[View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk *brought to you by* **CORE**](https://core.ac.uk/display/162879628?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1)**

[*provided by* Library of National Technical University "Kharkiv...](https://core.ac.uk/display/162879628?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1)

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

Ре це нзенты:

*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 самосвідо- мість 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 самореалі- зації та самоактуалізації.

Призначено для спеціалістів, може бути корисним студентам, магістрам, аспі- рантам.

**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 само- сознание как основа ее развития. Изучена проблема формирования и развития личности, влиянии 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 самосовершенство- ванию личности для ее самореализации и самоактуализации.

Предназначено для специалистов, может быть полезным студентам, магист- рам, аспирантам.

Ил.5. Библиогр.: 221 назв.

**УДК159.923 ББК 88.37**

ISBN © Михайличенко В. Е., 2015

2

**СОДЕРЖАНИЕ**

[Введение 5](#_TOC_250023)

Глава 1. Личность как предмет психологического исследования 8

* 1. [Личность как предмет психологического исследования 8](#_TOC_250022)
  2. [Структура личности 18](#_TOC_250021)
  3. [Личностный смысл как основной критерий внутреннего мира человека 25](#_TOC_250020)

Глава 2. Самосознание как основа развития личности 33

* 1. [Самосознание: его значение и изучение 33](#_TOC_250019)
  2. Структура личности 42

Глава 3. Роль *Я*-концепции в осознании и формировании

личности 51

* 1. [*Я*-концепция и ее структура 51](#_TOC_250018)
  2. [Роль различных факторов в осознании и формировании](#_TOC_250017)

[*Я*-концепции 59](#_TOC_250016)

* 1. Использование *Я*-концепции для саморазвития и самосовершенствования личности 79

Глава 4. Формирование личности 82

* 1. [Индивид как продукт филогенетического и онтогенетического развития 82](#_TOC_250015)
  2. [Особенности формирования человеческого индивида 87](#_TOC_250014)

Глава 5. Развитие личности 103

* 1. [Системный подход в изучении личности 103](#_TOC_250013)
  2. Взаимосвязь внутренних и внешних факторов

развития личности 116

* 1. [Возрастная динамика развития личности 125](#_TOC_250012)

Глава 6. Роль обучения в процессе развития личности 140

* 1. [Взаимосвязь обучения и развития 140](#_TOC_250011)
  2. Развивающее обучение в отечественной образовательной

системе 148

* 1. [Роль мотивации в процессе личностного развития 155](#_TOC_250010)
  2. [Личностно-ориентированное обучение 160](#_TOC_250009)

Глава 7. Профессионально-личностное развитие студентов во время обучения в вузе 168

* 1. Професионально-личностное развитие студентов

и его изучение 168

* 1. Педагогические условия професионально-личностного

развития будущего специалиста 174

* 1. [Готовность будущего специалиста](#_TOC_250008)

[к будущей профессиональной деятельности](#_TOC_250007)

[и роль контекстного обучения в ее формировании 185](#_TOC_250006)

Глава 8. Саморазвитие личности и ее самовоспитание 196

* 1. Саморазвитие личности и основные направления

его изучения 196

* 1. Роль высшего учебного заведения в саморазвитии

и самовоспитании студентов 205

* 1. [Самостоятельная работа студентов и ее стимулирование 221](#_TOC_250005)

Глава 9. Самопрограммирование личности на успех 230

* 1. Способы и методы самопрограммирования личности

на успех 230

* 1. Формирование ценностей и воодушевляющих убеждений личности 237
  2. Самоэффективность и ее роль в активизации личности 247

Глава 10. Роль психического самосовершенствования

в активизации студентов 261

* 1. Механизмы саморегуляции психического состояния

человека 261

* 1. [Управление мыслями и словами 271](#_TOC_250004)
  2. [Искусство управления своими эмоциями 282](#_TOC_250003)

10.4 Практика психического самосовершенствования

как основа оздоровительной системы 293

Глава 11. Самоактуализация личности 302

* 1. Акмеология о саморазвитии человека и достижении им

состояния «акме», или вершины зрелости 302

* 1. Зарубежные гуманистические теории

о самоактуализации личности 305

* 1. [Механизмы самоактуализации личности. 312](#_TOC_250002)

[Список литературы 341](#_TOC_250001)

[Приложения 356](#_TOC_250000)

# В В Е Д Е Н И Е

Системный подход в изучении личности позволяет рассмотреть элементы и подсистемы, из которых она складывается, и их взаимо- отношения между собой. Изучение личности представляет собой синтез знания, которое наработано разными специалистами, работающими в этой области, и преследует цель – приблизиться к более многогран- ному 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 наи- большей степени нам понять как самих себя, так и других людей, актуализировать свой потенциал в процессе личностного роста. В свя- зи 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. Чело- век как природное существо 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 раз- вития частью развертываются, а частью подавляются, словом, много- образно меняются. Однако не изменения этих врожденных свойств человека порождают его личность.

Личность есть специфическое человеческое образование, создан- ное общественными отношениями. Развитие рассматривается учены- ми 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 кото- рого изменяется его внутренний мир. Внутренний мир – это сознание и самосознание личности, направленное как на объективную реаль- ность, так, одновременно, и на отношение к ней. Здесь интегрируются все ее выражения, обобщаются и систематизируются переживания че- ловека, оценивается его поведение. Психология развития личности изучает законы развития психики, педагогика заботится о том, как це- ленаправленно руководить этим процессом.

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

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулиро- ванного Л. С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Опираясь на реально достигну- тый 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 дея- тельность, формировать новые отношения и тем самым обеспечивать развитие. Степень опережения не безгранична, она определяется со- зреванием организма, в том числе мозговых структур, составом нако- пленного опыта. Такое обучение называют развивающим, а его струк- тура 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 резуль- тата и веры в свою способность это сделать, то есть высокой само- эффективности 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, автоном- ность, саморазвитие, самопознание, самоактуализация, самореализа- ция. При этом понятия самореализации и самоактуализации очень часто употребляют как равнозначные понятия, под которыми понимает- ся непрерывная реализация потенциальных возможностей, способно- стей и талантов человека, как свершение своей миссии или призвания, судьбы; а также полное познание и приятие собственной изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции или внут- ренней синергии личности.

# Г л а в а 1

**ЛИЧНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ**

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

## Личность как предмет психологического исследования

Среди важнейших мировоззренческих вопросов, которые на про- тяжении всей истории решала философия, одно из центральных мест занимали проблемы человека. Вопрос о сущности человека, его про- исхождении и назначении, месте человека в нашем мире – одна из ос- новных 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 вре- мени, 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, возвы- сив его над всей природой. А философия Нового времени обнажила внутренний мир человека, посчитала его сложным механизмом и на- делила высоким знанием.

В первые десятилетия XIX века наряду с философами и писате- лями, 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 на- звание клинического.

Психология личности стала экспериментальной наукой в начале ХХ века. Ее становление связано с именами таких ученых, как Г. Айзенк, Г. Олпорт, Р. Кеттел, А. Н. Леонтьев и другие. Экспери- ментальные исследования личности в России были начаты А. Ф. Лазу- ровским. В конце 30-х годов ХХ 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 под- ходов.

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 но- сителем социально выработанных форм поведения и накопленного опыта. *Таким образом, под философским углом зрения личность – это способность человека выступать автономным носителем общечело- веческого 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 содер- жание 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 соци- альных качеств (взгляды, способности, потребности, интересы, моральные убеждения и т. д.). Она представляет собой динамичную, относительно устойчивую целостную систему интеллектуальных, со- циально-культурных и морально-волевых качеств человека, выражен- ных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности, с неповторимой системой отношений конкретного человека к миру,

с его способностями социального взаимодействия. Как личность чело- век характеризуется уровнем развития сознания, как части общест- венного сознания, которое, в свою очередь, определяется уровнем раз- вития данного общества.

В психологии существует достаточно прочная теоретическая тра- диция различения двух относимых к человеку понятий – понятий индивида и личности, что составляет необходимую предпосылку пси- хологического анализа личности. Больше других в этом направлении сделали А. Н. Леонтьев и Б. Г. Ананьев. *Индивид согласно представ- лениям этих авторов, есть существо природное, биологическое, обла- дающее 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, осу- ществляющих жизненные отношения субъекта, что составляет содер- жание материалистического подхода в изучении личности. Отечест- венная психология в течение долгого времени руководствовалась марксистским пониманием сущности человека как совокупности общественных отношений, которая отличается от «абстракта, прису- щего отдельному индивиду». При этом русскоязычная наука сосредо- точивалась 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, характеризую- щих индивида как члена того или иного общества.

Такой подход приводит к положению об общественно-истори- ческой сущности личности. Это означает, что личность впервые воз- никает в обществе, что человек вступает в него лишь как индивид, наделенный определенными природными свойствами и способностя- ми, и что личностью он становится лишь в качестве субъекта общест- венных отношений. Иначе говоря, в отличие от индивида личность человека ни в каком смысле не является предсуществующей по отно- шению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается.

Исследование процесса порождения и трансформаций личности чело- века 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 совокуп- ностью его многообразных деятельностей. Реальное основание лично- сти лежит не в заложенных в нем генетических программах, а также в глубинах его природных задатков и влечений и даже не в приобре- тенных им навыках, знаниях и умениях, а в той системе деятельно- стей, 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-динамичес- ких свойств личности является ее статус в обществе… равно как статус общности, в которой складывалась и формировалась данная лич- ность». 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 одно- значного объяснения понятия личности, которое было бы одновре- менно 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 гено- типических черт под влиянием воздействий социальной среды. То обстоятельство, что при этом трансформируются, меняются и некото-

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

Однако, лишь немногие общие положения о личности принима- ются, с теми или иными оговорками, всеми авторами. Одно из них со- стоит в том, что личность представляет собой некое неповторимое единство, некую целостность. Другое положение заключается в при- знании за личностью роли высшей интегрирующей инстанции, управ- ляющей психическими процессами. Однако попытки дальнейшей ин- терпретации 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 устой- чивее, чем связи с другими элементами, образующими внешнюю сре- ду системы. Различные научные направления называют в качестве элементов этой системы черты, состояния, устойчивые ситуации, ви- ды деятельности, смыслы и другие психологические категории. Сис- тему невозможно описать без указания на ее структуру.

Комплексное изучение человека приобрело сейчас первостепен- ное значение, но именно это обстоятельство и выдвигает психологи- ческую 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 сущест- венных специфических его характеристик.

А. Н. Леонтьев выделяет разные уровни изучения человека: уро- вень биологический, на котором он открывается в качестве телесного, природного существа; уровень психологической, на котором он вы- ступает как субъект одушевленной деятельности; и, наконец, уровень социальный, на котором он проявляет себя как реализующий объек- тивные общественные отношения, общественно – исторический про- цесс. Сосуществование этих уровней и ставит проблему во внутрен- них отношениях, которые связывают психологический уровень с био- логическим и социальным [87].

Отличительная особенность психологического подхода к лично- сти, 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 оценивают- ся одинаково. Речь идет о том, что сначала воспринимается объектив- но человек и то, что он делает, и уже после этого, отдельно, в случае необходимости дается оценка [91]. По его мнению, традиционная пе- дагогика по своему замыслу, по определению исходит из необходимо- сти 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 исследо- вания, который состоит в изучении статистических связей между отдельными чертами личности (ее свойствами, способностями или по- ведением), выявляемыми посредством их тестирования. Устанавли- ваемые корреляционные связи между ними и служат основанием для выделения гипотетических факторов и «суперфакторов», которые обу- словливают эти связи. Таковы, например, факторы интроверсии и нейротизма, образующие, по Г. Айзенку, вершину факторной иерар- хической структуры, которая отождествляется им с психологическим типом личности [221].

При этом понятие личности предполагает некое «общее», которое выделяется посредством тех или иных процедур статистической обра- ботки количественно выраженных признаков, отбираемых по соответ- ствующим критериям. Характерный для этого направления эмпиризм, собственно, не может дать полной картины. Метод корреляции эмпи- рического набора индивидуальных свойств является для раскрытия личности еще недостаточным, так как их выделение нуждается в ос- нованиях, 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 че- ловека могут стоять в разном отношении к его личности. В одном случае они выступают как безразличные, в другом – те же особенно- сти существенно входят в ее характеристику.

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

В изучении личности широко распространен типологический подход. Однако отнесение человека к определенному типу не является познанием человека. Все типологии работают в рамках решения кон- кретных практических задач, но сами по себе какой-то самостоятельной познавательной ценности не несут. Если типологии и ярлыки абстра- гируют 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: на- следственности и среды. Споры ведутся, главным образом, вокруг вопроса о значении каждого их этих факторов: одни настаивают на том, что главной детерминантой является наследственность, а внеш- няя среда, социальные воздействия обусловливают лишь возможности и формы проявления той программы, с которой родится человек; другие выводят важнейшие особенности личности непосредственно из осо- бенностей социальной среды, из «социокультурных матриц». Однако,

при всем различии этих взглядов, все они сохраняют позицию двой- ной 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 ка- чества, проявляемые человеком, и ничего еще не говорит о сущности его личности, о том, что ее порождает. Задача эта требует понять лич- ность 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 со- отношения. Так, в частности, возникло представление о характери- зующем 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 прием- лемые формы реализации своих мотивов. Он выводит все развитие личности из двух врожденных инстинктов: продолжения рода и агрес- сивного инстинкта. Личность, по его мнению, представляет собой трехкомпонентную структуру: ID – ЭГО – СУПЕРЭГО, где ID – вме- стилище инстинктивных влечений, подчиняющихся принципу удо- вольствия.

ID содержит все унаследованное. Это первоначальная основная структура личности, которая носит бессознательный характер и явля- ется 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 само- сохранение. ЭГО является своеобразным буфером между ID и СУПЕРЭГО и согласует противоположные силы, действующие в пси- хике человека. СУПЕРЭГО – это итог воздействия общества на созна-

ние и самосознание личности, принятие его норм и ценностей. Оно выполняет три основные функции: совесть, самонаблюдение, форми- рование идеалов личности. Оно развивается из ЭГО и служит цензо- ром его деятельности и мыслей. Согласно З. Фрейду личность есть замкнутая в себе биологическая индивидуальность, постоянно нахо- дящаяся 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-антропо- логическими концепциями. Отправными для них явились этнологиче- ские данные, которые показали, что существенные психологические особенности определяются различиями не человеческой натуры, а ее культуры; что, соответственно, система личности есть не что иное, как индивидуализированная система культуры, в которую включается че- ловек 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 определен- ную систему отношений с другими людьми в том или ином качестве, человек сталкивается с определенными требованиями, которые неиз- бежно 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 соци- альные 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 нор- мах, 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 овла- деть 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 поня- тия личности раскрывает личность уже не в функциональном, а в сущностном плане: она является сгустком духовно-регулятивных по- тенций, центром самосознания, источником воли и ядром характера, субъектом свободных действий, сферы мотивации, и верховной вла- сти во внутренней жизни человека.

Таким образом, личность есть совокупность трех ее составляю- щих: 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, проявляю- щееся в определенной направленности, способе соотнесения своих интересов с общественными, уровне притязаний, формировании убе- ждений, ценностных ориентаций, мировоззрения.

Итак, понятие «личность» многогранно и многоаспектно. В «Укра- инском педагогическом словаре» личность определяется как объеди- нение психических (включая психофизиологические и социально- психологические) особенностей и направленностей (потребности, мо- тивы, 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 боль- шое разнообразие структурных моделей личности, что объясняется различием концептуальных подходов к ним разных авторов.

## Структура личности

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

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

Б. Г. Ананьев наиболее удачное понимание структуры видел в пе- реходе 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 функциональ- ной структуры личности. Она рассматривает личность как динами- ческую 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 черта личности* – направ- ленность и отношения личности, проявляющиеся как ее моральные качества. В эту подструктуру входят элементы (черты) личности, ко- торые не имеют врожденных задатков, а отражают индивидуально преломленное групповое общественное сознание. Она формируется путем воспитания*.* Это социально обусловленная подструктура, кото- рая 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 по- требностей.
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 обусловлен- ных свойств личности. Элементы, входящие в эту подструктуру, можно отнести сами по себе к свойствам личности. Формируется это под- структура посредством обучения*.*
3. *я – индивидуальные особенности отдельных психических про- цессов* – памяти, ощущения, восприятия, мышления, воли. Формиру- ется эта подструктура посредством упражнения.
4. *я – биопсихическая подструктура* – объединяет свойства тем- перамента 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 являют- ся результатом их взаимосвязей. Рассмотрим их подробнее:

*Под направленностью личности ученые понимают совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и от- носительно 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 дея- тельность).

Человек утверждает себя в предметном мире не только с помо- щью мышления, но и посредством всех своих познавательных способ- ностей. Целостное осознание и переживание воздействующей на че- ловека реальности в форме ощущений, восприятий, представлений и эмоций образуют мироощущение, мировосприятие и миросозерцание. Миропонимание представляет собой лишь понятийный, интеллекту- альный аспект мировоззрения. Для мировоззрения же характерна бо- лее высокая интеграция знаний, чем в общей картине мира и наличие не только интеллектуального, но и эмоционально-ценностного отно- шения человека к миру.

*Мировоззрение* – *это не только содержание, но и способ осознания действительности, а также принципы жизни, определяющие харак- тер деятельности человека.* Важнейший компонент мировоззрения составляют идеалы как жизненные цели, обобщение которых образует общий жизненный план, формирует идеалы, придающие мировоззре- нию действенную силу. Содержание сознания превращается в миро- воззрение тогда, когда оно приобретает характер убеждений, уверен- ности 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 воспри- нимается и переживается все окружающее. Оно представляет собой сложное взаимодействие интеллектуальных и эмоциональных компо- нентов, 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 мировоззре- ния особый характер. Включаясь в мировоззрение, различные его со- ставляющие (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, свойст- венных его психике*. Различие между миропониманием и мировоззре- нием в том, что миропонимание невозможно без языковых средств, а мировоззрение, представляя собой модель объективной реальности на основе образов, свойственных психике индивида, может существо- вать 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.* По- требности выступают источником активности личности и могут быть естественными (физическими) и духовными (моральными). Познава- тельные потребности проявляются в интересах, которые представляют собой направленность на что-либо, связанное с положительным эмо- циональным отношением к нему. Интересы характеризуют по широте, содержанию и устойчивости.

Потребность первоначально выступает лишь как условие, как предпосылка деятельности, но, как только субъект начинает действо- вать, тотчас происходит ее трансформация в результат. Главное за- ключается 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 вторич- ное явление: либо результат приобретения целью самостоятельной побудительной силы, либо результат осознания мотивов, превращаю- щего 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 лич- ностный 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 вы- полнять функцию смыслообразования, в другой – функцию дополни- тельной стимуляции. Однако смыслообразующие мотивы всегда за- нимают более высокое иерархическое место. Являясь ведущими в жизни личности, для самого субъекта они могут оставаться неосозна- ваемыми. 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, представля- ется. Они открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в форме переживания желания, стремления к цели. Эти непосредст- венные переживания и выполняют роль внутренних эмоциональных сигналов, с помощью которых регулируются осуществляющиеся про- цессы.

Поведение человека зачастую подчиняется логике удовлетворе- ния 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, об- стоятельства и мотивы господствуют над человеком лишь тогда, когда он сам позволяет им это [45].

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

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

Всем известна классическая типология Гиппократа, различавшего 4 типа людей по их темпераменту: флегматики, холерики, меланхоли- ки 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. Опреде- ленные сочетания этих характеристик дали, по сути, те же четыре ти- па, 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 отноше- ние к различным сторонам деятельности.* Применительно к характе- ру 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, био- логической основой которых являются задатки. *Задатки – это врож- денные 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 за- датки 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 за- датки 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 компенси- ровать не самые благоприятные задатки и способности и может при- вести к успеху за счет формирования индивидуального стиля, то есть такой индивидуальной организации этой деятельности, при которой бы использовались в максимальной степени сильные стороны челове- ка и наоборот, компенсировались его слабые стороны.

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

∆ биологически обусловленные особенности;

∆ особенности отдельных психических процессов;

∆ уровень подготовленности или опыт личности;

∆ социально-обусловленные качества личности.

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

* 1. *субординационном или иерархическом, с*уть которого заключа- ется 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 осуще- ствляется на паритетных началах, допускающих относительную авто- номию каждого из них.

Итак, начиная с С. Л. Рубинштейна психологи различных школ пытаются дать свое понимание структуры личности и единого одно- значного представления в настоящее время в психологии не сущест- вует. Но вместе с тем, понятие структуры в психологии личности про- исходит из объективно существующего взаимодействия реального психического феномена, взятого за целое (в частности, личности), а также реально существующих его подструктур элементов и их все- сторонних связей.

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

## 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 – ре- активная логика, логика удовлетворения потребностей – наиболее прямолинейна и является общей для человека и животных, вторая – смысловая логика, логика жизненной необходимости – является ис- ключительно достоянием человека. Человек может жить и действо- вать сообразно этой логике благодаря механизмам смысловой регуля- ции, которые образуют ядро внутреннего мира.

Внутренний мир включает в себя своеобразным образом прелом- ленную и обобщенную внешнюю реальность, окрашенную тем смыс- лом, который она имеет для человека. Основными составляющими внутреннего мира человека являются присущие только ему и выте- кающие из его уникального личностного опыта устойчивые смыслы значимых объектов и явлений, отражающие его отношение к ним, а также личностные ценности, которые являются, наряду с потребно- стями, источниками этих смыслов. Поэтому в психологии иногда ис- пользуют понятие «ценностно-смысловая сфера личности» для обо- значения того, что на обыденном 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 реализа- ции каких-либо его потребностей или личностных ценностей. Эти смыслы индивидуальны, что вытекает не только из несовпадения по- требностей и ценностей разных людей, но и из своеобразия индивиду- альных 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 обстоя- тельств, которые переживаются как нечто объективное, независимое от Я.

Ценности связывают внутренний мир личности с жизнедеятель- ностью общества и отдельных социальных групп. Усваивая от окру- жающих взгляды на нечто как на ценность, человек закладывает в себя новые, независимые от потребностей регуляторы поведения. Превра- щение 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 представ- ление о должном, задающее направление жизнедеятельности и высту- пающее источником смыслов. Формальное отношение к социальным ценностям не приводит к превращению их в личностные.

Другим важным элементом внутреннего мира являются устойчи- вые отношения, которые характеризуют как раз тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, лю- ди. 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 слу- жит, как правило, индивидуальный опыт, а высшими инстанциями,

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

Потребности и ценности проявляются не только в форме отноше- ний 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 кон- структы, которое является важнейшей характеристикой внутреннего мира человека.

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

В качестве основного критерия внутреннего мира человека вы- ступает система личностных смыслов индивида. *Личностный смысл* – *субъективно воспринимаемая значимость для индивида тех или иных предметов.* Мера осознанности истинного смысла определяется обна- ружением связей данного предмета с мотивами, потребностями и цен- ностями индивида. При этом возможно изменение конкретного со- держания личностного смысла за счет включения его в другой моти- вационный контекст. В деятельностном подходе А. Н. Леонтьева по- рождение личностного смысла происходит на основании постановки цели по отношению к мотиву, и смыслы трактуются единицами чело- веческого сознания [87].

