать больше того, за что тебе платят или что от тебя ждут;
- необходимость учитывать уроки неудач;
- терпимость;
- привлекательная внешность;
- применение «золотого правила нравственности»: поступайте с другими людьми так, как вы хотели бы, чтобы поступали с вами;
- другие качества.

Если обнаружите несоответствие между значимым для Вас качеством и его наличием у Вас, то следует наметить программу действий по его развитию.

IV. Является ли для Вас характерным формирование четкой и устойчивой цели? Выделите при этом цели (ответ: да, нет):

- близкие;
- средние;
- долгосрочные;
- знаете ли Вы, как осуществить постановку целей и каковы стратегия и тактика их достижения?

V. Самоконтроль или самоуправляемое поведение

5.1. Отметьте качества, которые Вас характеризуют (ответ: в *полной мере, частично, нет*):

- самообладание;
- чувство долга;
- воля (сильная, средняя, слабая);

- дисциплинированность;
- ответственность;
- безалаберность;
- небрежность;
- опрометчивость;
- паникерство;
- разболтанность.

5.2. Используете ли Вы словесное самопрограммирование (ответ: *в полной мере, частично, нет*)?

- самоодобрение;
- самопоощрение;
- самопринуждение;
- самоподбадривание;
- недовольство собой;
- сквернословие.

5.3. Оцените Вашу коммуникативную компетентность (ответ: *в полной мере, частично, нет*)

- Умеете ли Вы эффективно говорить?
- Умеете ли Вы слушать?
- Знаете ли Вы значение невербальных сигналов?

VI. Подумайте о своих убеждениях (ответ: *в полной мере, частично, нет*)

6.1. Что Вам присуще?

- я умею ставить цели;
- я могу достигать желаемого;
- я умею ладить с людьми;
- я добьюсь успеха в жизни;

6.2. Проверьте эффективность каждого из Ваших убеждений, ответив на следующие вопросы (ответ: да, нет):

- Выражены ли Ваши убеждения позитивно?
- Является ли данное убеждение действительно Вашим, а не чьим-то еще, кто пытается на вас влиять?
- Будет ли данное убеждение благотворно влиять на Вашу последующую жизнь и поддерживать вас?
- Является ли Ваше убеждение динамическим или статическим?
- Какие действия поддерживают Ваши убеждения?

VII. Исследование глубинных ценностей и принципов

7.1. Подчеркните или допишите свои наиболее важные ценности и принципы. Проранжируйте их по *важности* и по *наличию их у Вас*

- достижение профессионального успеха;
- развивать свои силы и способности;
- повышать уровень мастерства и компетентности;
- обеспечить себе материальный комфорт;
- добиться признания и уважения;
- социальная вовлеченность;
- удовлетворенность жизнью;
- стремление к новому и неизведанному;
- саморазвитие личности;
- заниматься делом, требующим полной отдачи;
- обеспечить себе будущее;
- зарабатывать на жизнь;
- иметь теплые отношения с людьми;
- избегать неприятностей и т. п. (допишите).

VIII. Самостоятельная работа

8.1. Оцените свои способности к ведению самостоятельной работы:

- Умеете ли Вы рационально организовывать свой труд? (ответ: да, нет)
- Умеете ли Вы самостоятельно работать с литературой? (ответ: да, нет)
- Сколько времени в день (неделю, месяц) Вы уделяете самостоятельной работе? _____

8.2. Какие факторы мотивируют Вас заниматься самостоятельной работой?

- по необходимости;
- по личной инициативе;
- в целях саморазвития и самосовершенствования

8.3. Чего, на Ваш взгляд, не хватает Вам для занятий самостоятельной работой? _____

8.4. Что на Ваш взгляд должна обеспечивать самостоятельная работа? (ответ: да, нет)

- повышение уровня развития навыков и умений;

- саморазвитие;
- формирование механизмов самоуправления личности (само-регуляции, самоконтроля, самоанализа);
- Ваш вариант _____

Ваши ценности помогут вам в том, чтобы организовать себя, а также установить иерархию целей. Для того чтобы научиться добиваться своих целей, планировать и достигать значительных успехов в жизни, человеку, прежде всего, необходимо научиться понимать себя, свои возможности и ограничения, научиться выявлять свои способности и таланты и активно развивать их, нейтрализуя возможное влияние отрицательных качеств. И в этом Вам поможет осознание своей Я-концепции и дальнейшее самосовершенствование на ее основе.

Желаем успеха!

Наукове видання

МИХАЙЛИЧЕНКО Валентина Євдокимівна

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

Російською мовою

Роботу до видання рекомендувала докт. пед. наук, проф. *О. А. Ігнатюк*
В авторській редакції

План 2015 р. п. 199

Підп. до друку 03.12.2015 р. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Папір офсетний.
Riso-друк. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. .
Наклад 100 пр. Зам. № . Ціна договірна

Видавничий центр НТУ «ХПІ», Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №
3657 від 24.12.2009 р.
вул. Фрунзе, 21, м. Харків-2, 61002

Надруковано з макету замовника у ФОП
61022 м. Харків, вул. Тринклера, 2, корп.1, к.19. Т. (057) 7580108, (066)822-71-30
Свідоцтво про внесення суб'єкта до Державного реєстру видавців та виготовників видавничої продукції серія ДК 3587 від 23.09.09