Сложность и неоднородность природы личностных смыслов, двойственность источников их порождения, формирования и разви- тия, 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 ли- тературе 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 всту- пает 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, эмоцио- нальную, отношенческую компоненты, он связан с активностью субъ- екта, 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 уточняю- щие смыслы, отражающие различные уровни осознания человеком окружающей действительности: ситуативный смысл, жизненный смысл (жизненная необходимость), смысл жизни (развитие и стремле- ние), смысл бытия (сверхсмысл или космический смысл). Данные по- нятия являются обобщающими категориями, включающими в себя более частные смысловые образования и отражающие иерархические взаимосвязи между компонентами мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой сферами личности и разноуровневыми структу-

рами 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 трансфор- мирующих его картину мира и ее ядро – мировоззрение. Все сказан- ное 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 че- ловек видит этот смысл.

Одним фундаментальным психологическим фактом является ши- рокое распространение чувства смыслоутраты, бессмысленности жизни, прямым следствием которого является рост самоубийств, нарко- мании, насилия и психических заболеваний, в том числе специфиче- ских 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 ре- альностью мира как целого и регулирует ее жизнедеятельность со- гласно системе отношений личности с миром. Но в эту схему не укла- дываются проявления самодетерминации личности, когда личность осуществляет не столько внешнюю или внутреннюю регуляцию,

сколько напротив, происходит преодоление любой регуляции на осно- ве 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 значи- мость и побудительную силу различных альтернатив в ситуации вы- бора, причем это как раз дано отнюдь не каждому.

Д. А. Леонтьев говорит о трех возможных способах поведения че- ловека: 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 психо- логических теорий личности, не дают объяснения специфически чело- веческим феноменам выбора, свободы и ответственности. Трудность их постижения проистекает из того, что в личности мы не найдем некой структуры, которую можно назвать «свобода» или «ответствен- ность» 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 ценно- стным содержанием, которое придает смысл жизни.

Свобода, подчеркивает Д. А. Леонтьев, подразумевает возмож- ность преодоления всех форм и видов детерминации, внешней по от- ношению к человеческому глубинному экзистенциальному Я. Свобода человека – это свобода от причинных зависимостей, свобода от на- стоящего и прошлого, возможность черпать побудительные силы для своего поведения в воображаемом, предвидимом и планируемом бу- дущем. Вместе с тем человеческая свобода является не столько свобо- дой от названных выше связей и зависимостей, сколько способом их преодоления; она не отменяет их действие, но использует их для дос- тижения 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 лю- дей 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 нереши- тельности, неспособности переломить неблагоприятный ход событий, выйти из ситуации, вмешаться в качестве активной действующей си- лы в то, что с ними происходит [90].

Ответственность в первом приближении можно определить, как осознание человеком своей способности выступать причиной измене- ний (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в соб- ственной жизни, а также сознательное управление этой способностью. Ответственность является разновидностью регуляции, которая при- суща 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 личност- ной ответственности, и наоборот. Ответственность выступает как предпосылка внутренней свободы, поскольку лишь осознавая воз- можность активного изменения ситуации, человек может предпринять такую попытку. Однако верно и обратное: лишь в ходе активности, направленной вовне, человек может прийти к осознанию своей спо- собности влиять на события. В своей развитой форме свобода и ответ- ственность неразделимы, выступают как единый механизм саморегу- лируемой произвольной осмысленной активности, присущей зрелой личности.

Вместе с тем пути и механизмы становления свободы и ответст- венности различны. Путь становления свободы – это обретение права на активность и ценностных ориентиров личностного выбора. Путь становления ответственности – это переход регуляции активности из- вне 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 невоз- можно. Напротив, их интеграция, связанная с обретением личностью

ценностных ориентиров, знаменует переход человека на новый уро- вень 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, жиз- ненных 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 одно- значности, 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 поддержи- вает свое существование ради того, чтобы действовать, делать дело своей жизни.

Основываясь на вышесказанном, можно сказать, что личностные смыслы выступают связующим звеном между различными подсисте- мами личности. Являясь компонентами более сложной системы – личности, они сами представляют систему, организованную в опреде- ленной иерархической последовательности, отражающую процессы развития и функционирования личности на различных этапах жизне- деятельности человека.

# Г л а в а 2

**САМОСОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

## Самосознание: его значение и изучение

Внутренний мир человека, его сознание и самосознание – одна из центральных проблем философии, психологии и педагогики. Ее зна- чение обусловлено тем, что учение о внутреннем мире человека со- ставляет методологическую основу решения не только многих важ- нейших 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 впослед- ствии 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 возмож- ностях. Самопознание позволяет познать свой внутренний мир, пере- живать 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 соци- ально-нравственными требованиями общества.

Проблему самосознания изучали ученые Б. Г. Ананьев, А. А. Бо- далев, 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 понима- ют переживания целостности *Я* и его индивидуальных черт. Это образ себя и отношения к себе. Он неразрывно связан со стремлением к изме- нениям, 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 систе- мы, действующей в предметном мире. Вот почему совершенствование человека как системы самоорганизующейся и самопрограммирую- щейся 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 само- сознания, предложенная В. В. Столиным. При этом общие представ- ления о самопознании и самоотношении, опираются на идеи А. Н. Леонтьева о деятельности, сознании личности, и, в первую оче- редь, 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 кото- рого 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 че- ловека носит всесторонний, глобальный характер, что отмечено в ряде работ. Для более подробного анализа В. В. Столин называет следую- щие функции самосознания или основные направления его влияния на деятельность человека:

* мотивирующая функция или участие в целеобразовании (в под- боре 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 осуществле- ния различных деятельностей;
* функция приобщения человека к жизни других людей и соци- альных 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 при- обретенных значений, понятий. Ему свойственно внутреннее движе- ние, отражающее движение самой реальной жизни субъекта, которую оно опосредствует. Его объектом являются также свойства, особенно- сти, 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 телес- ного или физического *Я* мы ощущаем не столько личность, сколько ее материальный субстрат – тело, через посредство которого она прояв- ляет себя. Тело вносит очень большой вклад в целостное ощущение собственного *Я*, что известно всем на собственном опыте.

Особенно большое значение телесное *Я* приобретает в подростко- вом 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 органи- ческих дефектов. Этот эффект проявляется в том, что люди, в детстве страдавшие либо реальными физическими дефектами, либо телесными недостатками чисто психологического свойства (малый рост), прила- гают 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 ощу- щении себя носителем тех или иных социальных ролей и функций. *Я* неизбежно включает в себя определенные социально-ролевые ком- поненты, 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 вос- приятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и спо- собностей 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 осо- бенности 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*. Само- отношение может быть понято как лежащее на поверхности сознания,

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

Природа самоотношения как «особое внутреннее движение соз- нания», проходящее по вертикали, не замыкается внутренним про- странством личности и ее самосознания, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта. Отсюда следует одна и 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 содер- жатся в конкретных действиях-установках.

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

И. С. Кон в своей работе «В поисках себя. Личность и ее самосоз- нание» рассматривает психологические процессы и механизмы само- сознания, благодаря которым формируются, поддерживаются и изме- няются наши представления о себе [75]. В отличие от действующего экзистенционального *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 согласован- ности 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 соци- альной и человеческой ценности), кристаллизацию (легкость или трудность изменения индивидом представления о себе). Мотивы, эмо- циональные импульсы, побуждающие человека действовать во имя своих представлений о себе, также многообразны. Стремление к по- ложительному образу *Я* – один из главных мотивов человеческого по- ведения.

Ученые изучают также психические процессы и операции, при помощи которых индивид осознает, оценивает и концептуализирует себя и свое поведение, а также психологические функции самосозна- ния или насколько адекватны образ *Я* и частные самооценки, какую роль они играют в саморегуляции поведения личности. Психика чело- века в лице центральных образований его *Я* следит за тем, как функ- ционируют адаптивные механизмы, сравнивает реальное поведение с предварительным планом, с реальным процессом адаптации. Заклю- чение 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 расходят- ся линии его связей, его интеракций с внешним миром, что этот центр, наделенный сознанием, и есть его *Я*. С точки зрения материалистиче- ского 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 лично- сти», который мы называем *Я*; иначе говоря, центр этот лежит не в индивиде, не за поверхностью его кожи, а в его бытии.

Разные пути развития личности характеризуются различной фор- мой организации ею собственной жизни или жизненной позиции, ко- торые отличаются двумя параметрами: осознанностью и активностью. Осознанность характеризует степень выделения личностью себя из общего потока, осознания несовпадения своего *Я* и объективно разво- рачивающегося жизненного процесса. Отсутствие осознанности ха- рактеризует 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. Лич- ность с пассивной позицией не в состоянии воздействовать на свою собственную жизнь, она плывет по течению, подчиняясь потоку собы- тий. Действенная позиция характеризуется осознанностью и активно- стью; такой человек осознает течение своей жизни, способен стать по отношению к ней в активную позицию и управлять ею. Она соответ- ствует 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 отсут- ствием активности; осознавая события своей жизни как нечто отдель- ное от своего *Я*, такой человек, однако, не в состоянии на них воздей- ствовать по причине или убежденности в невозможности это сделать, либо невротической неуверенности в себе, своих силах и возможно- стях, 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 подчине- ние 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 воспи- танием. Позитивная самооценка, лежащая в основании внутренней свободы, создается любовью, а отрицательная самооценка, ведущая к несвободе, – нелюбовью. Целостное, интегрированное самоотноше- ние, лежащее в основе ответственности, формируется личностно- пристрастным воспитанием, а мозаичное, противоречивое самоотно- шение, 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 по- рядке или, наоборот. Самоотношение является механизмом обратной связи, оно не должно являться самоцелью или самоценностью. При этом возможно, что главной целью для человека может стать сохране- ние положительной самооценки или избегание отрицательной любой ценой. В этом случае самооценка перестает отражать состояние ре- альных 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 средст- вом 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 след- ствие 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 взаимо- действия. *Я*-образ – не статическое, а динамическое образование лич- ности 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 соответство- вать внутренним критериям успешности. Идеальное *Я* выступает как необходимый ориентир в самовоспитаний личности. Выявляя харак- тер 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 хо- рошо прослеживается во время роста и развития ребенка, для которого единой осознанной реальностью является внешний мир. Знания, пред- ставления о себе накапливаются уже в раннем детстве в несознаваемых чувственных формах. Ранняя молодость характеризуется открытием собственного внутреннего мира, в результате чего физический, пред- метный мир становится возможностью приобретения собственного опыта. *Я* проявляется как движение непрерывных противопоставле- ний 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 психологиче- ские и нравственные. Параллельно идущее изменение заключается в том, что отдельные их оценки уступают свое место более общим характеристикам, охватывающим человека в его целостности и выде- ляющим 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 пере- растало 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 форми- рования.

## Структура самосознания

Существуют разные подходы в изучении структуры самосозна- ния, 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: само- познание, самоконтроль, самосовершенствование [52]. Рассмотрим их более подробно:

***Самопознание*** – одна из самых сложных и самых субъективно важных задач. Это нацеленность человека на познание своих физиче- ских (телесных), духовных возможностей и качеств, своего места сре- ди 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 прак- тической 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 индивиду- альных особенностей, нацеленности на решение стоящих перед чело- веком задач. Это наблюдение за своими действиями, поступками, чув- ствами; 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 на- зад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний путем самонаблюдения. Это способность ото- бражать свои состояния, переживания, что помогает не только осознать, но при необходимости перестроить их, то есть управлять личностными ценностями.*

Отрефлексировать – это значит пропустить через свой внутрен- ний мир, оценить. Это размышления личности о самой себе, непо- средственный 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 рефлек-

сии:

1. *Ситуативная* рефлексия обеспечивает непосредственный само-

контроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ того, что происходит, способность субъекта к коор- динации своих действий с ситуацией и их соответствию с внешними условиями и своим состоянием.

1. *Ретроспективная* рефлексия проявляется в склонности к ана- лизу уже выполненной в прошлом деятельности и действий, которые еще не выполнены. В этом случае предмет рефлексии – условия, мо- тивы и причины действий; содержание прошлого поведения, а также его результаты, особенно допущенные ошибки. Эта рефлексия выра- жается в том, как часто и долго субъект анализирует и оценивает выполненные в прошлом действия и склонен ли он вообще анализи- ровать прошедшее и себя в нем.
2. *Перспективная* рефлексия соотносится с функцией анализа бу- дущей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогно- зированием возможных финалов и т. п. Она состоит в планировании будущего поведения, оценки его последствий.
3. *Коммуникативная*, объектом которой является представление о внутреннем мире другого человека и причины его поведения. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.
4. Личностная*,* объектом познания которой является сама по- знающая личность, ее особенности и качества, поведенческие харак- теристики, система отношений к другим.
5. *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 педагогиче- ской психологии интеллектуальный аспект рефлексии является ново- образованием, 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. Си- манюк, В. И. Чигриков, О. Ю. Шаврина, В. Д. Шадриков, В. И. Шахов и др.

Самопознание характеризуется принципиальной незавершенно- стью. 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, умст- венных операций – анализа, сравнения, синтеза. Это суждение челове- ка о мере наличия в нем тех или иных качеств, свойств в соотношении их с определенным эталоном, образцом. С помощью самооценки про- исходит регуляция поведения личности. Это наиболее существенная и наиболее изученная в психологии сторона самосознания личности.

Психология располагает рядом экспериментальных методов выявле- ния самооценки человека, ее количественной и качественной характе- ристик.

Самооценке отводится важная роль в рамках исследования про- блем самосознания. Она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня развития человека, его личност- ный аспект, органично включенный в процесс самопознания. С само- оценкой связываются оценочные функции самопознания, вбирающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, специ- фику 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 самосоз- нания. Это процесс опосредованного познания самого себя, разверну- тый 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 присушиваясь к голосу свого *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* иде- альное, позволяет понять сложный характер самооценки, выяснить, что оценка самого себя осуществляется не непосредственно, а с по- мощью эталона, который составлен из ценностных ориентации, идеа- лов личности.

Самооценка субъективна и не может служить достаточным осно- ванием для самоуправляемого поведения. Она бывает адекватной (реальной, объективной) или неадекватной и обязательно должна пе- репроверяться путем сопоставления своего поведения и его результа- тов 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 зада- чи, 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 завы- шенной или слишком заниженной. При завышенной самооценке у человека возникает неправильное представление о себе, идеализиро- ванный 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 зна- ний, способностей или неправильного поведения.

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

Самооценка позволяет правильно оценить свое духовное и физи- ческое состояние, свои отношения с внешним миром и другими людьми. Она способствует осознанию своих сильных и слабых сто- рон, стимулирует творческий рост. А. Г. Спиркин отмечает, что само- оценка – непременное условие реализации следующих двух важных этапов самоуправляемого поведения: самоконтроля и самосовершен- ствования [159].

*Самоконтроль* является одним из важнейших условий сознатель- ной деятельности человека и одним из важных компонентов процессов саморегуляции его жизнедеятельности. Вопросы форм и методов обу- чения 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 обще- ства.* Он дает ему возможность не только управлять своей деятельно- стью и поведением, но и корректировать их, контролировать осущест- вление намеченного плана, удерживать от нежелательных действий.

Самоконтроль играет также большую роль в учебно-познава- тельном процессе. Ученые С. И. Архангельський, Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Ю. С. Матвиєнко, В. Е. Михайличенко и другие пока- зали, что развитый самоконтроль не только улучшает результаты по- знавательной деятельности, но и способствует повышению активности студентов. Обобщая результаты исследований этой проблемы, выде- лить такие основные структурные элементы самоконтроля: самопро- верка – проверка достигнутого результата; самооценка личностью самого себя, своих возможностей; самоанализ – анализ своего поведе- ния, отдельных поступков, эмоциональных реакций, переживаний, и наконец, качества своей личности, целей, мотивов поведения. Это можно рассматривать как рефлексивный компонент в структуре само- контроля.

Самоконтроль – осознанная регуляция человеком своего поведе- ния и деятельности для обеспечения соответствия их результатов по- ставленным целям, требованиям, нормам, правилам и т. д. Степень самоконтроля, управления самим собой у каждого человека неодина- кова в разные возрастные периоды жизни. Неодинакова она и у раз- ных 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 само- организации.* Специфика воли состоит в сознательном преодолении человеком трудностей и преград на пути к поставленной цели. В ре- зультате волевого усилия удается приостановить или изменить моти- вы 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 использо- вание 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 объясне- ния намеренной задержки того или иного акта. И. М. Сеченов рас- сматривал его как непременный фактор активного взаимодействия со средой, способ психической саморегуляции. Признавая за всеми умст- венными и нравственными проявлениями важность в деле побужде- ния к действию, роль направляющего начала он приписывал воле.

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

Целенаправленное воздействие на психику осуществляется с по- мощью 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 наследствен- ного (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 лю- дей, а также в процессе *их самоформирования путем самопрограмми- рования и самосовершенствования*. И. П. Павлов располагал неоспо- римыми 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 совер- шенствующая» [120, с. 244–245].

Общую структуру самосознания схематически можно предста- вить так, как показано на рис.1.

Самооценка

Самонаблюдение

Самопознание

Самосовершенствование

Самопрограммирование

Самоформирование

Самоконтроль

Психические навыки и стереотипы

Волевые формы

***Самосознание***

Рисунок 1. – Структура самосознания человека

Результаты самопознания многообразны и являются сплавом зна- ний и эмоционально-ценностного отношения к себе: чувства идентич- ности, самоотношения, самоуважения, личностной компетентности. Результатом этого процесса является получение личностью информа- ции о наличии или уровне развития профессиональных, личностных способностей и качеств. Для того, чтобы далее развивать желаемые или избавиться от те, которые мешают дальнейшему развитию и вос- питанию.

Как известно, процесс воспитания многообразный. В нем форми- руются 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 по- стоянном 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 само- сознания личности является процесс самопознания и саморазвития, обусловленный четким осознанием самого себя, своего места в совре- менном мире и своей жизненной программы. Способность к самосоз- нанию и самопознанию – исключительное достояние человека, осоз- нающего 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 терми- ном «*Я*-концепция».

*Я*-концепция представляет собой совокупность всех представлений индивида о себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведе- ния. 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, по- скольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожи- даний индивида.

# Г л а в а 3

**РОЛЬ *Я*-КОНЦЕПЦИИ В ОСОЗНАНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ**

## *Я*-концепция и ее структура

Открытие так называемого образа собственного *Я* явилось значи- тельным 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 пред- стает несколько туманным, расплывчатым или вообще сознательно не воспринимается. Но он присутствует у нас во всех мельчайших дета- лях. В этом образе воплощена наша концепция своей личности, пред- ставление о самом себе как о человеке и индивиде, сформировавшееся на основе собственного мнения о самом себе. Это мнение в большин- стве случаев сложилось бессознательно, под впечатлением прошлого опыта, успехов и неудач, а также на основании отношения к нам дру- гих 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 назы- вают понятием «*Я-*концепция**».** Как научное понятие «*Я*-концепция» вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно, мо- жет 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 че- ловека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и само- оценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную лич- ность внешних факторов.*

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

это понятие: «*Я-*концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой» [23]. Описатель- ную 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 пред- ставляет индивид, а то, что он о себе думает, как смотрит на свое дея- тельное начало и возможности развития в будущем.

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

Исследования, связанные с *Я*-концепцией, так или иначе, опира- ются 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 перечис- ленных выше концептуальных подходов, является наиболее продук- тивной. У. Джемс постулировал различие двух аспектов, свойствен- ных 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*, социаль- ное *Я*, физическое *Я* [57].

В первые десятилетия ХХ века изучение *Я*-концепции временно переместилось из традиционного русла психологии в область социо- логии. Главными теоретиками здесь стали Ч. Кули и Дж. Мид – пред- ставители символического интеракционизма. Они подчеркивали ве- дущую 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 пред- ставлений о собственных характеристиках и способностях индивида, о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружаю- щим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Он использовал фено- меналистический подход в понимании *Я*-концепции, который основы- вается 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 куль- турное происхождение;
* *Я*-концепция регулирует поведение;
* *Я*-концепция обладает относительной стабильностью и обуслов- ливает довольно устойчивые схемы поведения;
* расхождения между опытом индивида и его *Я*-концепцией ней- трализуются 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 конкретизи- ровать следующим образом:

1. образ *Я* – представление индивида о самом себе;
2. самооценка – аффективная оценка этого представления, кото- рая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкрет- ные 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 не- сколько 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 отноше- ния 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 истин- ности образа *Я*, о том, может ли человек познать самого себя, на- сколько объективна его самооценка.

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

* 1. Эмоционально-оценочная составляющая *Я*-концепции, или са- мооценка. 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, само- оценка 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 прирав- нять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности. Низкая самооценка предпола- гает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, ощущение своей неполноценности. Эти термины использу- ются 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.

* 1. Поведенческая составляющая *Я*-концепции заключается в по- тенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом *Я* и самооценкой. Всякая уста- новка – это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с опре- деленным 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 деятель- ность 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 со- вокупность 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 восприни- мает 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 чело- века 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 ви- деть у себя, или ролей, которые он хотел бы исполнять. Противоречия между реальным и идеальным *Я* составляет одно из важнейших усло- вий саморазвития личности [23].

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

1. Конструктивное *Я* (*Я* в будущем). Главное отличие конструк- тивного *Я-*проекта от идеального *Я* заключается в том, что он прони- зан действенными мотивами и они больше соответствуют признаку

«стремлюсь». В нем трансформируются те элементы, которые лич- ность 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-

щее из трех аспектов отношения: физическое, эмоциональное, умст- венное *Я*.

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

Глобальная

*Я*-концепция

Аспекты, выделенные Джемсом

*Я*-сознающее (процесс)

*Я*-как-объект (содержание)

Непрерывное взаимодействие

самооценка или принятие себя

образ *Я*

тенденции поведения

Компоненты установки

*Я*-концепция как совокупность установок «на себя»

Модальности

реальное *Я* или представление о том, каков *Я* на самом деле

идеальное *Я* или представление

о том, каков *Я*

хотел бы быть

зеркальное *Я* или представление о том, как меня воспринимают другие

физическое

социальное

умственное

физическое

социальное

умственное

физическое

социальное

умственное

Аспекты

эмоциональное

эмоциональное

эмоциональное

Рисунок 2 – Структура *Я*-концепции

Глобальная *Я*-концепция, как видим из рисунка, включает всевоз- можные 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 пси- хической жизни элементы эти настолько слиты, что образуют единое, практически нерасторжимое целое [57].

*Я*-концепция является не статичным, а динамичным психологиче- ским образованием, ее формирование, развитие и изменение обуслов- лены факторами как внутреннего, так и внешнего порядка. Фундамен- тальное влияние на формирование *Я*-концепции и на процесс социа- лизации личности оказывает семья. С возрастом все более весомым в развитии *Я*-концепции становится значение опыта общения и взаимо- действия человека с другими людьми в школе, в вузе, в различных неформальных группах, в обществе, а также в процессе профессио- нальной деятельности. Поэтому с момента своего зарождения она ста- новится активным способом и важным условием в интерпретации опыта. Первоначальная зависимость *Я-*концепции от внешних влия- ний бесспорна, 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 педагогиче- ской 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, зафиксиро- ванное в словесных определениях. Она способствует интерпретации и мотивации нового опыта и является источником ожидания определен- ных действий по отношению к себе. Я-концепция позволяет дисципли- нировать мышление, сконцентрировав его исключительно на выбран- ном 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 исследова- ния 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 сту- дентам синтезировать или искусственно воспроизводить и контроли- ровать 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 способно- сти) всегда согласуются с образом собственного *Я*;

*во-вторых*, свое представление о себе самом вполне можно изме- нить.

Формирующая роль *Я*-концепции проявляется в том, что студен- ты должны ориентировать себя на ожидание успеха в жизни. Этому будет способствовать их постоянное самосовершенствование. Психо- логические механизмы воздействия *Я*-концепции на стимулирование студентов к саморазвитию и самовоспитанию состоят в том, что они возбуждают у них переживание внутренних противоречий между дос- тигнутым и необходимым уровнем личностного роста и вызывают по- требность в работе над своим самосовершенствованием.

Большую роль в формировании личности студента играют его мировоззрение, ценностные ориентации, а также представления о це- лях или намерениях, которые могут иметь позитивную или негатив- ную 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 вос- принимаемыми качествами и отношениями *Я*. Она может быть широ- ко 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.

## Роль различных факторов в осознании и формировании

## *Я*-концепции

### Роль позитивного мышления в осознании образа «Я»

Известно, что чем выше доля положительных представлений че- ловека 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 собствен- ного *Я* под воздействием удачных поступков, а, с другой стороны, не дать ему разрушиться под влиянием неудач. Только при таком отно- шении 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 кон- цепцию позитивного мышления и объясняет, почему оно в одних слу- чаях дает положительный результат, а в других случаях эффект отсут- ствует. 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 дру- гих людей.

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

Уверенность в себе выступает отражением меры личностной сво- боды 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 спо- собность человека к самоорганизации и самореализации, его психиче- скую выносливость и чувство собственного достоинства, а также его большой социальный потенциал.

Существуют следующие индикаторы силы *Я*:

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

Сильное *Я* человека проявляется в его самоуважении, как обоб- щенной характеристике, которая складывается в раннем детстве, и ее сложно изменить. Уровень самоуважения отражается в преобладаю- щей 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 психоло- гической защиты, увеличивающее неадекватность восприятия им окружающего мира и обусловливающее соответствующее поведение человека. Низкое самоуважение влечет за собой склонность к само- обману, боязнь правды, доминирование мотивации самоутверждения и высокое развитие многих форм психологической защиты. Оно мо- жет проявляться как чувство неполноценности, а также скрываться за самоуверенностью и бравадой. Люди, которым присуще низкое само- уважение, 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 жизнен- ные впечатления, особенно детские. Определенную роль играет и вос- питание, особенно если оно не подавляет естественное стремление че- ловека к развитию, ориентирует его на приспосабливание 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 прес- сой вносит дополнительную лепту в развитие чувства неполноценно- сти, ведь для здоровой уверенности в себе необходим оптимизм и вера в позитивное.

Существует немало доказательств тому, что одним из необходи- мых условий уверенности в себе является оптимистичное восприятие окружающего мира и своих возможностей. Этому также сопутствует ощущение способности управлять своими мыслями, чувствами и по- ведением, 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 прин- цип 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 господ- ствующую 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 уста- новках:

1. Я знаю, что обладаю способностями для достижения своей це- ли и поэтому требую от себя настойчивых и постоянных действий в этом направлении.
2. Я сознаю, что мои доминирующие мысли отражаются в дейст- виях и постепенно преобразуются в физическую реальность. Поэтому я ежедневно буду думать о том, каким хочу стать и затем трансфор- мирую этот образ в реальность путем постоянного самосовершенство- вания.
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 кон- кретным внешним обстоятельствам, отдельным негативным привыч- кам 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 об- раза 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 испы- тывать отрицательные эмоции, он в буквальном смысле слова душит свои жизненные силы и творческий потенциал. Если же образ опти- мистичен, то тогда появится устойчивое ощущение уверенности в своих силах, и можно без особого труда найти повод для самовыраже-

ния и самореализации.

Возможные *Я* являются результатом комбинирования и преобра- зования различных представлений о себе. Иногда они возникают в процессе фантазирования, когда в голове у человека появляются раз- ные 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. Поэто- му 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 обрат- ное 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 «опус- каются 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 зна- ниях того, что мы знаем и что можем сделать, и эготизмом 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 доминирую- щими 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 сформи- ровалась, она автоматически контролирует и направляет действия те- ла. Поэтому надо найти мысль, которая трансформируется в мощный фактор развития уверенности в себе. Мысль эта такова: добровольно, а если потребуется, и насильно, направляй свои мысли и усилия в же- лаемом направлении, пока не сформируется привычка.

В связи с этим приведем некоторые важные практические реко- мендации, которые могут быть использованы студентами в педагоги- ческом процессе. Одним из наиболее продуктивных способов изменить собственные ментальные привычки и будущее направление своей жизни считается «сесть на диету» в 21 день под названием «позитив- ное ментальное мышление». На протяжении этого периода студент должен ежедневно поддерживать полную согласованность своих мыс- лей 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 не- гативных привычек требует довольно длительного времени. Для этого следует предпринять ряд ежедневных действий, совокупность кото- рых можно свести к следующему [14]:

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

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

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

словами, поступками и эмоциями так, чтобы они соответствовали об- разам воображаемого успеха и способствовали его достижению.

1. *Утверждения* должны быть позитивны, относиться к настоя- щему времени и иметь личный характер. Они, по сути, представляют собой команды, адресуемые сознанием подсознанию, которые сти- рают старую информацию и закрепляют новые позитивные мысли и поступки.
2. *Вербализация* или произнесение утверждений вслух, стоя перед зеркалом и говоря настойчиво и эмоционально. При этом произноси- мые слова должны быть позитивными и настойчивыми.
3. *Исполнение роли*. При этом необходимо двигаться, говорить и поступать в соответствии со своим идеальным образом.
4. *Подпитывание своего мозга словами и образами*, согласующи- мися 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.
5. *Позитивное общение* или контакты с нужными людьми. Следу- ет водить компанию с победителями, проявлять особую осторожность при выборе друзей и приятелей. Результаты исследований свидетель- ствуют, 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 изба- виться от отношений с неудачниками, негативистами.
6. *Обучение других* тому, чему мы научились сами. Пытаясь вы- сказать 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 на- дежно. Они необходимы для личного и профессионального роста.

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

### Воображение в системе Я-концепции

В жизни человека очень важную роль играет воображение. *Вооб- ражение – это способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мыс- ленно манипулировать им.* Дар воображения представляет собой вели- колепную пружину человеческой деятельности и ключ к совершенст- вованию 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, мышле- нием и памятью. Специфичность его заключается в том, что вообра- жение, 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 извест- ных 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 лю- дей. Оно имеет огромное значение для развития и совершенствования человека как вида, а также выводит человека за пределы его сиюми- нутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает буду-

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

От восприятия, которое представляет собой процесс приема и пе- реработки 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 со- стоянии, 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 возмож- ность 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 по- лучает возможность управлять своим восприятием, воспоминаниями, высказываниями.
4. Формирование внутреннего плана действий, то есть способно- сти 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 пси- хофизиологическими 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 осно- ве аутотренинга, широко используемого для саморегуляции человека.

Известно, что наша нервная система не в состоянии отличить ре- альную ситуацию от воображаемой. Она автоматически реагирует на информацию, поступающую из головного мозга. Поэтому то, что мы думаем или воображаем, для нас является подлинным. Феномен гип- ноза состоит в том, что гипнотизер доводит объект до состояния, ко- гда тот начинает верить безоговорочно в правдивость его утвержде- ний, 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 обстоя- тельствам. Мы автоматически реагируем на то, что, по нашему мне- нию, 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 го- ворить. Поэтому психотерапевты советуют периодически расслаб- ляться, отрешившись от груза проблем и забот. То, что и как мы гово- рим, очень важно для внушения, но не менее важно и то, что мы делаем. При этом мысли представляют собой наиболее важный способ и инст- румент внушения, потому что именно они контролируют тон голоса и до определенного предела наши действия.

Внушение отличается от самовнушения тем, что первое мы исполь- зуем, 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 прин- ципов психологии. Мы используем его всегда, когда говорим и дума- ем, 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 ве- рить 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 предо- пределяет их. Линия поведения всегда согласуется с *Я*-концепцией, с системой представлений о себе. Изменив их, мы начинаем немед- ленно 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 са- мом 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 дисцип- линировать собственное мышление, сконцентрировав его исключи- тельно на выбранном предмете, отбросив все ненужное. Результаты, которые мы при этом получим, будут скорыми и полностью компен- сируют потраченные усилия.

К развитию *Я*-концепции предъявляют такие требования, являю- щиеся 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 решаю- щим фактором для успеха. Студентам надо учиться представлять на- глядно 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 практико- вать 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 воображе- ние является главным инструментом в овладении практикой психиче- ского самосовершенствования. Силой только натренированного вооб- ражения можно по желанию благотворно влиять на свое душевное и физическое самочувствие. Для этого необходимо научиться создавать образы, видеть внутренним зрением содержание и интенсивность во- ображаемой действительности и усиливать ее воздействие на орга- низм концентрацией мысли. Тогда сознающий разум начнет преобра- зовывать 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 соз- дание мыслеобразов.

Большинство людей рисуют в своем воображении ситуации из прошлого, когда они потерпели неудачу, и тем самым фактически предоставляют возможность своему воображению разрушать свои по- тенциальные возможности. Мало кто умеет развивать в себе способ- ность 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 качества- ми, которые они хотят развить в себе.

*Подготовительные упражнения, в которых используют различ- ные способы проявления воображения:*

1. Сядьте на стул. Закройте глаза и расслабьте тело. Сосредоточь- тесь. Осмыслите и объясните себе реальные причины своего самочув- ствия, 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 состоя- ния и сохраняю в своей памяти».
3. Прошлое может заполнить сознание как реальность и диктовать свои образы. Если это негативные образы прошлого, используйте ме- тоды «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 соз- датель – образное мышление.
5. Следует овладеть необычной силой воображения, что создает возможность фокусировки на особых аспектах реальности, которая необходима для воздействия на организм. Начинайте мыслить обра- зами. 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. Соз- дайте в своем воображении позитивные мыслеформы. В них вы долж- ны видеть себя здоровыми и бодрыми [113, с. 559–560].

Концепция концентрации мысли и направленного воображения состоит в том, чтобы тренировать это искусство постепенно, не уско- ряя 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 мышле- ния, это одна из главных задач в практике психического самосовер-

шенствования. Если научиться развивать свое воображение и управ- лять им, можно добиться улучшения своего здоровья и душевного са- мочувствия, укрепления веры в свои способности, влиять на свои дей- ствия и поступки.

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

*Упражнения, развивающие образное мышление и воображение*:

* 1. В положении с закрытыми глазами мысленно нарисуйте любой образ. Затем, не открывая глаз, карандашом нарисуйте созданный ва- ми 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 воображае- мого и нарисованного.
  2. Поставьте предмет (например, вазу) на стол. Повернитесь к не- му спиной или выйдите в соседнюю комнату и закройте глаза. В своем воображении воссоздайте этот предмет как точную его копию, затем визуально представьте, где он стоит. После этого попросите кого- нибудь, чтобы его переставили на другое место. Затем неторопливо создавайте его образ и внутренним зрением визуально определяйте его новое местонахождение. Мысленно созданный образ должен сов- пасть с реальным, и только тогда вы определите новое место, куда он перенесен. После этого можно проверить, верно ли вы определили ме- стонахождение 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 гиря. 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.

* 1. Садитесь на стул и расслабьте тело. Сосредоточьтесь и закрой- те глаза. Представьте в своем воображении лимон. Вы разрезаете его на дольки, по рукам течет сок. Одну дольку вы берете в рот. Вы долж- ны почувствовать во рту вкус лимонной кислоты. Повторяйте упраж- нение до тех пор, пока не будет достигнут определенный эффект. Он целиком зависит от тренировки, от качества силы направленного во- ображения.
  2. Представьте в своем воображении один из знакомых вам запа- хов. Воспроизведите его так, чтобы ощутить этот запах в реальности. Повторяйте это упражнение до тех пор, пока запах не будет прояв- ляться четко и быстро.
  3. В уме, с помощью воображения создайте образ любой вашей вещи. Образ должен точно совпадать с реальностью. Проецируйте об- раз так, чтобы у вас было полное ощущение чувства осязания. Пред- ставьте, что вы этой вещи касаетесь, берете ее в руки, надеваете на се- бя и носите. Придумайте для тренировки новые ощущения: на вкус, обоняние, осязание, слух.
  4. Стоя согните ногу в колене и поверните ступню в одну сторону и в другую. Разогните ногу. Закройте глаза и сосредоточьте внимание. Мысленно повторите это упражнение, создавая точно такое же дви- жение и физическое усилие в своем воображении. Добивайтесь реаль- ного ощущения работы мышц и суставов.
  5. 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 бы- стрее и быстрее. Учащается дыхание, биение сердца, мышцы начина- ют уставать. После окончания упражнения опять измерьте пульс. Ус-

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

* 1. 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».
  2. 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, хочет- ся пить, пересыхает горло. Вы должны почувствовать жару и жажду.
  3. Создайте в своем воображении ситуацию, в которой вы плы- вете под водой, вам не хватает воздуха. Дышать нельзя и вы замедляе- те 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.
  4. Вспомните ощущение, которое вы испытывали в момент радо- сти, счастья. В своем воображении воспроизведите знакомое чувство, положительные эмоции. Радостные ощущения постарайтесь задержать в памяти, сделайте их своим опытом, пытайтесь повторить.
  5. Направленным воображением снимайте болезненные ощуще- ния. Например, вы чувствуете головную боль. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело и сосредоточьте внимание. Мысленно, внутренним зрением сконцентрируйте в области межбровья вообра- жаемую точку. Кроме сосредоточения, фокусирования внимания на этой точке, в мышлении не оставляйте ни одной посторонней мысли. Создавайте воображаемые движения точки по различным участкам го- ловы. Точкой делайте массаж головы, почувствуйте расширение кро- веносных сосудов. Головная боль начнет проходить [113, с. 561–564].

### Роль моделирования в формировании Я-концепции

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

сию или репрезентацию этого объекта. Понятие «модель» обозначает описание или аналогию, используемую для того, чтобы облегчить ви- зуализацию чего-либо, недоступного непосредственному наблюдению. Моделирование поведения включает в себя наблюдение и описание эффективных механизмов, лежащих в основе выдающихся достиже- ний 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 за- ключается 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 опреде- ленного результата или реакции.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) возникло из моделирования человеческого поведения и процессов мышления. Основные задачи НЛП – моделировать специфические или исключи- тельные способности для их последующего усвоения другими людь- ми. Смысл заключается в том, чтобы составить инструментальную карту, которая обеспечила бы практическое применение смоделиро- ванной стратегии и позволила бы нам действовать наиболее эффек- тивно. Инструментальное применение моделей когнитивных страте- гий или форм поведения человека подразумевает их воплощение в структуры, которые можно использовать для практической цели.

Целенаправленное поведение невозможно при отсутствии тща- тельно продуманной стратегии. Выработка определенных стратегий мышления является неотъемлемой составной частью процесса моде- лирования в НЛП. Прежде всего, каждому из нас необходимо нау- читься представлять себя на месте другого. В терминах НЛП это называется перцептуальным сдвигом и означает такой способ воспри- ятия, при котором мы видим мир глазами другого человека и слышим его ушами.

Сам по себе процесс моделирования очень прост. Четко опреде- лите, 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 опреде- ленных условиях могут действовать нам во благо.

Р. Дилтс, ведущий теоретик и практик НЛП, разработал модель стратегии деятельности Уолта Диснея, человека, который обрел все- мирную 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 рабо- тают несогласованно, увеличивается частота возникновения конфлик- тов и уменьшается эффективность деятельности человека в целом. Хорошо же согласованная работа этих частей способствует достиже- нию совершенства [58].

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

1. Подумайте, в чем бы вы хотели добиться успеха. Приготовь- тесь представить себя поочередно каждым из трех воображаемых пер- сонажей.
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, слу- ховые 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 по- пытайтесь 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 осто- рожным, 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 по- ложением 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 аргумента- ции и решениях оппонентов. Представьте себя в образе критика и за- фиксируйте свои ощущения, после чего займите свою изначальную позицию.
5. Теперь, когда вы располагаете тремя рассмотренными выше позициями, можно приступить к рассмотрению проблемы. Перемести- тесь в позу мечтателя и представьте себе все известные вам творче- ские 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 удоволь- ствия от своих грез, а заодно и хорошо изучить это творческое состоя- ние. 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 забывай- те 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 заме- чания. 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, необходи- мыми 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 профес- сиональную 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 заключа- ется суть так называемого ускоренного обучения. Мы можем сущест- венно 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, ко- нечно, 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 доби- ваться успеха в жизни.

Люди, которые успешно действуют в любой сфере деятельности, зачастую не думают о степени своего совершенства, пока им не ука- жут на него окружающие. Более того, нередко они не могут объяс- нить, что именно и как делают для того, чтобы добиться успеха. Их навыки обычно достигают такого уровня, на котором человек дейст- вует 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 сде- лать 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 четвер- той стадии. Для этого сознание определяет цель и предоставляет воз- можность 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 использо- вать 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 возрас- тающим потребностям человека в самообучении и самосовершенство- вании, обусловленным ускорением процессов старения информации и стремительного обновления знаний. Эти знания следует использовать при моделировании качеств, необходимых для достижения успеха.

## Использование *Я*-концепций для саморазвития и самосовершенствования личности

Как известно, личность есть совокупность трех ее основных со- ставляющих: биогенетических задатков, воздействия социальных фак- торов (среда, условия, нормы) и ее психосоциального ядра – *Я*. Психо- социальное ядро представляет собой внутреннюю сущность человека, став феноменом психики, определяющим характер, мотивацию, спо- соб соотнесения своих интересов с общественными, уровень притяза- ний, основу формирования убеждений, ценностных ориентаций, мировоззрения. Оно же является основой формирования социальных чувств человека: чувства собственного достоинства, долга, ответст- венности, совести, нравственно-эстетических принципов и т. п. Таким образом, *Я* есть сущностный элемент структуры личности, это выс- ший, 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 ре- альными 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 раз- вивать всевозможные стороны своего *Я*, однако ограниченность воз- можностей заставляет каждого человека подходить к этому реалисти- чески – 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 повы- шается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удает- ся их реализовать.

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

САМООЦЕНКА = УСПЕХ / 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 зна- менатель, поскольку для самооценки важно лишь соотношение этих показателей. Как мудро было замечено У. Джемсом, наше самоощу- щение в этом мире зависит исключительно от того, кем мы вознаме- рились 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 саморе- гуляции. Например, некоторые люди предпочитают трудные цели, по- скольку их *Я*-концепция позволяет им верить в собственную способ- ность 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 соз- нанием и подсознанием. Это позволит студентам добиваться постав- ленной цели быстрее и с меньшими усилиями. Для этого им, прежде всего, надо научиться понимать самих себя, свои возможности и огра- ничения, 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».

# Г л а в а 4

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ**

## Индивид как продукт филогенетического и онтогенетического развития

Человек как природное существо, пишет А. Н. Леонтьев, есть ин- дивид, обладающий той или иной физической конституцией, типом нервной системы, темпераментом, динамическими силами биологиче- ских потребностей, аффективности и многими другими чертами, кото- рые в ходе онтогенетического развития частью развертываются, а ча- стью подавляются… Однако, не изменения этих врожденных свойств человека порождают его личность. А. Н. Лентьев и Б. Г. Ананьев отмечают, что онтогенетическая эволюция, осуществляемая по опре- деленной филогенетической программе, является основной формой развития свойств индивида.

Понятие «индивид» выражает неделимость, целостность и осо- бенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Индивид как целостность – это продукт биологиче- ской эволюции, в ходе которой происходит не только процесс диффе- ренциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного

«слаживания». Процесс такого внутреннего слаживания хорошо из- вестен, он отмечался Ч. Дарвином, описывался в терминах корреля- тивного приспособления Кювье, Плате, Осборном и другими. Функцию вторичных коррелятивных изменений организмов, создающих цело- стность 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, прижиз- ненно. Поэтому характеристикой индивида являются также его свой- ства и их интеграции, складывающиеся онтогенетически. Речь идет о возникающих «сплавах» врожденных и приобретенных реакций,

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

Итак, в основе понятия индивида лежит факт неделимости, цело- стности субъекта и наличия свойственных ему особенностей. Пред- ставляя 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 чрез- мерно 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 рож- даются, ею становятся. Поэтому мы не говорим о личности новорож- денного или о личности младенца, хотя черты индивидуальности про- являются на ранних ступенях онтогенеза не менее ярко, чем на более поздних возрастных этапах. Личность есть относительно поздний про- дукт общественно-исторического и онтогенетического развития чело- века.

Это положение может быть, однако, интерпретировано по-разному. Одна из возможных его интерпретаций состоит в следующем: родив- шийся индивид не есть еще индивид вполне «готовый», вначале мно- гие 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 социаль- ной 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 деятель- ности, как не могут быть выведены из нее его сознание или человече- ские потребности. Как сознание человека и его потребности личность человека тоже «производится» – создается общественными отноше- ниями, в которые индивид вступает в своей деятельности. То обстоя- тельство, что при этом трансформируются, меняются и некоторые его особенности как индивида, составляет не причину, а следствие фор- мирования его личности [91].

Так, особенности высшей нервной деятельности индивида не ста- новятся особенностями его личности и не определяют ее. Хотя функ- ционирование 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 отно- шений индивида с миром. Это и определяет неоднозначность их роли в формировании личности.

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

В работах А. Н. Леонтьева, И. С. Кона и других авторов просле- жен исторический процесс постепенной «персонализации» человека, то есть роста в нем личностного начала, происходящий в связи с ус- ложнением деятельности людей, их общественных отношений. Как показывает И. С. Кон со ссылкой на многочисленные источники, этот процесс шел неравномерно, в нем можно выделить определенные фа- зы или стадии. При появлении индивида – первоосновы личности – происходит как бы приспособление эволюционных физиологических особенностей человека к среде обитания. Далее, на эту основу биоге- нетических 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 отноше- ния, в которые он вступает в своей предметной деятельности. При всем многообразии ее видов и форм, все они характеризуются общно- стью 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 дея- тельностей субъекта, в результате которого формируется его лич- ность, представляет собой фундаментальную задачу психологического исследования.

Ее решение, однако, невозможно ни в рамках субъективно- эмпирической психологии, ни в рамках поведенческих или «глубин- ных» психологических направлений, в том числе и их новейших вари- антов. Задача эта требует анализа предметной деятельности субъекта, всегда опосредованной процессами сознания, которые и «сшивают» отдельные деятельности между собой. Речь идет о проблеме двойст- венности качеств социальных объектов, порождаемых двойственно- стью объективных отношений, в которых они существуют. Как из- вестно, открытие этой двойственности принадлежит К. Марксу, пока- завшему 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 методо- логическое открытие имеет решающее значение. Оно радикально ме- няет 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, фор- мы психического отражения и темперамент. Источником подобных

«схем личности» является представление о развитии личности как о

результате наслаивания прижизненных приобретений на некий пред- существующий 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 изу- чении тех трансформаций субъекта (или, говоря языком Л. Сэва,

«фундаментальных переворачиваний»), которые создаются самодви- жением его деятельности в системе общественных отношений [164]. С. Л. Рубинштейн исходил из того, что внешние условия действуют через внутренние. «Положение, согласно которому внешние воздейст- вия 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 лич- ности как особой целостности, прямо не совпадающей с целостностью индивида, еще не раскрывается, и поэтому, по-прежнему, остается возможность понимания личности лишь как обогащенного предшест- вующим 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 субъек- та, 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 морфо- физиологической организацией, какими бы потребностями и инстинк- тами 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 действо- вать [91].

## Особенности формирования человеческого индивида

Формирование человеческого индивида обнаруживает свои осо- бенности уже на самых первых этапах. Главная из них – это опосред- ствованный характер связей ребенка с окружающим миром. Деятель- ность ребенка все более выступает как реализующая его связи с чело- веком 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 явля- ется для ребенка скорее свойством, чем символом вещи», и далее:

«слово – вещь, которая уже после становится структурой символиче- ской» [41, с. 113]. Эти выводы вполне совпадают с другими экспери- ментальными данными, которые показывают, что функциональное употребление знака, даже более простого, чем слово, появляется зна- чительно позже и совершенно недоступно для ребенка. Они согласу- ются также с общими данными из психологии детской речи, подтвер- ждающими, что еще долго ребенок не приходит к осознанию симво- лического 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 пе- риоду предшествует стадия «наивной психологии», стадия овладения чисто внешней структурой знака, которая только впоследствии, в про- цессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функ- циональному употреблению знака [41, с. 114.].

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

воздействия подкрепляющих стимулов, а с другой – интенсивностью познавательных процессов которой он обязан относительной защи- щенностью от агрессивных факторов окружающей среды, обеспечен- ной опекающими его взрослыми. Однако генетическая предрасполо- женность 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 дет- ства у человека затягивается, что определяется множеством различ- ных 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 разверты- вание которых составляет цепь событий, ведущих к формированию его как личности. Первоначально отношения к миру вещей и к окру- жающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происхо- дит 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 познава- тельной) 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 вы- ражающийся по-разному. Факты, полученные в исследовании дошко- льников разного возраста, показывают, что дальнейшие изменения подчиняются определенным правилам.

Одно из них состоит в том, что в ситуации разнонаправленой мо- тивации раньше возникает подчинение действия требованию человека, позже – объективным межпредметным связям. Другое открывшееся в опытах правило показывает, что в условиях двояко 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 опреде- лили четыре уровня (этапа) формирования личности: 1) социальная растворенность, 2) детское социальное одиночество, 3) этап социаль- ной развертки и 4) этап деятельностной социализации [84].

При этом ученые утверждают, что на первом уровне своей социа- лизации 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 само- стоятельны, сколь и он сам. На третьем уровне («социальной разверт- ки») 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 взрослею- щий 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 окон- чательно и бесповоротно на столбовую дорогу развития личности, где ему предстоит открыть сущностную инаковость другого человека и отсутствие «общих правил» [84].

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

связаны с той двойственностью процесса, при котором ребенок одно- временно и приспосабливается к социальным отношениям, и сам кон- ституируется, обретая те внутренние структуры, которые позволят ему быть социально адекватным.

При этом возникает вопрос, какую функцию выполняет собствен- но 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 ко- торой социуму предстоит изваять нечто, что бы отвечало ожиданиям социума. Автор формулирует эту стратегию таким образом: «В на- стоящее время не вызывает сомнений, что родительские требования и дисциплинарное воздействие сильно сказываются на социализации ребенка. Родители, однако, не могут постоянно быть рядом, чтобы ру- ководить и управлять детским поведением. Поэтому для успешной социализации необходимо постепенное замещение внешних санкций и требований внутренним контролем и управлением. Когда такое само- управление 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 неодно- кратно использовали понятия «запрета» и «контроля», которые весьма существенны в процессе ее формирования. Действительно, формиро- вание личности человека происходит преимущественно за счет функ- ции запрета. Если ребенок поступает, с точки зрения своих воспитате- лей (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». Дальше 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, кото- рый, будучи сориентированным однажды в определенном направле- нии, продолжает двигаться и набирать обороты уже сам по себе.

В социализации личности можно выделить две фазы: социальная адаптация и интериоризация. Первая означает приспособление инди- вида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, со- циальным нормам, складывающимся на различных уровнях жизнедея- тельности общества. Процесс адаптации – это первая стадия социали- зации общества. Вторая ее стадия, интериоризация, – это процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека. Формирование личности представляет собой процесс непрерыв- ный, состоящий из ряда последовательно сменяющихся стадий, каче- ственные особенности которых зависят от конкретных условий. По- этому прослеживая последовательные его этапы, мы замечаем лишь отдельные сдвиги. Переход, знаменующий собой подлинное рождение личности, выступает как событие, изменяющее ход всего последую-

щего психического развития.

Суть процесса формирования личности, таким образом, заключа- ется в утрате ребенком своей первоначальной целостности, природного единства. В этом процессе он сам приобретает некую содержательную форму, но не свою собственную, подлинно индивидуальную (по- скольку процесс формирования личности является по сути не разрас- танием 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 суще- ствования в социальной среде, но и одновременный процесс угасания

сущностной инаковости или уникальной индивидуальности конкрет- ного человеческого существа в лавине нарождающейся содержатель- ности. Этот процесс закономерен и неизбежен, причем, как свидетель- ствует 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 самостоятель- ного субъекта социальных отношений, неким носителем прав и ответ- ственности. Фактически происходит окончательное разграничение его внутренней («личной») и внешней («общественной») жизни. Это раз- деление, создающее фундаментальную основу для реализации *Я*-неотождествленного поведения, по сути, венчает процесс формиро- вания 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 ко- торой 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 иден- тичность 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 «воспитате- ля», то можно увидеть лишь процесс научения ребенка определенным навыкам социального общежития; если же попытаться посмотреть на процесс формирования личности не «снаружи», а «изнутри» его само- го, то будет виден сложнейший и многотрудный процесс адаптации ребенка к реалиям социального существования.

Такая гносеологическая позиция позволяет, по их мнению, по- нять, что именно вынуждает ребенка поступать так или иначе, осозна- вать его сопротивления как свидетельство трудностей, с которыми он

сталкивается, а не как проявление его «дурной природы». Это позво- ляет корректировать воспитательную функцию соответственно внут- ренним 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, установ- ленная не «снаружи», а «внутри» процесса формирования личности, позволяет, как утверждают авторы, рассматривать ребенка как чело- века, 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 формирова- ния личности, поскольку, как пишет Л. И. Божович, «в указанный пе- риод происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъек- том (то есть сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к возник- новению того системного новообразования, которое принято связы- вать 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 срав-

нение, и атрибутивные процессы, а также отбор информации в соот- ветствии с уже существующим «образом *Я*» и ценностными крите- риями. 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 уров- нем притязаний принимает в расчет социальную ситуацию в целом, включая сравнение себя с другими людьми. Процесс социального сравнения является двусторонним. Индивид воспринимает и оценива- ет 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 эмо- циях, установках и убеждениях из трех главных источников: из вос- приятия 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 чело- века в определенной ситуации зависит от того, как он воспринимает эту ситуацию, но и восприятие, оценка ситуации (и себя в ней) связа- ны 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, поведен- ческих показателей широко представлено в самосознании, особенно при оценке способностей, компетентности и других качеств, о кото- рых 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 ком- понентов, их конкретное содержание и значимость изменяются в зави- симости от социальных и психологических условий и состояний. Кроме того, человек не просто узнает и открывает, но и активно фор- мирует себя. Осознание своих способностей меняет его самооценку и уровень притязаний, да и сами эти способности не только проявляют- ся, но и формируются в деятельности.

Разная субъективная значимость отдельных аспектов *Я* позволяет людям гармонизировать свои социальные и личные притязания, нахо- дить оптимальные направления самореализации, компенсировать сла- бости достоинствами. Именно дифференцированно-избирательная система личных ценностей и самооценок позволяет большинству лю- дей 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 личност- ное 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 действо- вать во имя своих представлений о себе, также многообразны. Стрем- ление к положительному образу *Я* – один из главных мотивов челове- ческого поведения. Люди всегда предпочитают высокое самоуважение низкому, ясные, кристаллизованные образы – расплывчатым и неоп- ределенным, устойчивые – изменчивым, уверенность в себе – неуве- ренности и т. п. [76, с. 232–233].

Человек живет как бы во все более расширяющейся для него дей- ствительности. Вначале это узкий круг непосредственно окружающих его людей и предметов, взаимодействие с ними, чувственное их вос- приятие 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: раз- двигаются 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 сна- чала выступают, как возможные, реально еще не побуждающие к ка- ким-либо действиям.

Формирование личности предполагает развитие процесса целеоб- разования и соответственно развитие действий субъекта. Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, ко- торые 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 называе- мые кризисы развития – кризисы трех, семи лет, подросткового воз- раста и т. д. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, измене- ние 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 благо- даря этому также и их соподчинения, зависящие от открывающихся перед субъектом объективных отношений, в которые он вступает. Раз- витие и умножение этих особых по своей природе соподчинений, воз- никающих 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 постоян- но 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 по- лимотивированность и соподчиненность его действий, второй раз, ко- гда возникает его сознательная личность. В последнем случае имеется в виду какая-то особая перестройка сознания. Возникает задача – по- нять 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 перекрещивают- ся между собой. Его действия, реализующие одну деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то дру- гое его отношение. Реальная психологическая ситуация, порождаемая перекрещивающимися связями субъекта с миром, в которые незави- симо от него вовлекаются каждое его действие и каждый акт его об- щения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей. А это требует особого внутреннего движения сознания.

В движении индивидуального сознания, как процессе взаимопе- реходов непосредственно чувственных содержаний и значений, при- обретающих 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 соотнесении мотивов друг с другом: некоторые занимают место подчиняющих себе иные и как бы возвы-

шаются над ними, другие, наоборот, опускаются до положения подчи- ненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функ- цию. Это движение выражает собой становление связной системы личностных смыслов или становление личности.

Таким образом, формирование личности представляет собой про- цесс 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 от- ношения. 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 пер- спективу исторического процесса. Применительно же к формирова- нию личности на том или ином этапе развития общества и в зависимо- сти от места, занимаемого индивидом в системе наличных обществен- ных 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 самоценности 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 слу- чае 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 начина- ется период влюбленности.

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

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

На каждом повороте жизненного пути ей нужно от чего-либо ос- вобождаться, 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» формирова- ния личности. Речь идет о все более расширяющейся действительно- сти, которая существует для субъекта актуально и при этом также во времени – в форме его прошлого и в форме предвидимого им будуще- го. 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 отно- шения, 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 лич- ности 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 фата- листического понимания его судьбы. Он, конечно, допускает возмож- ность изменить что-то в человеке, но только ценой внешнего вмеша- тельства. 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 прошло- му, 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 «опережаю- щего отражения», а его достояние. В этом сила и правда того, что пи- сал А. С. Макаренко о воспитательном значении ближних и дальних перспектив. Существует притча: когда лошадь на трудной дороге на- чинает 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 взаимо- переходов 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 изуче- нии онтогенеза.

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

Общий принцип, которому подчиняются межуровневые отноше- ния, состоит в том, что наличный высший уровень всегда остается ве- дущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней ни- жележащих и в этом от них зависит. Таким образом, задача межуров- невых исследований состоит в изучении многообразных форм этих реализаций, благодаря чему процессы высшего уровня получают не только свою конкретизацию, но и индивидуализацию. При этом про- исходит не односторонне, а двухстороннее и к тому же спиралеобраз- ное движение с формированием высших уровней и «отслаиванием» или переделкой уровней нижележащих, обусловливающих, в свою очередь, возможность дальнейшего развития системы в целом.

Таким образом, существует известное противоречие между оче- видной физической, психофизиологической изменчивостью человека и устойчивостью его как личности. Это и выдвинуло проблему *Я* в ка- честве 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 об- разует 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 мно- гочисленными жизненными приобретениями, которые способны из- меняться, существенно не затрагивая самого этого ядра.

Человек как природное существо есть индивид, обладающий раз- личными особенностями, которые в ходе развития частью разверты- ваются, 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-психологи- ческая концепция, есть богатство связей индивида с миром. Это бо- гатство 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, ко- торые противостоят ему и подчиняют его себе.

Многообразные отношении, в которые человек вступает к дейст- вительности, являются объективно противоречивыми. Их противоре- чия 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 раз- ных систем сложившихся жизненных отношений, порождающих борьбу между ними. Иногда эта борьба проходит во внешне непри- метных, обыденно драматических формах и не нарушает гармонично- сти личности, ее развития, иногда она становится главным, что опре- деляет весь облик человека.

Итак, теоретический анализ проблемы психологии личности по- зволяет 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 дифферен- циально-психологической типологии, они способны служить не более чем скелетной схемой, которая еще должна быть наполнена живым конкретно-историческим содержанием. Личность не является резуль- татом 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 пережива- ния 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 со- бой индивидуальные и к тому же весьма устойчивые черты, которые отнюдь не являются образующими человеческую личность. В своих действиях человек сознательно или бессознательно считается с черта- ми 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 кон- кретных 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 характеризуемым ими деятельностям, 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 психоло- гическую 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 за- тем приводит к тому, что субъект поддерживает свое существование ради того, чтобы действовать, осуществлять свое человеческое назна- чение. Переворот этот, завершая этап становления личности, вместе с тем открывает неограниченные перспективы ее развития.

# Г л а в а 5

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

## Системный подход в изучении личности

Развитие субъекта представляет собой процесс, в результате ко- торого изменяется его внутренний мир. Внутренний мир – это созна- ние и самосознание личности, направленное, как на объективную ре- альность, так, одновременно, и на отношение к ней. Здесь интегриру- ются все ее выражения, обобщаются и систематизируются пережива- ния человека, оценивается его поведение. Психология развития лич- ности часто обращается к вопросам, связанным с развитием личности и возможности адаптации человека к окружающему миру. Она объяс- няет законы развития психики, педагогика строит теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека.

Понятия развития, развивающейся системы используют в различ- ных науках. Очень удобным для изучения наблюдаемых явлений ока- зался 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, ви- ды деятельности, смыслы и другие психологические категории.

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

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

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

* + - физиологическое развитие (скелетно-мышечная и другие сис- темы 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 социально- го в человеке, так и диалектично (переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности). Оно идет неравномерно (каждый орган раз- вивается 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. Разви- тие же предполагает переструктурировку системы, в результате кото-

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

1. Развитие и формирование. Формирование невозможно без су- ществования «формы» – образа, эталона, цели, в направлении к кото- рым некто, располагающий этим знанием, и осуществляет изменения. Развитие же является самоизменением и имеет открытые перспективы.
2. Иногда говорят о развитии как прогрессе или регрессе, подра- зумевая под последним возвращение к уже пройденным состояниям. В действительности это различение мало научно: стрела времени имеет одно направление и, следовательно, видимый регресс – это тоже про- должение развития [112].

Общие закономерности развития прослеживаются и при измене- нии личности человека. Новобразования 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 на- стоящее и нацеленными на будущее, является предпосылкой и дви- жущей силой психического развития.

По мнению З. Фрейда, развитие личности соответствует психо- сексуальному развитию человека, а движущей силой является врож- денная энергия – либидо. В разные возрастные периоды она реализу- ется 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 определен- ные черты личности. Таким образом, теория З. Фрейда сводит все бо- гатство человеческой личности к психосексуальному развитию [175]. Занимая важное место в жизни человека, оно не может служить един- ственным 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 ком- пенсированы 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 со- циума 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 эта- пы и кризисы, вызванные противоречием между различными побуж- дениями, выражающими стремление к изменению и сохранению. Процесс развертывания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания, под которым автор понимает следующее:

* личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой предрешен 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 развертывающегося «плана личности», который наследуется генетически. Эта концепция развития исходит из того, что каждая стадия жизненного цикла наступает в оп- ределенное 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 кризи- сом – поворотным моментом в жизни индивидуума, который возника- ет 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 лич- ности [192]:

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

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

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

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

∆ осознанием принадлежности к определенному полу и непони- манием форм поведения, соответствующих ему (12–18 лет);

∆ стремлением к интимным отношениям и ощущением изолиро- ванности от окружающих, раннее взросление;

∆ жизненной активностью и сосредоточенностью на своих воз- растных проблемах, нормальное взросление;

∆ ощущением полноты жизни и отчаянием, позднее взросление. Конфликты играют жизненно важную роль в теории Э. Эриксона,

потому что рост и расширение сферы межличностных отношений свя- заны с растущей уязвимостью функций *Я* на каждой стадии. В то же время он отмечает, что кризис означает «не угрозу катастрофы, а по- воротный 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 разви- тии, которая в свое время предъявляется индивидууму, но не обяза- тельно находит свое разрешение. Характерные для индивидуума мо- дели поведения обусловлены тем, каким образом, в конце концов, раз- решается 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 здо- ровое развитие личности в дальнейшем. Напротив, если конфликт остается неразрешенным или получает неудовлетворительное разре- шение, 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 разви- тия более адаптивной и зрелой личностью.

Современная психология располагает значительным объемом знаний о развитии человека, начиная с пренатального периода (до ро- ждения). Одним из основных вопросов является вопрос о том, можно ли представить ход развития в виде непрерывных постепенно совер- шающихся изменений, или это скачкообразный, постадийный процесс. При этом понятие «стадии» подразумевает сущностные 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 непре- рывность этого процесса, которая и обеспечивает преемственность на различных его стадиях. Существует много периодизаций различных авторов, которые указывают на существенные разногласия в возрас- тном делении. Их причиной являются различные основания и крите- рии, которые отдельные авторы кладут в основу классификации жиз- ненного цикла человека, позволяющие лучше понять закономерности развития человека и специфику возрастных этапов.

Ж. Пиаже выделял в развитии интеллекта четыре основные ста- дии 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 представ- ляет исключительно когнитивное развитие, которое автор абсолюти- зировал 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, расстава- ясь 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 станов- лением самостоятельности ребенка. Сходство их периодизаций состоит в том, что характеристики особенностей этого развития в детском воз- расте тождественны. Отличие же состоит в том, что А. Валлон рас- сматривает когнитивное развитие как один из психических аспектов

развития, тогда как Ж. Пиаже интересует только один вопрос: как ре- бенок, наделенный рефлексами, приходит к знаниям и взрослой логи- ке 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 пер- вых 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 интел- лектуальное развитие человека продолжается и изменяется в течение всего жизненного цикла. Этот вывод подтверждают результаты иссле- дований 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. Ру- бинштейн, 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 проявля- ется для него, как способность человека вырабатывать это отношение, т. е. занимать определенную позицию [148, с. 102]. Такова в его пони- мании фундаментальная функция личности. Он сформулировал прин- цип 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 деятельно- сти (как и другие психические процессы) и развивается в ней.

Тем самым понимание сущности развития было связано с функ- ционированием 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 лично- сти, 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 раз- вития личности С. Л. Рубинштейна интегрировал закономерности по- этапного 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 совершенст- вования.

Огромный вклад в раскрытие объективных закономерностей раз- вития личности внес Б. Г. Ананьев, которому удалось преодолеть свойственную всей мировой психологии (и особенно советской пси- хологии – 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 накла- дывается на возрастные стадии онтогенетического развития. Общей его особенностью Б. Г. Ананьев считает неравномерность развития разных психических функций. Этот подход в известном смысле про- тивостоит концепции Л. Колберга, который утверждал, что всегда когнитивное развитие человека является ведущим по отношению к моральному, исключая тем самым реальную сложность и вариатив- ность путей развития разных личностей.

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

основе лежит не принцип последовательности, а принцип одновре- менности: субъекты познания и деятельности возникают одновремен- но. Важно отметить и то, что категорией субъекта он обозначал не со- вершенствование личности или организацию ею 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 всту- пает 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 жизне- деятельности. Вне деятельности развитие не существует.

Говоря о психическом развитии ребенка, ученые выделяют веду- щую деятельность как источник основных психических новообразова- ний. 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 характеризу- ется 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, последо- вательно рассматривая изменение предметного действия ребенка в раннем детстве (совместность его выполнения со взрослым, вклю- чающую прослеживание и пробы), отмечает изменение не только со- циальной 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 непроизвольности, импульсивности, ситуативности поведен- ческих 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 препятст- вия. Произвольность и саморегуляция – стержневая линия интеллек- туально-личностного развития ребенка.

Произвольность поведения основывается на постепенном перехо- де от внешней регуляции к саморегуляция. 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 магист- ральный путь личностного развития и саморазвития школьника.

Российскими учеными предложены такие психологические меха- низмы развития. Во-первых, это феномен «надситуативной активно- сти», описанный В. А. Петровским и А. Г. Асмоловым [124, 16]. Его сущность состоит в постановке и реализации сверхзадач, когда чело- век не останавливается на достигнутом и предпринимает попытки дальнейшего совершенствования результата. Во-вторых, это описанный А. Н. Леонтьевым механизм «сдвига мотива на цель» [89]. Он заклю- чается 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 перспек- тивы развития, которые могут выражаться в ориентациях, ожиданиях, жизненных планах человека.

Известный немецкий психолог К. Левин выделил в качестве дви- жущих сил так называемые квазипотребности, не имеющие предметно- ситуативного содержания (например, квазипотребность в завершении неоконченного действия). Они могут сохраняться в течение длитель- ного 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 актив- ности 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 раз- вития. Однако их наличие вовсе не означает, что развитие будет про- исходить по предназначенному пути. Внешние условия, среда могут изменяться, что пробудит адаптационные механизмы личности. Лич- ность – есть синтез всех характеристик человека в уникальную струк- туру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к по- стоянно 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 не- разрывности различных измерений ее самоактуализации. Развести адаптацию и собственно развитие, личностный рост можно, меняя психологический масштаб описания жизненного пути. Так, поворот- ные жизненные события обладают более сильным, долгим и устойчи- вым влиянием на личность и могут быть рассмотрены как моменты личностного роста.

Выделение новой предметной области – социальной педагогиче- ской психологии, анализ и обобщение экспернментальныx данных, описывающих процессы социализации, воспитания и развития, позво- лили 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-приспо- собительный процесс*.* Поэтому явления адаптации и личностного раз- вития 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 вы- хода за пределы себя» [15, с. 4].

Выход за пределы себя, за пределы необходимого и целесообраз- ного возможен благодаря наличию «духовного» или сущностной ха- рактеристики 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 разворачивающей- ся 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 боль- шую активность.

Большой интерес у исследователей вызывает также проблема по- знания и понимания человека человеком. С. К. Нартова-Бочавер выде- ляет 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 ко- гда-то с ним.
  2. Это психологическое знание, полученное на основе обобщений, сделанных другими людьми, в частности, профессиональными психо- логами.

З. Это понимание другого человека, которое достигается при включении обобщенного и собственного личного опыта познания лю- дей [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 пози- ций 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 уме- ний, повышение квалификации, образования и культуры, возвышение потребностей и интересов, расширение сферы жизнедеятельности, усложнение форм деятельности и т. д.

Регрессивное развитие, напротив, проявляется в деградации ин- дивида как личности. Здесь на основе «сужения» потребностей и ин- тересов происходит утрата индивидом былых навыков, знаний и уме- ний, снижение уровня его квалификации и культуры, упрощение форм деятельности и т. п. Жизненное пространство личности и ее внутрен- ний мир могут, таким образом, как расширяться, раздвигать свои гра- ницы, 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 па- мять – высокая организация познавательной деятельности); посредст- вом разрешения противоречий (между потребностями и возможно- стями 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 само- стоятельную область психологии. Однако в силу специфичности вы- явленных каждой теорией аспектов развития, не говоря о различии методологий его трактовки, в силу оригинальности концептуализации, теория развития и его реальность остаются недостаточно интегриро- ванными. Споры в науке вызывает вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает и почему раз- ные люди достигают разного уровня развития?

## Взаимосвязь внутренних и внешних факторов развития личности

Процесс развития личности глубоко индивидуален, у разных лю- дей он протекает по-разному: у одних быстрее, у других медленнее. Он зависит от социально-психологических особенностей человека, его социального положения, ценностных ориентаций, конкретных жиз- ненных обстоятельств. Благоприятные условия способствуют этому процессу, а различного рода жизненные препятствия, преграды тормо- зят его. Для развития человек должен быть обеспечен и материальны- ми 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 ориентирован- ные направления рассматривают среду как определяющий источник

развития человека. Ученые утверждают, что среда это все, что состав- ляет 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 принадлеж- ность человека к определенной культуре, социально-экономическому классу и уникальной для каждого семейной среды. Принадлежность к той или иной культуре приводит посредством социализации к норма- тивным моделям в мышлении, эмоциях и поведении. Культурная сре- да 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 ценно- сти, 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 сис- темой, которая по своей форме и содержанию социальна, поскольку обусловлена и развита человеческим обществом при активном взаи- модействии 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 от- ражение общественного опыта и норм индивидуумом).

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуще- ствляется 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 отно- шение 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 ста- новится 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 про- тиворечие 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 социаль- ной общности, в которой находится ребенок, человек [125, c. 21]. Вхождение в жизнь этой общности ребенка как социального существа предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индиви- дуализации как удовлетворения «потребности индивида в максималь- ной персонализации» и интеграции личности в эти общности.

В первой фазе происходит усвоение ценностей и норм, вторая фаза характеризуется стремлением индивида к максимальной персонали- зации, третья фаза – стремлением индивида бать представленным в социуме своими личностными качествами. Эти процессы могут осу- ществляться 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 совокуп- ность чувств и переживаний человека, которые возникают под влия-

нием внешних воздействий, относятся к факторам внутренним. Внут- ренние детерминанты включают генетические, биологические и фи- зиологические 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 разви- вая 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 при- нимает 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 дея- тельность субъекта, в результате которой изменяется его внутренний мир. Внутренний мир – это сознание и самосознание личности, на- правленное, как на объективную реальность, так, одновременно, и на отношение к ней. Здесь интегрируются все ее выражения, обобщаются и систематизируются переживания человека, оценивается его поведе- ние. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что этот мир постоянно работает и мера фундаментальности, глубины и напряжения этой работы являет- ся показателем духовного богатства индивидуальности человека. Он писал, что законы его создания и функционирования требуют обяза- тельного исследования, потому что без этого знания не будет полного понимания проявлений субъективного начала в человеке при отраже- нии ею действительности, его отношения к ней и поведения [12].

С точки зрения биологически ориентированных концепций, раз- витие понимается как развертывание генетических программ организ- ма, как наследственно запрограммированное созревание природных сил. Поэтому определяющим фактором развития ученые считают за- датки или анатомо-физиологические особенности организма, насле- дуемые от предков. Вариантом этой позиции является взгляд на инди- видуальное развитие (онтогенез) как повторение всех стадий, которые проходит человек в процессе своей исторической эволюции (филоге- незе): в онтогенезе в сжатом виде повторяется филогенез.

Многие психологи также утверждают, что развитие ребенка пре- допределяется врожденными инстинктами, особыми генами сознания, носителями постоянных наследуемых качеств. Генетические факторы передаются от родителей к детям благодаря механизмам наследствен- ности. Наряду с окружающей средой они играют ключевую роль в развитии личности человека. Так, эмоциональная устойчивость, экст- раверсия, тревожность, сила, подвижность, уравновешенность устой- чиво передаются по наследству.

Сторонники социогенетического подхода признают роль *воспи- тания и факторов внешней среды* (условий жизни, культурных фак- торов, поведения матери) в качестве главных факторов, лежащих в ос- нове 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 пред- ставляет собой «чистую доску» и все можно сформировать в результате воздействия окружающей среды.

Этот подход отождествляет развитие и научение и связан с бихе- виоризмом как направлением в психологии и его общими установками. Так, теория классического обусловливания Дж. Уотсона – стимул вы- зывает реакцию. Теория оперантного обучения Б. Скиннера – поведе- ние формируется научением и происходит посредством позитивного и негативного подкрепления. В этих двух теориях классического бихе- виоризма 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 ребе- нок приспосабливается в современном мире, как он усваивает при- вычки и нормы современного общества.

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

средством совместной деятельности и общения формируются психи- ческие функции ребенка, социальные навыки, этические нормы, само- сознание и пр.

Проявляется развитие личности в тех изменениях, которые про- исходят в ее внутреннем мире, в системе ее внешних связей и отно- шений. 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 ка- чественно 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 жизнен- ной необходимости – логики, в свете которой каждое действие или обстоятельство выступает как имеющее в контексте всей жизни лич- ности 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. «Непре- рывность 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 «соседни- ми» системами, в данном случае с принятой в обществе системой обра- зования» [124, c. 11].

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

процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непре- станным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях... единством общественного и личного при восхож- дении ребенка по ступеням развития». Другая трактовка развития, со- гласно Л. С. Выготскому, находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным поры- вом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к само- утверждению и самосовершенствованию [40, c. 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 раз- витие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в ха- рактерологические комплексы. Это: а) отчужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними» [40, c. 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 фак- торов между собой. Представители данного подхода признают роль в развитии индивида как факторов внешней среды и воспитания, так и действие факторов наследственности. Результаты различных экспери- ментальных 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 де- терминации развития личности.

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

внутренних и внешних факторов на психическое развитие анализиро- валось 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 предиспозиций, 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 нейро- психологи проводят исследования в этом направлении и изучают интегративные связи клеток головного мозга и проявлений психиче- ской 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 ХХ века активно развивается несколько иной взгляд на развитие личности. Гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) утверждает, что становление личности в значитель- ной мере зависит от активности самого человека. Активность понима- ется как стремление каждого к самоактуализации, познанию себя и высших смыслов существования, к самореализации, часто вопреки ок- ружающей 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 при- сущи. На таком понимании личности и ее развитии в последние деся- тилетия 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 по- нимание, 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 рос- ту, успешной интеграции в социум, что обязательно проявится в реа- лизации личностного потенциала во всех его аспектах [142].

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

Автор социально-когнитивной психологии А. Бандура полагает, что психическое функционирование лучше понимать в терминах не- прерывного взаимодействия между факторами поведенческими, ког- нитивными 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 окружаю- щей 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 предрасположен- ности личности и ситуационные факторы, являются взаимозависимыми причинами поведения и воздействуют друг на друга [20].

В связи с этим представляют интерес следующие положения тео- рии личности А. Бандуры, которые, по мнению М. И. Гайдара, явля- ются значимыми для него:

1. Человек – не только объект социального воздействия, но и ак- тивный субъект поведения и деятельности.
2. Воздействие на человека окружающей среды в значительной сте- пени опосредуется его поведением, познавательными процессами и спо- собностью к саморегулированию, т. е. внутренними детерминантами.
3. Поскольку у человека есть способность к предвидению ре- зультатов 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 чело- века не продуктивно.

1. Складывающиеся у человека на основе самовосприятия и само- оценки 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 са- мостоятельность и субъективную активность. В известной мере каж- дый человек сам делает свою жизнь, сам определяет линию и стиль своего поведения. К влияниям и воздействиям среды он относится из- бирательно, принимая одно и отвергая другое. Более того, человек ак- тивно воздействует на среду, изменяет, преобразует ее, приспосабли- вая 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.

## Возрастная динамика развития личности

Возраст – это цикл развития, имеющий свою структуру и динами- ку. Каждому возрасту соответствует свой уровень физического, пси- хического, 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. Разви- тие же его интеллекта, разума за это время было поистине колоссаль- ным: от примитивного первобытного состояния мышление сделало гигантский скачок вперед, достигнув высот современного уровня.

Возрастное развитие человека – это непрерывный процесс само- изменения, каждый этап которого характеризуется появлением новых психических новообразований и изменений личности. Динамика пере- хода 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 кон- кретной 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 смер- ти, проходя ряд последовательно сменяющихся стадий: младенчество, детство, отрочество, юность, зрелость, старость. Все они накладывают свой отпечаток на его образ жизни и поведение. Каждый человек жи- вет 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 горизон- ты, расширяющие поле его жизни и деятельности. Отношения, связы- вающие 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 проис- ходят в ее внутреннем мире, в системе ее внешних связей и отношений.

В процессе развития личности изменяются ее потребности и интере- сы, цели и установки, стимулы и мотивы, навыки и привычки, знания и умения, желания и стремления, социальные и нравственные качест- ва, изменяются сфера и условия ее жизнедеятельности. В той или иной мере преобразуется ее сознание и самосознание. Все это приво- дит к изменениям структуры личности, которая приобретает качест- венно новое содержание.

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

1. Цикличность. Периоды подъема и интенсивного развития со- провождаются 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 из- менений является ключевым моментом в теории личности. Так в иссле- дованиях Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Элько- нина было показано, что развитие ребенка определяется последова- тельным 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 воз- действиям 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 дейст- вовать 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 «способ- ность к целеполаганию», т. е. к определению и постановке сознатель- ных 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 подро- сткового возраста. Основной и важный для педагогической практики вывод состоит в том, что педагогу необходимо учитывать эти особен- ности личностного развития обучающегося. Это поможет снять остро- ту 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 инди- видуальное развитие личности. Один из ведущих исследователей этой проблемы B. C. Мухина рассматривает развитие личности как уровне- вое, последовательное формирование структуры самосознания ребен- ка. В этой структуре пять звеньев: имя собственное и тело, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время и со- циальное 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, представ- ление 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 формирова- ния жизненной перспективы ребенка на основе управления его пред- ставлениями 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 раз- витию (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 дол- жен 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 ха- рактеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью. Только к концу этого возраста данный процесс приводит к формиро- ванию у него самооценки как личностного образования. При этом воз- растом во всех видах деятельности уменьшается количество завы- шенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свиде- тельствует о росте у детей критического отношения к себе. Однако это не повышает адекватности самооценки. Количество учащихся с адек- ватной самооценкой не превышает 40–50 % .

Педагоги уже давно классифицируют периоды, знание которых несет важную информацию. Они основываются на выделении отдель- ных 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 пе- риоды младшего школьного возраста, подросткового и юношеского:

*Младший школьник.* Данный возраст характеризуется готовно- стью 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 формиро- вания 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, чле- нами семьи, учителем). Такая социальная установка очень важна для успешного начала учения. Познавательный интерес у большинства де- тей этого возраста даже к концу обучения в начальных классах остается на низком или средне низком уровне, хотя именно интерес как эмо- циональное переживание познавательной потребности служит основой внутренней мотивации учебной деятельности в начале обучения.

Большое место в мотивации занимают узколичные мотивы – мо- тивация благополучия, престижа, успеха. Часто преобладает мотива- ция избегания наказания, проявляющаяся примерно у 20% учащихся класса российских школ. Это придает отрицательную окраску учебной деятельности. Умственное развитие в этот период проходит через сле- дующие стадии:

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

В этот период развивается речь, мышление и способности вос- приятия. В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частые виды деятельности, как письмо, чтение, работа на ком- пьютере, изобразительная деятельность, начало конструкторско- композиционной деятельности. Наиболее продуктивна деятельность в парах и в режиме сотрудничества партнеров. Межличностные отно- шения 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, спо- собность словесно демонстрировать социально одобряемые формы поведения, хотя «эгоистических» девочек больше, чем мальчиков, ко- торые менее адекватно оценивают свое реальное поведение. Основные новообразования данного возраста – произвольность памяти и внима- ния, внутренний план действий, рефлексия своей учебы, осознание себя как субъекта учения, появление новой жизненной позиции школьника. *Подросток.* Подростковый возраст – переход от детства к взрос- лости, сопровождающийся появлением нового психического новооб- разования – чувства взрослости, рефлексии собственного поведения, устремленности в будущее и недооценки настоящего. Этот процесс сопровождается рядом отрицательных проявлений, например протес- тующий характер поведения по отношению к взрослым. Но одновре- менно происходит и рост самостоятельности, более разнообразные и содержательные отношения с детьми и взрослыми, значительно рас- ширяется сфера деятельности подростка. Он стремится к многообра- зию общения со сверстниками. У него формируются коммуникатив-

ные 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 зна- чение приобретает общение, через которое он активно осваивает нор- мы 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 ценно- стью 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, пре- небрежение 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 благо- приятным образом «Я». Раннее физическое развитие, давая им пре- имущества в росте и половом развитии, способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний.

«Подростковый комплекс» – резко выраженные психологические особенности подросткового возраста. Он включает перепады настрое- ния 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 раз- вязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с по- казной 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, спо- собны на преданность и самопожертвование. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они мо- гут 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 борь- бой за самостоятельность, за самоутверждение личности. Большая часть подростков во всех странах Европы и США (70 %) имеют про- блемы 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 сверст- никами, появление неформальных групп и компаний. Здесь могут проявляться агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.

Центральный психический процесс переходного возраста – разви- тие 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 начи- нается юность. Ранняя юность (15–17 лет) только начало этого слож- ного этапа развития, который завершается примерно к 20-21 годам.

Ранний юношеский возраст – это вторая стадия фазы жизни чело- века, названная взрослением или переходным возрастом, содержанием которой является переход от детства к взрослому возрасту. В этот пе- риод происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Главное психологиче- ское приобретение юности – открытие своего Я, внутреннего мира. Это проявляется в стремлении быть самим собой, в осознании жиз- ненных планов и перспектив, осознании уровня притязаний, в разви- тии личностной рефлексии, в профессиональной ориентации. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях. Юноше- ская самооценка отличается повышенно оптимистическим взглядом на себя и свои жизненные возможности. Возникает стремление в до- верительности 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 опреде- лить свое место в мире: выбор образа жизни, выбор профессиональ- ной 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, кинестети- ческая чувствительность. Это период завершения физического созре- вания, бурного роста самосознания, формирование мировоззрения, выбор профессии и начало вступления во взрослую жизнь. Этот воз- раст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью. В это время наблюдается развитие самосознания, самооценки, проис- ходит становление стабильного образа *Я*. Практически все психологи указывают на раннюю юность как на критический период формирова- ния самосознания и рассматривают развитие самосознания как цен- тральный психический процесс этого возраста.

В юности происходит постепенная смена «предметных» компо- нентов *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 связан- ный с ней уровень притязаний. Постепенно на первый план выступа- ют 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 груп- пируются вокруг нескольких центральных качеств.

Социальный статус юношества неоднороден. Деятельность и ро- левая 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 выте- кающими отсюда социально-психологическими последствиями. Рас- ширяется диапазон общественно-политических ролей и связанных с ними интересов и ответственности.

От детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осоз- нает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им большое значение, так что образ *Я* становится одной из централь- ных 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 последова- тельность, 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 на- правлениям, выделенным еще Л. С. Выготским: интегрирование об- раза самого себя, «перемещение» его «извне вовнутрь» [40, с. 113.]. В этот возрастной период происходит смена некоторого «объективи- стского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую по- зицию «изнутри». В рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из централь- ных моментов здесь является смена оснований для критериев оценки самого себя, своего *Я*. Они сменяются «извне вовнутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки челове- ком 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 ценно- стей 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 спо- собностей человека: интенсивно развивается творческое мышление, умение обобщать, повышается способность к абстрактному мышле- нию. На первый план в этом возрасте выступает способность поиска оригинальных, нестереотипных решений, формирование мировоззре- ния, поиск смысла жизни, постановка жизненных целей, которые ха- рактеризуются значительными колебаниями.

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании; повышение уровня избиратель- ности, 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. Анало- гичные 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 особен- ности, 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 35лет)* характеризуется высо- ким 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 дос- тижение 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 пе- риод вхождения в профессию, адаптации к социуму. Здесь происходит выбор жизненного пути и постановка целей, осознание гражданских прав и обязанностей, достижение интимности, создание семьи, появ- ляются дети.

*В период от 30 до 33 лет* наблюдаются высокий подъем всех ин- теллектуальных 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 дли- тельное время на высоком уровне, снижаясь к 60 годам. Фактором оп- тимизации является процесс обучения и интеллектуальная деятель- ность.

В это время возможен кризис, который обусловлен рассогласова- нием между жизненными планами и возможностями их переоценки, пересмотра. До 35 летнего возраста происходит становление целост- ной функциональной основы интеллектуальной деятельности челове- ка. В период от 26 до 35 лет повышается интеграция межфункцио- нальных 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 облас- тей и знаний затруднены. Отсюда вытекает необходимость системы непрерывного образования как условия высокой эффективности ин- теллектуальных функций человека.

*Возраст 35–40 лет* является стабильным. Экспериментальные ис- следования 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 филосо- фии, науке, политике – 40–55 лет. Средние значения максимального выражения творческой активности для многих специальностей отме- чаются в 35–39 лет. В разных науках творческие способности дости- гают 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 филосо- фию – 40–45 лет, при этом максимальная продуктивность ученых на- блюдается в возрасте 47 лет.

*В период 40–45 лет* наблюдается кризис середины жизни, рост противоречий между целостностью развития человека и односторон- ностью 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 уравновешен- ности, идет процесс формирования потребностей для себя и других.

*От 50 до 60 лет* происходит реализация возможностей, дальней- шее установление социальных и профессиональных ролей и их пере- стройка.

Согласно международной классификации, период геронтогенеза (старения) начинается с 60 лет у мужчин и 55 лет у женщин. Различ- ного рода изменения человека как индивида, происходящие в пожи- лом и старческом возрасте, направлены на то, чтобы актуализировать потенциальные, резервные возможности, имеющиеся и сформирован- ные 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 различ- ными способами биологической активности различных структур орга- низма, обеспечивающих его работоспособность. Одним из путей акти- визации является мобилизация резервных возможностей организма. Б. Г. Ананьев придавал большое значение речевому фактору, способ- ствующему сохранности организма. По его мнению, лучше всего сохраняются логическая и вербальная память. На сохранение и даль- нейшее развитие психических функций существенное влияние оказы- вает профессиональная деятельность и образование. Большую роль играет самоорганизация.

*Более 75 – старость.* Наблюдается снижение физических и пси- хических функций. По данным исследований неравномерность и раз- нородность 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 сущностные 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 абст- рактными понятиями не снижаются до 60 летнего возраста и изменя- ются незначительно к 80 годам. Имеются многочисленные данные о сохранении высокой жизнеспособности человека не только в пожи- лом, но и старческом возрасте.

Интеллектуальное развитие человека продолжается и изменяется в течение всего жизненного цикла. Этот вывод подтверждают резуль- таты исследований отечественной и зарубежной психологии. У взрос- лого человека интеллектуальная деятельность достигает наиболее высокого уровня развития при условии творческой активности неза- висимо от ее формы.

# Г л а в а 6

**РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

## 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, со- гласно которому обучение является не только условием, но основой и средством психического и в целом личностного развития человека. Существен вопрос о характере соотношения обучения и развития. От- вет на этот вопрос принципиально важен для педагогической психо- логии. При его рассмотрении важно отметить следующее:

а) саморазвитие есть сложное инволюционно-эволюционное по- ступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятель- ностные 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, интен-

сивности, характеру и качеству.

Л. С. Выготский сформулировал очень важное для педагогиче- ской психологии положение о двух уровнях умственного развития ре- бенка: это уровень *актуального развития* (наличный уровень подго- товленности, характеризующийся уровнем интеллектуального разви- тия, определяемым с помощью задач, которые ученик может выпол- нить самостоятельно) и уровень, определяющий *зону его ближайшего развития.* Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подража- ния его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интел- лектуальных возможностей.

«Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в со- трудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, ха- рактеризующим динамику развития и успешности умственной дея- тельности ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития» [41, с. 248]. На этой основе был сформулирован принцип

«опережающего обучения», которым определяется эффективная орга- низация обучения, направленного на активизацию, развитие мысли- тельной деятельности обучающегося, формирование способности са- мостоятельно добывать знания в сотрудничестве с взрослыми и дру- гими обучающимися, т. е. саморазвиваться.

Опережающее обучение означает не только временное по отно- шению к актуальному уровню развития ребенка опережение, но и пе- ресмотр самого характера обучения. Л. В. Занков подчеркивает, что неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно мед- ленный 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 ме- няется на протяжении всего возрастного развития. Так, в возрасте 18–21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мыш- ления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22–25 лет образуется уже сложноветвящийся комплекс, с мне- мическим и атенционным ядрами. В этом возрасте важную роль игра- ет фактор внимания, но он занимает только четвертое место по числу и мощности корреляционных связей. Устойчивость внимания повы- шается лишь с 22 лет, что говорит о важности целенаправленной ра- боты 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 показа- тели обеих функций. В 18–19 лет отмечается относительная стабили- зация мыслительных функции. Практический интерес для педагогиче-

ской деятельности представляет то, что логический компонент – ком- понент вербального, понятийного мышления – все время остается одним из ведущих в структуре интеллекта. Очевидно, что системати- ческое учение и самообразование оказываются очень мощным, посто- янно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспо- собности.

Логическое мышление ответственно за связность и цельность знаний, вербальное мышление поднимает знания до уровня их осозна- ния 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 ин- тегрирования 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 ре- бенка с другими людьми: в общении, в деятельности и, в частности, в учебной деятельности. В качестве критериев интеллектуального, ум- ственного развития выступают: самостоятельность мышления, быст- рота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентиров- ки 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. По- этому 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 про- цессе развития познавательной сферы ребенка совершенствуется и ка- чественно изменяется содержание его сознания. Проведенные в по- следние годы психосемантические исследования (Е. Ю. Артемьев, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и др.) позволяют представить это со- держание в форме некоторых уровневых структур дискретных (от- дельных) 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 уме- ние самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных задач к творческим. Существенным показателем развития ребенка, его сознания является уровень рефлексии, т. е. сте- пень осознания ребенком своих действий, самого себя, своего *Я*. По- следнее становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности ребенка, в том числе и интеллектуального. Именно обобщенные значения или категории образуют субъек- тивный 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 представ- лений каждого индивида есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом, который в конечном счете обусловливают организацию его жизни, определяют его личность. Согласно Л. С. Выготскому, «всякая функция в куль- турном 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, c. 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 результа- те которого внешние по своей форме процессы с внешними же, веще- ственными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются спе- цифической трансформации – обобщаются, вербализуются, сокра- щаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности.* Это, если воспользоваться краткой формулировкой Ж. Пиаже, – пере- ход, «ведущий от сенсомоторного плана к мысли» [128].

Таким образом, обобщение основных положений, характеризую- щих взаимосвязь процесса развития ребенка и обучения, показывает, что, во-первых, все рассмотренные аспекты реально взаимообуслов- лены, взаимосвязаны. Это означает, что только их совместное осуще- ствление составляет такое прогрессивное изменение, которое может быть названо психическим, личностным развитием человека в полном смысле этого слова. Во-вторых, этот процесс происходит под воздей- ствием социальной среды, общности, в определенной социальной си- туации развития и прежде всего в ситуации обучения и воспитания. Это соотносится с тем, что все положения прогрессивной педагогиче- ской психологии акцентируют важность развивающего, воспитываю- щего обучения средствами всех учебных предметов. В-третьих, разви- тие 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, воспи- тываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в самый процесс раз- вития 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, c. 192]. Отсюда следует

психологический тезис необходимости специальной организации уче- ния школьника как его учебной деятельности.

Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представ- ляют собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотно- шениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди раз- вития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функ- ций, 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 все- стороннее 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 раз- витии, если бы оно само не являлось источником развития, источни- ком возникновения нового.

Поэтому обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития. Этот период многие современные педагоги на- зывают сенситивным периодом. Как известно, этим именем знамени- тый биолог де Фриз обозначил те установленные им эксперименталь- но 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 воздейст- вие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изме- нения. В другое время те же самые условия могут оказаться нейтраль- ными 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 обуче- ния, что относится ко всякому предмету обучения, который всегда его

имеет. В сенситивный период определенные условия, в частности из- вестного 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 усло- виям уже закончился.

Обучение каждому предмету всегда требует от ребенка больше, чем он может на сегодняшний день дать, и это заставляет его подни- маться выше самого себя. Ребенка начинают обучать письму тогда, когда у него еще нет всех тех функций, которые обеспечивают пись- менную речь. Так, обучение письменной речи ведет за собой и вызы- вает к жизни их развитие и делает этот процесс плодотворным. Обу- чать 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 функ- ции, 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 перио- дом обучения, или сенситивным периодом, по отношению к таким предметам, которые в максимальной мере опираются на осознанные и произвольные функции. Тем самым обучение этим предметам обеспе- чивает наилучшие условия для развития находящихся в зоне ближай- шего 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 про- цесс их развития.

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

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

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулиро- ванного Л. С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отно- шению 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 дея- тельность, формировать новые отношения и тем самым обеспечивать развитие. Конечно, степень опережения не безгранична, она определя- ется 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 оп- ределенных ситуациях, которые в обучении и воспитании можно намеренно создавать. Повторяясь неоднократно, зародившиеся каче- ства 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.

## Развивающее обучение в отечественной образовательной системе

Развивающее обучение – особый вид обучения, характеризую- щийся специфическим подходом к определению и реализации целей его содержания, включающий технологии и взаимодействия участни- ков учебного процесса. Это значит, что содержание изучаемого пред- стает перед учащимися как цепочка задач, которые он должен решить. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и ка- чеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащегося, т. е. тем, на- сколько развиты у учащегося основные формы их психической дея- тельности, позволяющей быстро, глубоко и правильно ориентировать- ся в явлениях окружающего мира.

Л. С. Выготский не соглашался с Ж. Пиаже в том, что развитие интеллекта – это стихийный процесс, к которому и должно приспо- сабливаться 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 еди- ный процесс, в котором влияния созревания и обучения сливаются во- едино» [41, с. 286]. Оно как бы забегает вперед, опираясь не на имею- щийся, 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, парт- нерских отношений между ними также идет от Л. С. Выготского.

Исследования Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова заложили психологические основы разработки целостной отечествен- ной концепции развивающего обучения, отражающей все четыре ипо- стаси активного приобщения ребенка к миру: вхождение в мир приро- ды, 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 психологи. Центральною проблемою его изучения была природа детства и глу- бинные законы психического развития ребенка. Опираясь на понятие

«ведущая деятельность», обоснованное им совместно с А. Н. Леонтье- вым, Д. Б. Ельконин создал развернутую периодизацию психического развития в детском возрасте, описав все основные типы ведущей дея- тельности ребенка от рождения до 17 лет. Он является автором теории игровой и учебной деятельности, эффективной технологи обучения детей на основе звукового анализа слова.

Своеобразие учебной деятельности учеников Д. Б. Ельконин ви- дел 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 мышле- ние как самостоятельные формы познания, cчитая, что это ведет за со- бой преимущественное развитие эмпирического мышления младших школьников, оставляя в тени теоретическое. Для ликвидации этих не- достатков он создал технологию развивающего обучения. Эта техно- логия предполагает большие возможности активизации умственного развития детей за счет особого типа организации усвоения учебного материала, основным принципом которого является переход от абст- рактного мышления к конкретному, использование содержательного обучения для выведения более конкретных понятий. При этом теоре- тические знания являются содержанием обучения, организация учебной деятельности – методом, главные психологические новообразования, которые характерны для младшего возраста, – продуктом развития.

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

териала, который организуется таким образом, чтобы достичь адек- ватного 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 мышле- ния, в основе которого лежат теоретические понятия. Овладению по- следними способствует особый диалог с учителем, а также совмест- ные действия со сверстниками.

Выдающийся русский психолог С. Л. Рубинштейн выделил два способа обучения и два вида деятельности, в результате которых че- ловек овладевает новыми знаниями и умениями. Первый сориентиро- ван 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 целенаправ- ленная учебная деятельность, которая должна быть основной в про- цессе 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, реше- ние 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, глав- ными 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 об- щими способами действий, направленных на решение разнообразных задач. Это является одним из характерных признаков сформированно-

сти у учеников целенаправленной учебной деятельности, ориентиро- ванной на получение конкретного результата.

1. Объяснение происхождения понятий и предусмотренных ими действий, что необходимо для познания соответстветствующей области знаний, а также теоретических основ действий, которые усваиваются. Без этого невозможно сознательное и самостоятельное усвоение уче- никами новых понятий. Отсюда следует, что в процессе обучения зна- ния не должны давать 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.
2. Организация обучения как движения: от абстрактно-общего до конкретно-отдельного. Этим развивающее обучение принципиально отличается от традиционной дидактики, которая направляет познава- тельный процесс по пути: от конкретного к общему. Развивающее обучение опирается на принцип содержательного обобщения, в соот- ветствии с которым общие знания предшествуют знаниям отдельным, конкретным. Это означает, что изучение определенного раздела должно начинаться с ознакомления школьников с его общими, абст- рактными основами, а потом постепенно насыщаться конкретными фактами и знаниями. Например, прежде чем освоить отдельные спо- собы математических действий, необходимо уяснить сущность поня- тия «число» как отношение величин, которые являются предпосылкой сознательного конструирования способов действий с какими-либо числами (целое и дробное, прибавление и вычитание).
3. Научно-теоретический характер целенаправленной учебной деятельности. В процессе исследования была доказана возможность формирования у детей дошкольного возраста элементов теоретическо- го мышления. Поэтому основное содержание обучения должно быть ориентировано на научные, а не эмпирические знания, на формирова- ние 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 целена- правленной учебной деятельности формируется ее структура, состав- ляющими которой являются учебно-познавательные мотивы, учебное задание, действия, их оценка.

Целенаправленная учебная деятельность, по словам Д. Б. Елько- нина, должна побуждаться адекватными мотивами, непосредственно связанными с ее содержанием, то есть мотивами приобретения обоб- щенных способов действий (мотивы личного роста, самосовершенст- вования, 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 лично- стным совершенствованием, достижением успеха в жизни.

Концепция развивающего обучения Ельконина – Давыдова на- правлена, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Ее авторы руководили многоплановым экспериментальным исследо- ванием по формированию у младших школьников отношения к учеб- ной 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, Моск- вы, 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 та- кие психические новообразования, как абстрактно-теоретическое мышление, способность к свободному (сознательному и целенаправ- ленному) управления поведением, активность и субъектность в учеб- ной 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 интен- сивную практическую реализацию этой концепции. В 1994 г. была создана профессиональная международная гражданская организация – Ассоциация «Развивающее образование» (первоначальное название –

«развивающее обучение»), президентом которой стал российский уче- ный В. Зинченко. Ассоциация была призвана помочь учителям осво- ить 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 абстрактно- го к конкретному» нередко приводит к недооценке роли наглядного мышления, конкретизации знаний, а также значения других видов мышления, что сопровождается формальным усвоением знаний, соз- данием оторванных от живой действительности абстракций. Поэтому правы педагоги и психологи, которые предостерегают от чрезмерного противопоставления эмпирических и теоретических обобщений, диф- ференциации мышления на эмпирическое и теоретическое, как само- стоятельные формы познания. Оба вида мышления непрерывно взаимо- действуют между собой, взаимодополняют друг друга: эмпирические знания (абстракции, понятия и т. п.), как известно, составляют основу развития теоретических знаний, которые расширяют сферу функцио-

нирования знаний эмпирических.

Л. В. Занков критически осмыслил и творчески переработал имеющийся опыт психологических и педагогических достижений. Отличительными чертами предложенной им системы являются: на- правленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ве- дется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, рез- кое 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 уг- ла во всей системе управления образованием. Но произошли сущест- венные 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 дея- тельности (А. Н. Леонтьєв, П. И. Гальперин, А. С. Запорожец и др.). Это обусловило кардинальный пересмотр традиционных представле- ний о развитии личности и его соотношения с процессом обучения. Представители этого направления уже не считали целью развитие по- знавательных 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 со- временные приверженцы идеи развивающего образования. Так, А. К. Дусавицкий разработал «целостную концепцию развития лично- сти школьника», а также соответствующий метод подготовки педаго- гов. 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 пол- ноценному 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 концеп- цию 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 учи- телем или как-то преобразованная самим учеником, связанная не только с пониманием, но и с рефлексией. Речь идет о переходе от уче- ния под руководством учителя к взаимодействию с ним, самообучению и самоконтролю. Сопутствующее всему этому умственное развитие становится возможным за счет задачной структуры учебной деятель- ности.

При этом содержание образования и организация учебного мате- риала 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 деятельно- сти 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 посте- пенно превращалась из сугубо образовательного учреждения в школу социальной жизни в широком смысле. Это коснулось и стран на про- странстве бывшего СССР, что поставило задачу активизации лично- стного развития обучающихся.

## Роль мотивации в процессе личностного развития

Образовательный процесс объективно несет в себе потенциалы активизации личностного роста обучающихся. В нем спонтанно скла- дываются 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 содер- жанием образование задает определенные идеалы для обучающегося, многократно, в рамках различных учебных дисциплин обращает рас- тущего человека к их осмыслению, оцениванию, использованию в своей жизни. На основе осмысления идеалов образовательный про-

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

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

Основополагающим 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 за- висимости между побуждением и отвечающим ему учебным поведе- нием. Иначе говоря, собственно психологический аспект проблемы руководства познавательной активностью школьников во многом сво- дится к учету именно мотивации или побудительной возможности це- лого ряда проявлений психики [110].

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

Формирование или изменение мотивации в педагогической пси- хологии и практике представляет серьезную проблему. Остается от- крытым 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 воспитуе- мого.

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, психо- логический механизм учебной задачи неоднозначен, поскольку она бывает простой и сложной, репродуктивной и творческой, проблем- ной и др. Особенно важно отметить расхождение между задачей, по- ставленной кем-то, и той, которая фактически решается.

В связи с этим стали отличать задание учителя от собственно за- дачи, которую решает школьник, и усматривать разницу между внеш- ней 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 спо- собностей учащегося самостоятельное расширение ее содержания, выбор способа решения и постановка новых задач. От того, как учеб- ная задача будет воспринята и понята самим школьником, зависит ха- рактер и избирательность его поведения на занятиях. Особенно, когда

«внутренняя задача» за счет переопределения или доопределения об- ретает 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 моти- вацию, 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 посту- пать 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 исто- рию отклоненных ею альтернатив. Так или иначе, но выбор теперь уже осуществляется субъектом, а не объектом воспитательного воз- действия. Чтобы действовать, человек исходит из того, что ему свой- ственно 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, уме- ние произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть полу- чено в результате деятельности). Ребенок учится планировать, органи- зовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (спосо- бы) деятельности, замещать их. В более сложных предметных дейст- виях уже выделяется последовательность операций, отрабатывается обобщенный способ действия.

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект дея- тельности. Исходным положением в этой ситуации является утвер- ждение, что *«сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путем управления... ведущей деятельно- стью»* [124, с. 306], в качестве которой в дошкольном возрасте высту- пает, 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 ребен- ка как субъекта деятельности формируются целенаправленность (це- леполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграни- чение 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 воз- никает даже не одновременно с ней, а оказывается ее следствием, но не причиной. Недостаток решения проблемы использования мотива- ции в управлении образованием в рамках психологии обучения ком- пенсируется разработками в области психологии воспитания.

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

Л. С. Выготский обосновал закономерность, согласно которой це- ли и методы воспитания должны соответствовать не только уровню развития, уже достигнутому ребенком, и «зоне его ближайшего разви- тия». 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 перей- дет в зону актуального развития и будет способствовать развитию ор- ганизма, индивидуальности и личности ребенка.

Примером является дифференцированный подход, который не яв- ляется приспособлением к индивидуальным особенностям школьни- ков, 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 индиви- дуального подхода к детям в процессе их обучения и воспитания все же остаются ограниченными.

## Личностно-ориентированное обучение

В современных условиях становится доминирующей и опреде- ляющей в содержании современного образования идея развития цело- стной человеческой личности в рамках гуманистической психологии. Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике обучения и воспитания, которое возникло в конце 50-х – на- чале 60-х годов в США как педагогическая реализация идей гумани- стической 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 активною, творческой сущ- ностью, наделенной потенциями к безграничному развитию и само- реализации, 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 педа- гогике.

Гуманизация образования – центральная составляющая нового педагогического мышления, представляющая пересмотр, переоценку всех компонентов образовательного процесса. Она предполагает вни- мание педагогов к личности, доверие к ней, принятия ее личностных целей, потребностей и интересов, создание максимально благоприят- ных условий для раскрытия и развития способностей ученика, его са- моопределения. Эта система подготовки направлена на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании, формах и ме- тодах 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 ориентиро- ван 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 сис- теме взаимосвязанных принципов построения и организации взаимо- действия 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 внут- ренний мир ребенка, присущие только ему стремления, интересы и цели, то есть субъективные условия учебного процесса, отсутствие внешнего оценивания и представление свободы. Под человекоцентри- рованным подходом в обучении К. Роджерс понимает учение, которое не представляет собой одно лишь накопление фактов, а направлено на изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, свя- занного 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 становит- ся ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, для него главным является самооценка и самокритика.

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

*менно стимулирование процесса учения для учащегося, то есть соз- дание благоприятной интеллектуальной и эмоциональной обстановки в аудитории, атмосферы психологической и педагогической под- держки [141].*

В такой развивающей атмосфере обучение получает шанс стать более глубоким, оно осуществляется в более высоком темпе и оказы- вает большее воздействие на жизнь и поведение учащегося, нежели традиционное обучение. Направленность учения выбирается само- стоятельно, сам процесс также инициируется самим учащимся, и че- ловек во всей своей целостности включается в учебный процесс. Такой процесс совершенствования обучения К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образова- ния, которую нельзя обеспечить только путем приобретения необхо- димых 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 соответст- вующая ориентация преподавателей. В процессе авторитарного обу- чения 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 по- лучаем, когда пребывание в школе доставляет удовольствие.

Психологические последствия недирективного воспитания и обу- чения, как показал целый ряд специальных исследований, впечатляют. Более частыми у школьников оказывались такие проявления, как лю- бознательность, позитивное отношение к школе, адекватная само- оценка, 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 со- ответствующей интеракции со школьниками Р. Бернса. В книге «Раз- витие *Я*-концепции и воспитание» он специально выделяет: учет ис- ходной 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, осуществ- ляющегося только в форме рутинного занятия, когда усвоение знаний происходит в основном по обязанности, а не по желанию.

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

Личностно-ориентированное обучение направлено на развитие целостного человека: его природных особенностей (здоровья, способ- ностей 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 индивидуаль- ных особенностей, интересов и потребностей, которая имеет шанс для реализации сущностных сил, обуславливающих перспективу успеш- ности.

Цель личностно-ориентированного образования состоит в созда- нии оптимальных условий для развития и становления личности как субъекта деятельности и общественных отношений: поддержка, раз- витие механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, саморе- гуляции, самовоспитания, необходимых для становления желаемого личностного образа и диалогичного, безопасного способа взаимодей- ствия с людьми, культурою, природою.

Представители гуманистической психологи предлагают строить обучение на принципах «развивающей помощи». Его суть заключает- ся 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, нахо- дил решения и отвечал за них. Поэтому задача учителя, считает

К. Роджерс, не диктовать готовое и возможно, ненужные ученику зна- ния, а разбудить его собственную познавательную активность, кото- рая выявляется в выборе целей, ценностей, содержания, методов рабо- ты, поведения.

Учитель, считает К. Роджерс, стимулирует и облегчает (gacilitate) самостоятельную деятельность ученика. Для этого вместо авторитар- ного 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 собст- венном опыте, в процессе дискуссий и принятия решений. Целью тако- го обучения является развитие самосознания личности, ее самореали- зация. Знания и школьная программа служат лишь способом развития. Атмосфера «свободы обучения» характеризуется тем, что ученики свободно выбирают и обсуждают проблемы, не боятся сделать ошиб- ки, 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 ре- шения; 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 спо- собов 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 раз- витии системы образования Украины принадлежит выдающимся украинским педагогам А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинскому, кото- рые 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 мо- дель личностно-ориентированного обучения В. В. Серикова, которые более всего отвечают новым потребностям системы образования.

И. С. Якиманская рассматривает процесс обучения как индивиду- ально 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 раз- вития индивидуальности ученика. Поэтому основой личностно- ориентированного обучения является принцип субъектности образо- вания. 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 возникно- вения и действий внутренних механизмов развития, которые создаются самим учеником в процессе обучения и самостоятельной познаватель- ной деятельности (способ обучения, способ самореализации и др.). Очевидно, что эти механизмы более действенны, чем те, которые воз- никают под влиянием внешних педагогических факторов, и превра- щаются во внутренний план личности [197].

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

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

Таким образом, меняется подход общества к обучению, его соци- альное 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 обуче- ния могут создать максимально благоприятные условия для развития и саморазвития личности ученика, выявления и активного использо- вания его индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности. Основные элементы технологии: выявление субъектно- го опыта ученика, формирование научных знаний с опорою на него, усвоение новых понятий, исходя из его субъектного опыта. Базовой ориентацией педагога в контексте данной технологии является его по- следовательное 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, дея- тельность по саморазвитию и самовоспитанию относятся к внутрен- ним факторам развития личности. Это, по сути, приобретенные свой- ства 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 объясня- ется отчасти, что под влиянием одних и тех же воспитательных и сре- довых условий ученики вырастают различными, что ставит вопрос о важности самовоспитания и его связи с воспитанием.

Гуманистическое обучение преследует цель целостного воспита- ния 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 под- хода на полисубъектный, диалогический подход в качестве методоло- гической основы нового педагогического мышления.

В плане психолого-педагогической теории следует вести речь о качественной интеграции нескольких теоретико-экспериментальных традиций отечественной общей и социальной психологии, результа- том которой станет система взаимосвязанных принципов построения и организации педагогического взаимодействия, которая обеспечит личностный рост учителя и ученика, их совместное личностное разви- тие. Если говорить о психолого-педагогической практике, то необхо- дима перестройка на равноправных началах взаимоотношений между психолого-педагогической наукой и педагогической практикой. Прак- тическая реализация этих принципов сталкивается с трудностями пре- одоления укоренившихся в сознании и поведении учителей стереоти- пов моносубъектной педагогики и с очень слабой методической обес- печенностью и разработанностью новой системы взаимодействия.

# Г л а в а 7

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

## 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, кото- рый, как и всякая другая стадия жизненного цикла человека, имеет свою неповторимую специфику. Это пора сложнейшего структуриро- вания интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Боль- шинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособ- ности и продуктивности, динамики прогрессивного движения, без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеют- ся наибольшие возможности развития человека; связанные с сенси- тивными периодами, которые благоприятны для обучения. В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функ- ции (пики или оптимумы) совмещаются не только с моментами стаби- лизации, 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 направлен- ность 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 способно- стей в связи с профессионализацией, с другой, его выделяют, как цен- тральный 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 характе- ризуется становлением личностных особенностей. Заметно изменяют- ся такие качества, как целенаправленность, решительность, настойчи- вость, 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 соци- ального и профессионального опыта, повышением памяти, внимания, мышления. Этот возраст является наиболее благоприятным для фор- мирования качеств успешного специалиста. При этом скорость и лег- кость усвоения знаний, умений и навыков любого вида деятельности, как и ее успешность, зависит от развития познавательных и личност- ных способностей.

Во второй половине ХХ столетия предметом особого внимания отечественной и зарубежной психологии и педагогики стало изучение развития личности в процессе профессионального обучения и воспи- тания. 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. Кова- ленко, 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. Сы- соевой, М. И. Лазарева, В. И. Лозовой, А. С. Пономарева, А. Г. Рома- новского и других авторов. В их работах представлены следующие направления профессионального развития студентов:

* выработка жизненной позиции и конкретизация жизненных пла-

нов;

* 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 ус- пешной 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, конституи- рующих ту или иную область действительности. Здесь теория пред- шествует практике, объясняет ее, открывает пути ее преобразования. При этом она выступает необходимым условием развития человека, когда приобретается жизненный опыт, познается окружающая дейст- вительность и место самого человека в ней, усваиваются знания, вы- рабатываются 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 сту- дентов очень велико. Однако этот потенциал может остаться неис- пользованным, если не будет специального педагогического обеспе- чения его реализации. Поэтому сегодня педагогическая практика требует современной концепции образования как основы для активи- зации этого влияния. Необходимо осмыслить идеи и опыт ведущих ученых в рамках нового педагогического мышления.

Личностно-профессиональное развитие студентов в вузе напря- мую зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в про- фессиональной деятельности. *Под профессией, как правило, понима- ют ограниченную (вследствие разделения труда) сферу приложения физических и духовных сил человека, которая дает возможность раз- вития 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 об- разования.

Ученый утверждает, что чрезвычайно важным на ранних этапах становления и осмысления студентом своего ценностного простора 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 специ- альности, которая содержит в себе такие блоки, как знакомство с бу- дущей 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 сту- дентами профессии, ученые акцентируют внимание на том, что мно- гие из них не уверены в правильности выбора. Об этом свидетельству- ет 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 выде- лить типы студентов в зависимости от их профессиональной направ- ленности:

I тип – студенты с положительной профессиональной направлен- ностью, которая представляет собой соответствие личности избранной специальности, что предполагает связь между ее доминирующими мо- тивами и содержанием профессиональной деятельности;

II тип – студенты, которые не определились в выборе своей про- фессии. Для них характерен компромисс между неопределившимся отношением к профессии и продолжением обучения в высшем учеб- ном заведении с перспективой дальнейшей работы по своей специаль- ности;

III тип – студенты с негативным отношением к профессии. Моти- вация их выбора обусловлена общественной ценностью высшего об- разования. Они имеют слабое представление о профессии. Здесь ве- дущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных связанных с нею обстоятельствах [63].

Отсюда следует, что у значительной части студентов мотиваци- онно-потребностная структура учебно-профессиональной деятельно- сти оказывается деформированной, а процессы формирования и раз- вития 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 самоценность, свое предназначе- ние, 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 специали- ста в вузе возможно лишь при условии сформированного мотиваци- онно-ценностного отношения к своей профессии. Это важная задача периода обучения в вузе как центрального этапа становления лично- сти. Б. Г. Ананьев обращает внимание на «интенсивное преображе- ние» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности и формирования ценностно-смысловых компонентов про- фессиональной направленности.

Процесс профессионального и личностного развития студентов обязательно предполагает овладение духовными ценностями, которые в дальнейшем осмысливаются и становятся значимыми жизненными принципами. Степень их сформованности 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 социологиче- скими исследованиями, проведенными под руководством В. А. Ядова [196].

Ценностно-смысловые образования выступают наиболее важны- ми регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и про- фессиональной. «Значения предметов, явлений и их смысл для чело- века есть то, что определяет его поведение» [25, с. 93]. Это длитель- ный и многообразный процесс, который включает сознательный поиск личностно значимых смыслов профессиональной деятельности и выбор личностью своего жизненного пути. Они обеспечивают внут- реннюю 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 ориентиро- ваться в ценностно-смысловом содержании своей деятельности. На- личие и осознание значимой цели, идеи, смысла, то есть содержатель- ного компонента профессиональной направленности, является важ- ным 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 внут- ренние качества личности, которые заставляют ее вырабатывать но- вые стратегии приспособления к социуму, а потом и интегрироваться в новые для нее жизненные условия, как в когнитивном, так и в эмо- циональном аспектах.

В настоящее время наблюдается кризис инженерного образова- ния, который проявляется в снижении интереса молодежи к технике вообще и его стремления получить инженерную профессию. Это обу- словлено обострением противоречий между стремительным ростом объемов научно-технических знаний, развитием и широким использо- ванием высоких технологий, с одной стороны, и консерватизмом об- разовательной системы, с другой. Кризис инженерного образования сказался также на понимании студентами системы жизненных ценно- стей и ориентиров и обусловил необходимость пересмотра содержа- ния образования в соответствии с новыми современными требования- ми и потребностями общества [131, с. 84].

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

## Педагогические условия, необходимые

**для професионально-личностного развития будущего специалиста**

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

собах жизнедеятельности в человеческом обществе. Основным ре- зультатом образования выступает подготовленность обучающихся к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельно- сти, а также их способность квалифицированно решать задания в си- туациях, которые требуют творческого подхода.

Попытка типологизировать понятие «профессиональная компе- тентность», определить его связь с другими понятиями была сделана А. К. Маарковой. По ее мнению, компетентность – это индивидуаль- ная характеристика степени соответствия требованиям профессии, та- ким как уверенное овладение навыками, способность и умения уве- ренно выполнять трудовые функции [100]. Автор выделила четыре вида компетентности: специальную, социальную, личностную, инди- видуальную. Развитие компетентности – процесс, который не преры- вается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельно- сти 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, пони- мание 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 траекто- рии интеллектуального и личностного развития студентов [158].

Эта идея находит свое активное применение в разработке педаго- гических технологий, направленных на их творческое развитие: метод проекта, педагогика сотрудничества, индивидуальный и дифференци- рованный подход к обучению. В теории и практике высшей школы уже накоплен опыт их использования, который изучен в работах уче- ных 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 жизнедеятельно- сти, быть доброжелательными и т. п.

Для формирования компетентности профессионала большое зна- чение имеет уровень теоретической подготовки. Знания являются

условием мышления студента и основой его развития. Так, П. П. Блонский указывал, что разумная деятельность может осуществ- ляться только на основе знаний и опыта [27, с. 470]. Однако приобре- тенный в результате обучения объем знаний не всегда свидетельству- ет о позитивных изменениях в умственном развитии. Часто студенты механически заучивают полный набор фактов, понятий, законов, не понимая их. Наблюдаются негативные тенденции в освоении и ис- пользовании 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 реше- ния теоретических и практических задач. Психологи и педагоги утверждают, что для подготовки успешного профессионала большое значение имеет как накопление знаний, так и овладение интеллекту- альными приемами, с помощью которых происходит освоение знаний и оперирование ими. Усвоение знаний может считаться действитель- ным 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 сли- ваются в единое целое в процессе обучения. Профессиональное обу- чение следует считать успешным, когда знания становятся убежде- ниями, их объем – эрудицией, навыки и умения – привычкой. При этом должны развиваться активность, самостоятельность, ответствен- ность, творческое мышление и другие качества, необходимые профес- сионалу.

В связи с современными требованиями, предъявляемыми к буду- щему специалисту, необходима разработка модели профессиональной деятельности, которая включает виды деятельности и объем необхо- димых 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 сфор- мулировал следующие требования к выпускнику инженерного вуза:

* профессиональная компетентность (единство теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способ- ность осуществлять все виды профессиональной деятельности, кото- рые 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 иностран- ных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею; умение пользоваться компьютерной техникой и дру- гими способами связи и информации, включая телекоммуникацион- ные сети; знание психологии и этики общения, владение навыками управления профессиональной группой или коллективом);
* развитая способность к творческому решению профессиональ- ных задач; умение ориентироваться в нестандартных условиях и си- туациях, анализировать проблемы, ситуации, задачи, а также разраба- тывать план действий; готовность к реализации плана, способность нести ответственность за его выполнение;
* постоянное, сознательное, позитивное отношение к профессии, стремление к устойчивому личностному и профессиональному совер- шенствованию;
* владение методами технико-экономического анализа производ- ства 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 спо- собом овладения знаниями, выступает при этом необходимым услови- ем развития человека, когда приобретается жизненный опыт, познает- ся окружающая действительность и место самого человека в ней, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, развиваются психические процессы, формируются интеллектуальные, эмоциональ- ные 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 целесооб- разности такой трактовки этого понятия, С. И. Подмазин утверждает, что содержанием образовательного процесса является динамика его качеств и состояний. Действительно, если целью и результатом обра- зовательного процесса есть личность, то содержанием этого процесса должно быть становление личности как субъекта деятельности и со- циальных отношений, ее интеллектуальное, духовное и физическое развитие [130, с. 50].

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от лич- ностного. Основой их целостности является внутренний мир лично- сти, его единство. Оно должно включать в себя развитие интеллекта, благоприятное состояние эмоциональной сферы, позитивное отноше- ние к миру и другим людям, формирование уверенности в самом себе и самостоятельности, мотивации достижения и др. Поэтому объектом профессионального развития должны быть интегральные характери- стики личности: компетентность, личностные особенности, эмоцио- нальная и поведенческая гибкость, коммуникативность и др. Каждая из них является комбинацией значимых личностных качеств, необхо- димых 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 харак- теристик, 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 активно- сти личности является одной из актуальнейших задач в педагогиче- ской теории и практике высших учебных заведений. Учебно- познавательная активность определяет интенсивность и характер обу- чения, поскольку без определенного уровня активности человека нельзя осуществить даже наипростейший акт познания. Ее формиро- вание тесно связано с воспитанием самостоятельности студента, осоз- нанием целей и возможностей, инициативой, освоением навыков самопознания и саморегуляции, силой воли и другими чертами харак- тера, способствующими этому процессу.

Проблема определения содержания активности является предме- том глубокого педагогического исследования. Заметный вклад в изу- чение 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 направленно- сти 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 деятель- ность. 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 активно- стью и деятельностью, в которой активность формируется, развивает- ся, существует диалектическая взаимосвязь [93].

Украинский дидакт С. У. Гончаренко активность учеников в про- цессе обучения определяет как дидактический принцип, требующий от педагога такой организации процесса обучения, который способст- вует 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 дея- тельности и является ее качественной характеристикой. Во-вторых, она характеризуется особенным 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 сту- дентов, дать методические рекомендации для педагогов по активиза- ции учебно-познавательной активности.

На основе анализа научных разработок проблемы активности можно дать ей такое определение: *учебно-познавательная актив- ность – это многоуровневое целостное образование личности, кото- рое характеризуется регулируемым психическим состоянием субъек- та в процессе обучения и проявляется в результатах и отношении к учебно-познавательной деятельности*. Она носит динамический ха- рактер и может развиваться от низших уровней к высшим уровням. Обобщая результаты исследований учеными проблемы активизации учебно-познавательной деятельности, В. И. Лозовая справедливо под- черкивает:

1. Главная цель активизации – улучшение качества учебно- воспитательного процесса, которое достигается формированием ак- тивности и самостоятельности учеников.
2. Сам процесс формирования активности требует определенной совместной деятельности учеников и учителей.
3. Активизация познавательной деятельности требует использо- вания разных методов, способов, форм обучения, которые побуждают

личность к проявлению активности. Для этого требуется такая органи- зация 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 оптималь- ном выборе способов, методов, форм и приемов в процессе обучения.

Методы часто представляют собой некое внешнее воздействие, которое должно способствовать развитию личности в целом. Природ- ные предпосылки и механизмы самого человека, приводящие к такому развитию, часто остаются без должного внимания, как нечто само со- бой разумеющееся. Однако именно учет этих особенностей и законо- мерностей определяет эффективность метода. Другими словами, при разработке конкретных методов, направленных на развитие человека, необходимо понимать, какова их цель и на основании каких психоло- гических процессов они работают.

Процесс образования обладает возможностями интеллектуально- эмоциональной активизации личности. Каждый из активных методов обучения обладает силой, будирующей внутреннюю активность сту- дента. 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 процеду- ре, а как к глубинному вчувствованию в осмысляемый предмет, в свое отношение к нему – вызывает пробуждение интуиции, соответствую- щих движений сознания человека. Оживает «нерв» его жизнедеятель- ности, 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 реаль- ности может воспитываться и укрепляться самостоятельность как глу- бинное состояние сознания и качество личности, как характер самоор- ганизации человека [83].

Е. П. Ильин считает, что методы обучения стимулируют познава- тельную активность студентов, возбуждают интерес, способствуют установлению в группе атмосферы коллективного поиска, возбужде- ния, напряжения, позитивных эмоций, дают возможность преподава- телю 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. Струк- турные элементы учебной деятельности несколько видоизменяются в зависимости от характера решаемых учебных задач, от ведущих мето- дов 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 дейст- вия, опираясь на мотивы, возникающие под влиянием стимулирую- щих воздействий преподавателя.

В этом соответствии действий и осуществляется единство процес- сов обучения и воспитания, которое создает такое целостное явление как педагогическое сотрудничество преподавателей со студентами*. Это система их органического социально-психологического взаимо- действия, содержанием которого является обмен информацией, по- знание один другого, организация и стимулирование деятельности студентов, создание условий для реализации их потенциала* [145, с. 130]. Оптимальное педагогическое сотрудничество создает благо- приятные 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 совмест- ной 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 коррек- тировать свое поведение. Культура педагогического общения включа- ет умение слушать, ставить вопросы, анализировать ответы, давать пояснения, выражать свое отношение к рассматриваемому вопросу, понимать другого человека, устанавливать с ним отношения сотруд- ничества.

Успешное обучение в высшем учебном заведении увеличивает веру молодого человека в свои силы и возможности, порождает наде- жду 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 спо- собствуют 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, ре- зультатом которого является создание духовных или материальных ценностей. Потребность в самореализации появляется у студента лишь в том случае, когда она стойко доминирует в системе потребно- стей, а ее удовлетворение направлено на творческую социально зна- чимую деятельность. Большую роль при этом играет процесс профес- сионального самоопределения.

Одним из главных факторов, мешающих реализации личностного потенциала студентов является недостаточная способность самопо- знания и понимания себя, своих качеств и возможностей. Без этого невозможно ни профессиональное, ни личностное становление и раз- витие. 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 внут- ренние качества личности, которые заставляют ее вырабатывать но- вые стратегии приспособления к социуму, а потом и интегрироваться в новые для нее жизненные условия, как в когнитивном, так и в эмо- циональном аспектах.

Время обучения в вузе является благоприятным для формирова- ния качеств успешного специалиста. Поэтому большое внимание в процессе обучения должно уделяться проблеме формирования студен- та, ориентированного на успешную профессиональную деятельность. Исходя из результатов теоретического анализа этой проблемы и ре- зультатов 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.

1. 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 своїй деятельности;
* стремление к самореализации;

1. Высокая степень рефлексии:
   * знание самого себя;
   * адекватная позитивная самооценка и позитивное мышление;
   * самопрограммирование на успех;
   * чувство оптимизма и уверенность в себе.
2. 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 пе- дагогические условия, необходимые для трансформации учебно- познавательной деятельности в профессиональную. Для достижения целей эффективного формирования личности специалиста в вузе не- обходимо обучение, обеспечивающее переход, трансформацию одно- го типа деятельности (познавательной) к другой (профессиональной) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, способов, предметов и результатов [66, с. 74].

## 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 дисци- плин отнюдь не гарантируют овладение ими целостной профессио- нальной деятельностью. В результате, чтобы стать компетентным, вы- пускнику вуза нужно пройти длительную, нередко занимающую не- сколько лет, адаптацию – профессионально-предметную и социаль- ную. Чтобы стать теоретически и практически компетентным, студен- ту 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 по- ступка, его личной практической деятельности и поведения.

Контекст, как утверждает А. А. Вербицкий, играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и дея- тельности. *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 социаль- ного контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности стало одним из ос- нований разработки теории и технологий контекстного обучения. Другим – теоретическое обобщение многообразного опыта использо- вания форм и методов так называемого активного обучения. Третьим и главным – деятельностная теория обучения, которая получила ши- рокое развитие в отечественной психологии [36].

Традиционные формы организации учебной деятельности студен- тов совсем не похожи на реальные ее формы в профессиональной сфере. Между тем, в соответствии с одним из главных положений дея- тельностной 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 образова- ния: овладение профессиональной деятельностью должно быть обес- печено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. У них одна и та же психологическая структура, однако, содержатель- ное 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 разре- шить 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 учеб- ной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответ- ствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов. Для этого достаточно последова- тельно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее пред- метно-технологических (предметный контекст) и социальных состав- ляющих (социальный контекст).

Основными принципами контекстного обучения являются:

* педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;
* последовательное моделирование в учебной деятельности сту- дентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
* обеспечение проблемности содержания обучения и процесса его раскрытия в образовательном процессе;
* адекватность форм организации учебной деятельности студен- тов целям и содержанию образования;
* ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаи- модействия 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 проектируют- ся исходя из указанных принципов, целей обучения, содержания про- граммного материала, условий, в которых протекает образовательный процесс, контингента обучающихся, направлений их профессиональной

подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса конкретных технологий контекстного обуче- ния 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 изло- женных выше принципов, прежде всего, принципа адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию их образования.

Таким образом, освоение содержания социального опыта осуще- ствляется не путем передачи информации, а в процессе личностной активности человека, направленной на предметы и явления окружаю- щего 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 инже- нера к профессиональной деятельности во время обучения в вузе влияют многие дидактические объективные факторы: организацион- но-педагогическое влияние, структура, содержание и объем учебного материала, мотивация, сроки и способы обучения и т. д. Этот процесс требует создания благоприятных педагогических условий для форми- рования и развития субъективных качеств и характеристик личности студента.

С. Д. Максименко считает, что *готовность к деятельности – это состояние мобилизации психологических и психофизиологических сис- тем человека, которые обеспечивают успешное ее выполнение.* Ученый выделяет при этом несколько аспектов готовности к деятельности: а) операционный – владение полным набором способов действий, зна- ний, 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 – уро- вень зрелости коммуникативной сферы личности, умение организо- вать труд членов коллектива, поддерживать благоприятные отноше- ния в коллективе, избегать деструктивных конфликтов и т. п.; г) психофизиологический – использование возможностей системы ор- ганизма. Каждое состояние определяется объединением разных фак- торов, которые соответствуют разным уровням подготовки. В зависи- мости от содержания деятельности и условий ее выполнения ведущим может стать один из таких аспектов [97].

В трудах других ученых *готовность к деятельности определя- ется как целостное психологическое образование, в котором интег- рированные знания и умения личности усваиваются соответственно выполняемому ею виду деятельности.* По мнению Б. Г. Ананьева, она не может ограничиваться характеристиками мастерства, продуктивно- сти труда, ее качества проявляются в тот момент, когда выполняется соответствующая деятельность. Важным при оценивании уровня под- готовки он считает определение внутренних сил личности, необходи- мых для успешной профессиональной деятельности в будущем. А. Бандура вводит понятие самоэффективности, которое характеризует это состояние.

Сегодня в теории и практике высшей школы отсутствует продук- тивная методика оценивания личностной готовности студентов к вы- полнению профессиональной деятельности, а соответственно и каче- ства их подготовки. Определение качества образования является сложной, неоднозначной задачей. Оценка как фактор формирования личности, показатель соответствия достигнутого уровня поставлен- ным целям, способ оптимизации педагогического влияния находит от- ражение в работах таких ученых как В. Н. Бочарникова, О. А. Игнатюк, В. М. Козаков, М. И. Лазарев, Т. И. Сущенко и другие. При этом каче- ство образования ученые рассматривают *как системную характери- стику, которая находит отражение в показателях и критериях оценки процесса и результатов образовательной деятельности; она позволя- ет выявить степень соответствия реального процесса и его резуль- тата в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом*

*и тем, что от нее ожидают.* Очевидна сложность не только определе- ния, но и критериев измерения качества образования [67].

Основным критерием качества работы учебного заведения явля- ется 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 мас- сивом учебной информации, получаемой студентом, и в результате теряет для него значение и личностный смысл. Объективное пред- ставление об уровне знаний студентов можно получить только с по- мощью систематического, должным образом распределенного во вре- мени контроля учебного процесса со стороны профессорско- преподавательского состава.

На основе контроля преподаватели выявляют успехи и недостатки в приобретении знаний, умений и навыков, устанавливают их причи- ны, ищут способы устранения недостатков. В этом случае преподава- тель корректирует и деятельность студентов, и свою личную деятель- ность, совершенствуя способы и методы обучения. Анализ результа- тов 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 по- казал, 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 пере- стройки организационных и методических аспектов учебно- воспитательного процесса, а также надлежащей психолого-педагоги- ческой подготовки преподавателей. Все это способствует индивидуа- лизации учебы и использованию дифференцированного подхода к студентам в процессе обучения.

Опыт введения модульно-рейтинговой системы оценивания ре- зультатов учебной деятельности студентов дает основания утвер- ждать, что она имеет для них достаточно преимуществ, а именно:

* активизирует самостоятельную работу студентов, делает ее рит- мичной и систематической на протяжении семестра;
* формирует позитивную мотивацию учебной деятельности;
* стимулирует самостоятельность, инициативность, ответствен- ность, творчество, состязательность;
* активизирует самостоятельный научный поиск, который способ- ствует 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 под- черкивают 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 различение понятия «порт- фолио», 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 теку- щей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда*. Во-вторых, *это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося (профессионала) в оп- ределенный период его образовательной (профессиональной) деятель- ности [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 предста- вить и оценить свои способности в разных областях более или менее самостоятельно. Решающим при этом является момент самоопределе- ния и самопрезентации. Важнейшей целью «портфолио» является возможность самопознания и повышение саморефлексивности уча- щихся в процессе обучения, что способствует повышению их ответст- венности, проявлению самостоятельности в организации саморазвития и самосовершенствования и возможность самооценки собственных результатов.

Анализ литературы, посвященной применению портфолио в обу- чении, убедительно показывает, что в идее портфолио заключены большие возможности для совершенствования процесса обучения в свете современных требований, предъявляемых к системе образова- ния. Портфолио способствует развитию личностного потенциала сту- дента, 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 совер- шаемых действий. Такая работа необходима при подготовке «портфо- лио» к презентации для рассмотрения другими людьми. При этом большую роль играет саморефлексия студента, направленная на обес- печение самоконтроля за процессом работы над самим собой: какова была стратегия и тактика достижения поставленной цели, была ли ус- пешной проделанная работа и получен ли желаемый результат, а если нет, то почему.

Таким образом, метод «портфолио» есть систематический и спе- циально организованный сбор аргументов, который служит способом системной рефлексии студентов на собственную деятельность и пред- ставления ее результатов для текущей оценки их компетентностей и для контроля. Это эффективный способ рационального и прозрачного продвижения будущих профессионалов на рынке труда, способ оце- нивания имеющихся у них возможностей для делового, профессио- нального и творческого взаимодействия работодателя с ними. Порт-

фолио применимо и для комплексной оценки компетентности вузов- ских преподавателей, так как позволяет использовать формы самоана- лиза, самооценки и проектирования их саморазвития [54].

Использование технологии «портфолио» в вузах повысит актив- ность студентов, уровень осознания ими своих целей и возможностей для их осуществления, стремление к саморазвитию и самосовершен- ствованию, сделает более ответственным выбор ими дальнейшего на- правления 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 го- товности студентов к деятельности предполагает смещение акцента на то, что студент знает и умеет; а также с оценки на самооценку. Порт- фолио является также важным мотивирующим фактором не только обучения, но и саморазвития личности, так как оно должно быть ори- ентировано на достижение успеха. Кроме того, оно эффективно для развития рефлексии, осознания возможностей и самооценки обучаю- щихся себя, результатов своей деятельности, а также самопрограмми- рования на успех.

Таким образом, метод «портфолио» выступает примером совре- менной эффективной образовательной технологии, помогающей ре- шению важных педагогических задач. Преимущества метода портфо- лио, по мнению его исследователей, заключаются в следующем:

* в отличие от традиционного подхода, разделяющего преподава- ние, обучение, развитие и оценивание портфолио органически объе- диняет 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 плани- рования своих действий, обнаружения препятствий на пути достиже- ния 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 лично- стном развитии [54, с. 146].

Таким образом, готовность будущего специалиста к профессио- нальной деятельности, реализация его личностного потенциала связа- на также с формированием его способности к самооценке, самопро- граммированию, самоконтролю, саморазвитию и самосовершенство- ванию. Этому способствует также организация систематического мо- ниторинга его личностного и профессионального развития с помощью анкетного опроса. При этом необходимо выявить параметры развития личности, измеряя и анализируя которые преподаватель может сле- дить за процессом обучения, оценивать его эффективность, моделиро- вать его содержание, выбирать наиболее эффективные способы педа- гогического влияния.

Эта деятельность связана с таким понятием как аутопсихологиче- ская компетентность, которое впервые было использовано в психоло- го-педагогических исследованиях Н. В. Кузьминой и Г. И. Метельс- кого. Дальнейшая его операционализация происходила в ходе разра- ботки конкретных психотехнологий ее формирования. Она включает в себя такие компоненты:

* самодиагностика: навыки самопознания, самонаблюдения, само- анализа, самооценки, самоопределения, самоконтроля и др.;
* самокоррекция: активизация внимания, памяти, воображения; техники, изменяющие внутреннее психологическое состояние: само- регуляция, 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 страте- гии 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 опе- раторами, использование языковых моделей и др. [67].

Анализ приведенной структуры аутопсихологической компетент- ности 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 лич- ностного. Основой их целостности является внутренний мир лично- сти, 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 самосозна- ние. Все это приводит к изменениям структуры личности, которая приобретает качественно новое содержание. Это длительный и много- сторонний процесс, который требует разработанной методологии со- вершенствования процесса организации образовательного процесса высшего учебного заведения, Личностная ориентация педагогического процесса предусматривает воздействие образования не только на уче- ника, но и на учителя, личность которого также развивается и совер- шенствуется в педагогической деятельности.

# Г л а в а 8

**САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ САМОВОСПИТАНИЕ**

## 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 целе- направленное многообразное самоизменение личности, которое слу- жит цели ее максимального духовно-этического и деятельностно- практического самообогащения и самораскрытия; это самостоя- тельное 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 про- цесс, который предопределен биологически и снабжен уникальными самоусиливающимися механизмами развертывания человеческих ка- честв. Во-вторых, это процесс, детерминируемый воздействиями сре- ды развития человека, его воспитанием, а также ценностями, целями, волей и личностными качествами. Человек пребывает в состоянии са- моразвития в течение всей жизни, от первых сознательных действий саморегуляции раннего детства до сознательной реализации самоиз- менения во взрослом состоянии. У взрослого человека этот процесс может принимать разный характер – от осознанного, целеустремлен- ного 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 самопо- знания, самоосмысления, актуализирует ценностное самоопределение, служит эффективному целеполаганию, задает энергию самовоздейст- вия в процессе любой деятельности, создает смысловое пространство самосозидания.

Разные аспекты процесса саморазвития и самовоспитания в рам- ках высшего ученого 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. Сластенина и других ученых.

В. П. Иванов, М. С. Каган, Л. Николов и другие ученые обращали внимание на системность, полиструктурность человеческой деятель- ности, а также на наличие в ее структуре специфической деятельно- сти, связанной с изменением собственного *Я*. М. С. Каган теоретиче- ски обосновывает три основных ее вида: преобразовательную, позна- вательную и ценностно-ориентационную [70, с. 53]. Выстраивая структуры деятельности, он выделяет в преобразовательной сфере та- кой вид деятельности, в которой она направляется индивидом на него самого, на его *Я* с целью физического или духовного самоусовершен- ствования, в познавательной – самопознание и в ценностно-ориента- ционной – самооценку. Следовательно, саморазвитие направлено на изменение самого субъекта. Это внутренняя духовно-практическая деятельность субъекта, в результате которой изменяется его внутрен- ний 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 индивиду- альной 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 харак- теристикой человеческой деятельности является то, что она в состоя- нии 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 детерми- нанты. 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 неготов- ность в большей или меньшей мере к их осуществлению, начинает ра- боту по саморазвитию. Тем самым она постоянно оказывается на пути рассогласования между действительным и желаемым, поэтому ей приходится действовать и совершенствоваться. Преодолевая это рас- согласование, она вынуждена, если стремится к достижениям, посто- янно добиваться этого желаемого уровня новыми усилиями самораз- вития.

Личностное саморазвитие исключительно значимо и как путь со- циализации человека. Чем продуктивнее протекает этот процесс, тем больше она понимает себя и окружающую действительность, наращи- вает способность адаптации к ней, повышает свою активность. Целе- направленно расширяя при этом субъектный опыт деятельности и об- щения, человек обретает навык установления благоприятных отноше- ний с другими людьми, их понимания, а также организации деятель- ности, группового взаимодействия и пр. При этом проявляется диа- лектическая связь между саморазвитием и социализацией человека: успешная социализация актуализирует этот процесс, но сама она про- является 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 стату- са (самоуважения), поиск истины и жизненного смысла, реализация нравственно-этических идеалов добра и красоты, обеспечение целост- ности жизнедеятельности и уникальности (индивидуальности) суще- ствования индивида, глубинное осмысление бытия и своего места в нем, оценка своих достижений, которая бы соответствовала представ- лению о ценности собственного «Я» и др.

Заслуживает также внимания концепция личности Г. Томе, кото- рый говорит об определенном личностном существовании, функцио- нировании индивида. Функции личности видятся им в достижении ус- пеха, приспособлении индивида к конкретной жизненной ситуации (стереотипизации, идентификации). Личность выполняет специфиче- скую функцию «защиты» своеобразного внутреннего гомеостазиса индивида посредством игнорирования или вытеснения неблагоприят- ной информации, недопущение ее в жизненное пространство (отрица- ние, обесценивание).

Процесс формирования личности обуславливается общими жиз- ненными ожиданиями и установками. Жизненные установки зависят от того, что для нее всего важнее, а, следовательно, от мотивации, ко- торая является наиболее существенной в системе побуждений. А. Маслоу установил, что у человека есть основополагающие уста- новки или модели поведения. Он может вести себя реактивно, стре- мится компенсировать дефицитную ситуацию и руководствуется в та- ком 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, «пусто- ты», 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, гомеостазиса, снятия напряжения, самозащиты и другие мотивации, направленные на самосохранение. Большинство людей программируют свои поступки и действия, привыкая постоян- но прислушиваться к своим мотивам, связанным с дефицитом, обес-

печивая движение своей жизни по накатанной колее. Такая жизнь пре- вращает человека в обыкновенного респондента, «просто реагирую- щего на стимулы, на поощрения и наказания, на чрезвычайные обстоятельства, на боль и страх, на требования других людей, на ру- тинные каждодневные события» [218, p. 61].

Вторая группа мотивов, в терминологии А. Маслоу, – бытийные или «мотивация Бытия», побуждающие человека подниматься над ру- тинным течением жизни, например, отстаивать справедливость, бороться за истину и т. п. Следование их голосу вызывает у человека зачастую дискомфорт в его взаимоотношениях с окружением, застав- ляет забыть о спокойной жизни, рождая возникновение состояния напряжения. Жизнь этих людей можно определить как усилие или ры- вок, 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 вы- соким содержанием жизни. По мнению А. Маслоу, бытийным ценно- стям соответствует бытийное сознание, включающее в себя радость познания высших ценностей. Оно взаимодействует с обычным, вклю- чающим оценку, планирование, принятие решений. Повышение цело- стности личности, с одной стороны, и мира, как она его воспринимает, с другой, опосредуют друг друга. Более развитым личностям стано- вится доступен более высокий смысл жизни.

Движущей силой развития личности, по мнению Маслоу, являются внутренние противоречия между постоянно растущими потребностя- ми и возможностями их удовлетворения. Низкий уровень развития личности характеризуется тем, что ее отношения обусловлены, в основ- ном, 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 резуль- татов в жизни.

А. Маслоу рассматривал развитие не только как прогрессирую- щее удовлетворение основных потребностей вплоть до их полного исчезновения, но также и как специфическую форму мотивации роста

над ними, например, развитие талантов, способностей, творческих на- клонностей, врожденного потенциала. Поэтому он считал, что основ- ные потребности и самоактуализация соотносятся друг с другом как детство и юность. Одно переходит в другое и является его обязатель- ным условием. При этом психологическая жизнь личности во многих ее аспектах протекает по-разному. По мере того как человек поднима- ется в иерархии потребностей, он становится все более свободным в выборе направления личностного роста и, следуя этому, он обяза- тельно не просто меняется, а развивается как индивид, как личность, как субъект деятельности и как профессионал. Раскрытие собствен- ных 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 жизнен- ного самоопределения духовно нравственно обоснована, эффективна и динамична, который в поведении и деятельности опирается на внут- ренний локус контроля и внутренние регуляторы, осознает полноту ответственности за свои мысли, чувства и поступки, у которого все другие его характеристики – индивидные свойства, субъектность, индивидуальность – системно преобразованы, представляют из себя единство, целостность, где, согласно синергетическому пониманию развития, изменение любой части обусловливает изменение всей це- лостности. Очевидна диалектическая взаимосвязь процессов самораз- вития 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 мик- росреда, всегда по-своему аккумулирующая и преломляющая воздей- ствия большого социума. Однако решающая роль в становлении чело- века, в формировании его уникальной индивидуальности принадле- жит самому человеку, его внутреннему миру, особенно, когда он

вступает в пору своей зрелости. Все выдающиеся люди во всех облас- тях 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 изуче- ния закономерностей и механизмов работы внутреннего мира с целью эффективного использования всех возможностей для саморазвития и самосовершенствования личности. Решение этой задачи – очень не- простое 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 дви- жения 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 непременное выражение общечеловеческие ценности;
2. возрастание умения на уровне интеллекта планировать и затем осуществлять на практике именно те действия и совершать те поступ- ки, которые соответствуют духу названных ценностей;
3. появление большей способности мобилизовывать себя на пре- одоление 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 форми- рования 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 дости- жением одинаково высоких результатов во всех сферах жизнедеятель-

ности человека. Он сопровождается неравномерным развитием струк- турных элементов. Вместе с тем, развитие одних из них является ус- ловием изменения для более высокого уровня других. Например, стойкое проявление мотивации достижения делает человека более упорным в его попытках осуществить поставленную цель и, таким об- разом, создаются благоприятные условия для развития способностей, которые позволяют осуществлять успешную деятельность. Результа- ты, в свою очередь, воодушевляют человека и побуждают его к реше- нию 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 внут- ренний мир. Российский физиолог А. А. Ухтомский обосновал обще- биологический принцип доминанты, который лежит в основе направ- ленной 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 цен- тральной нервной системе, который придает психическим процессам и поведению человека определенную направленность и активность в данной сфере.* Доминантный узел может представлять функциональ- ное образование в структуре личности, которое обеспечивает стойкую направленность внимания, исполнение целенаправленной и системной деятельности, соответствующей этому образованию [171].

Доминанта представляет собой мотивацию, ориентацию, установ- ку, 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, осоз- нанными и неосознанными, ситуативными и долгосрочными. Таким образом, доминанты являются одним из важнейших механизмов само- воспитания, как например, доминанта постоянного самосовершенст- вования, творчества, поиска истины.

А. А. Ухтомский не только утверждал возможность и необходи- мость создания и управления доминантами поведения и психического развития, но и дал конкретные рекомендации по их воспитанию и коррекции. Для эффективного формирования доминанты самосовер- шенствования таковыми являются окружающая среда жизнедеятель- ности человека, стиль и методы внешних воздействий, адекватные по- ставленным 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 раз- вития и саморазвития.
2. Участие личности в самостоятельной и творческой деятельно- сти, определенный опыт успеха и тренинг достижений.
3. Адекватные стиль и методы внешних действий: условий обуче- ния и стиля жизнедеятельности [153].

Создание у студентов доминантной установки-мотивации на самовоспитание, формирование культа самосовершенствования по- может 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 че- ловек. 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 взаимодейст- вия, 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 ста- новится тем условием, через которое, по С. Л. Рубинштейну, прелом- ляются внешние воздействия. Четкое видение целей и путей их осу- ществления, 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 лич- ности отнюдь не уменьшает роль обучения и воспитания. Человек развивается не только по заложенной в нем наследственной програм- ме 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 воспита- нии, которое в сензитивные периоды личностного развития активизи- рует механизмы самопознания, саморегуляции и самосозидающей деятельности растущего человека, помогает ему воспринимать и по- степенно углублять соответствующий опыт жизнедеятельности.

В формировании такой личности заложен смысл образования в XXI веке, требующего обновления, которому мешает отсутствие раз- работанной методологии и педагогической теории. Решение этой про- блемы 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.

## 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 творче- ского применения в будущей профессиональной деятельности и жиз- ненной практике. В рамках вузовской образовательной системы соз- даются 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 предрасполо- женности студента к тому или иному виду деятельности, раскрытие его потенциала, развитие таких способностей, как стремление позна- вать 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 формирова- ния студентов и преподавателей, а значит, и средой их саморазвития.

«Образовательный процесс высшей школы со всеми его реалиями, если он гуманистически настроен, становится новым контекстом раз- вития человека, что дает ей многообразие условий для самопознания, является постоянным источником его нарастающей рефлексивности» [24, с. 100]. Это обусловлено тем, что в процессе своей жизнедеятель- ности, 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 внутрен- них регуляторов: убеждений, идеалов, мотивов, обязательств, лично- стных 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 мировоззре- ния, 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 опреде- ленные 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 во- просов, тем интенсивнее воспроизводится ситуация, пробуждающая вопросы, сомнение, удивление – все так называемые «точки личност- ного 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. Немало- важную роль при этом играет оказание педагогической помощи и под- держки, организация педагогического сопровождения личностного развития и саморазвития, базирующегося на комплексном подходе к решению имеющихся у студентов проблем. Педагогическое сопро- вождение саморазвития студентов в условиях вуза – сложная, методи- чески обеспеченная совокупность личностно-ориентированных мето- дов, приемов и адекватных средств, содействующих реализации их возможностей в учебно-познавательной деятельности.

Однако сегодня в образовательном пространстве вуза нет доста- точных условий для саморазвития личности. Причинами являются:

* недостаточное понимание значимости внутреннего мира челове- ка и его самосознания для формирования всесторонне развитого сту- дента;
* 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 профес- сорско-преподавательского состава по педагогическому сопровожде- нию;
  + 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 проведен- ного исследования, способность к саморазвитию у студентов доста- точно выражена: высокий уровень характерен для 64,7 %, средний – для 31,6 %, низкий – всего лишь для 3,7 % студентов [68].

Реализация этой способности требует сознательной психологиче- ской готовности студентов к саморазвитию и активной, целеустрем- ленной и систематической работы по самосовершенствованию, необ- ходимой для самореализации в деятельности. К числу важнейших предпосылок, определяющих эффективность саморазвития личности студентов, следует отнести такие: потребность и мотивы, побуждаю- щие их к успешной работе над собой; адекватная самооценка и здоро- вое чувство самоуважения, не позволяющее отставать от других и быть успешным, уверенность в себе.

Проблема уверенности и неуверенности в себе является предме- том 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 комплекс- ной характеристике человека. Одним из самых часто используемых является определение Рюдигера и Риты Ульрих, включающее основ- ные 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 конкрети- зировать это определение. Так, уверенные в себе люди адекватно оце- нивают свое окружение. Они более независимы от внешних обстоя- тельств, 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 нару- шается привычный или запланированный ход деятельности. Кроме этого, неуверенность в себе возникает как следствие негативных оце- нок самого себя, когда собственные достижения недооцениваются. В результате индивид привыкает негативно оценивать себя, свои дос- тижения, 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 раскры- тыми особенности содержания, структуры, условий, необходимых для формирования данного качества личности.

Результаты исследования показывают, что высокий уровень уве- ренности в себе свойственен только для 26,0 % студентов. Для основ- ной 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 вто- рого и третьего курса, это говорит о том, что этим вопросам во время обучения не уделялось должного внимания. Эти данные свидетельст- вует 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 зна- чимости. Это личностное мнение о своей собственной ценности, вы- ражающееся в установках, свойственных человеку. Самооценка – это

отношение человека к себе, которое складывается постепенно и при- обретает важное значение в процессе саморазвития. Она рассматрива- ется психологами как оценка личностью самого себя, своих качеств и места среди других людей. Усваивая в процессе обучения и воспита- ния собственные нормы и ценности, студент начинает под влиянием оценок преподавателей и других людей относиться соответствующим образом к самому себе. Самооценка отражает степень развития уве- ренности в себе, собственной ценности и позитивного отношения ко всему, что входит в сферу его *Я*.

Самооценка относится к фундаментальным образованиям лично- сти. Она в значительной мере определяет отношение к себе и другим людям, ее активность. Самооценка может быть высокой и низкой, раз- личаться 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 адек- ватности. 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 лично- стная черта и поддержание ее на высоком уровне является важной за- дачей в процессе обучения. Самоуважение определяется отношением действительных достижений к тому, на что человек претендует, какие цели перед собой ставит. Совокупность таких целей определяет уро- вень притязаний личности. В ее основе лежит такая самооценка, кото- рая стала для личности достоверной.

В своей практической деятельности человек стремится к дости- жению таких результатов, которые соответствуют самооценке, спо- собствуют ее укреплению. Она является важным регулятором поведе- ния 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, пони- жая уверенность в себе, что ограничивает выбор способов ее самореа- лизации. Следовательно, самооценка и самоуважение являются внут- ренними условиями регуляции поведения и деятельности человека.

Самооценка может быть адекватной и неадекватной. Адекват- ность самооценки выражает степень соответствия представлений че- ловека о себе их объективным основаниям. Ее уровень выражает сте- пень реальных и идеальных, или желаемых представлений о себе. Адекватную самооценку (с тенденцией к завышению) можно прирав- нять 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 адек- ватной 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 про- является у студентов с адекватной высокой и средней самооценкою, в то время как у студентов с неадекватной высокой самооценкой такая зависимость выражена слабо.

Полученные результаты вызвали необходимость проведения до- полнительных 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 соотнесению своих действий с ситуацией и их координация в соответствии с изменяющимися*

*условиями и собственным состоянием.* Важно отметить, что рефлек- сия – это не просто осознание того, что есть в человеке, а всегда одно- временно и изменения самого человека, попытка выйти за границы того уровня развития личности, который был достигнут.

В результате исследования установлено, что у студентов с адек- ватной самооценкой уровень рефлексии выше, чем у тех, чья само- оценка неадекватна. В целом эта способность у студентов развита сла- бо. 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 самопо- знания 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 навы- ков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей. Основой для форми- рования такой оценки служат результаты деятельности, позитивный опыт решения поставленных задач и успешное достижение собственных целей. Уверенность в себе представляет собой веру в свои возможно- сти, позитивное познавательно-эмоциональное отношение к себе.

Для формирования уверенности в себе важен не столько объек- тивный жизненный успех, сколько понимание самого себя, поиск спо- собов и методов решения поставленных задач, субъективная позитив- ная оценка результатов собственных действий и положительное мнение значимых людей. Позитивная самооценка наличия и эффективности собственных навыков и способностей определяет смелость в поста- новке новых целей и задач, а также инициативу, с которой человек бе- рется за их выполнение. Она должна быть подкреплена успешными результатами деятельности.

В связи с этим представляет интерес модель «Система психологи- ческого 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 харак- теристики 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 са- мим собой. Самоуважение представляет показатель, определяющий то, в какой мере человек считает себя способным, значительным, пре- успевающим 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 чело- века в том, что он способен успешно осуществить поведение, необхо- димое для достижения ожидаемых результатов в какой-нибудь дея- тельности. 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 вклю- чает умение управлять своими реакциями, проявлять спокойствие, стабильность и уравновешенность.

Поведенческий компонент, интегрируя вышеперечисленные со- ставляющие, 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 кон- кретных правил, складывающихся из отдельных навыков демонстра- ции 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 раз- витию внутреннего мира студента, его системы ценностей, воодушев- ляющих убеждений, сформированных установок, самооценок, само- идентификации 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 препода- ватель выступает в роли тренера, а игра строится на основе взаимо- действия 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 разыгры- ваемых 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 осваи- вают новый для них способ поведения, наблюдая за тем, как его моде- лируют другие участники или преподаватель, а также за своими реак- циями 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 пове- дения. Разыгрывая различные роли, члены группы вовлекаются в групповой процесс и приобретают новые полезные поведенческие на- выки. Еще одним компонентом процесса отработки поведения являет- ся 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 под- креплялось любое, даже самое небольшое достижение, а не только успешно завершенная сложная последовательность действий. Про- цесс, в котором подкрепление дается небольшими порциями по мере того, как отрабатываемая реакция постепенно приближается к опти- мальной, называется формированием поведения. Оно обычно приме- няется, чтобы формировать поведение отдельных участников в на- правлении тех целей, которые они ставят перед собой. В некоторых случаях можно модифицировать происходящие в группе взаимодейст- вия или поведение участников в целом, используя групповые возмож- ности 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 педагогиче- ское подкрепление саморазвития студентов со стороны преподавателя. Большую роль при этом играет процессе воспитания студентов, кото- рый 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 резуль- татом воспитания. Так, если в дошкольный период господствующим

в жизни человека является воспитание, то в подростковом возрасте оно подкрепляется уже самовоспитанием, а в юношеском самовоспи- тание становится самостоятельным и доминирующим процессом. Тем самым можно сказать, что самовоспитание – динамичный, разви- вающийся 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 со- провождалось 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 дости- жения результатов, необходимых для обеспечения других жизненных процессов и деятельностей» [94, с. 12]. Л. И. Рувинский в своей моно- графии «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 управ- ляемое личностью саморазвитие, в котором соответственно требова- ниям общества, целям и интересам самого человека формируются проектируемые им силы и способности [77, с. 45].

*Таким образом, самовоспитание – это систематическая и соз- нательная деятельность людей, направленная на выработку в себе желаемых физических, умственных, нравственных, эстетических ка- честв, положительных черт воли и характера, устранение негатив- ных (вредных) привычек* [145, с. 150]. Способом самовоспитания явля- ется управление своими чувствами, мыслями, поведением. Результа- том самовоспитания является самосовершенствование. Потребность в такой работе возникает в учебной деятельности, когда достигнут оп- ределенный уровень самопознания, выработана способность к само- анализу и самооценке, когда осознается необходимость соответствия личных качеств поставленной перед собой цели и достижению желае-

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 самораз- витие. 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 не- обходимости 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, естествен- но, должны усложняться, совершенствоваться и становиться более долговременными.

Таким образом, самовоспитание – процесс изменения человеком самого себя под влиянием сознания и воли. Оно предусматривает соз- нательное и целенаправленное участие человека в разностороннем развитии собственной личности. При самовоспитании учащийся стре- мится сам определить свою цель и достичь ее освоенными им или но- выми средствами и способами. Это деятельность человека, которая является способом его самореализации, самовыражения, осуществ- ляемая 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 по- ведением. Во-вторых, это противоречия между желанием и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, сла- бости силы воли, незнания методики самовоспитания. В-третьих, это

противоречия, проявляющиеся в несоответствии результатов постав- ленным 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; опреде- ление качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать; определение того, что необходимо в себе преодолеть; принятие реше- ния о работе над собой;
  + постановка цели и разработка программы деятельности, направ- ленной на самосовершенствование – определение того, что, когда и как предстоит сделать, чтобы совершенствовать одни и устранять дру- гие качества для достижения намеченных целей;
  + собственно деятельность – учебная, трудовая, профессиональная, познавательная, эстетическая, физическая – по достижению постав- ленных задач, совершаемая с помощью волевого усилия над собой;
  + саморегуляция этой деятельности, предусматривающая само- контроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необ- ходимости и корректирование – уточнение целей и задач, поиск опти- мальных средств и способов самоизменения [119, с. 90]:

Эффективность самовоспитания, как и любой другой деятельно- сти, зависит от степени заинтересованности, мотивации, направленной на удовлетворение многообразных материальных, социальных и ду- ховных потребностей. Поэтому самовоспитание может быть рассмот- рено и как процесс управления собой, своим поведением, внутренним состоянием. Тем более что для самовоспитания характерны те же за- дачи, 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 педа- гогическое руководство. Содержание и формы работы педагога по организации самовоспитания могут быть самыми разнообразными. Задача преподавателей состоит в целенаправленном выявлении и раз- витии потенциальных возможностей и способностей студентов при овладении ими знаний, умений и навыков использования информации.

Однако диагностика ориентированности педагогов на личност- ную модель взаимодействия с детьми (методика В. А. Ситарова) пока- зала, что лишь у немногих педагогов выражена ориентированность на личностную модель взаимодействия, для остальных характерна ори- ентация на учебно-дисциплинарную модель. Определение целей своей деятельности педагогами (анкета «Педагогическая откровенность») показывает, что преобладающим для них является обучение, воспита- ние, 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 свиде- тельствует о когнитивной готовности части учителей к изменению стиля и характера учебной деятельности, заключающихся в приори- тетности педагогического руководства самовоспитанием и самообра- зованием 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 потребност- но-мотивационной сферы личности: потребностей личностного роста и мотивов достижения успеха [119]

В. А. Лозовой утверждает, что стимулы, которые побуждают лич- ность к саморазвитию, необходимо разделить на две группы. К первой группе относятся утилитарно-практические стимулы (человек занима- ется 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, дос- тичь 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 предусмат- ривает 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 форми- рование этих качеств; отбор, модификацию и применение средств достижения поставленных целей; психолого-педагогическую подго- товку студентов к работе над собой; выявление эффективности конеч- ного результата. Только в неразрывном единстве и взаимосвязи, взаимо- действии названные элементы образуют целостный процесс стимули- рования самовоспитания.

Диагностика самовоспитания – это изучение того, насколько осоз- нанно и целенаправленно, регулярно и активно сами учащиеся разви- вают 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 со- держание и способы их деятельности по самосовершенствованию. Большую роль при этом играет самопознание учащихся, которое под- готавливает их к более сложной и напряженной деятельности – осоз- нанному и целенаправленному самоизменению.

Намечая программу самовоспитания, необходимо также опреде- лить методы достижения желаемых результатов. Необходимы при этом как контроль со стороны преподавателя, который должен оказы- вать методическую помощь студенту и самоконтроль со стороны са- мого студента. Следует использовать при этом психотехники в виде

самоубеждения, самовнушения, самоподбадривания, самопринужде- ния (самоприказ); самонаказания и др.

Результатом стимулирования самовоспитания студентов является их готовность к целенаправленной и постоянной работе над собой, формирование соответствующих установок, которые выражают цен- ностное отношение учащихся к самовоспитанию. Критериями эффек- тивности стимулирования являются включенность учащихся в работу над собой, адекватность содержания, средств и методов самовоспита- ния содержанию стимулирующей деятельности педагогов; полнота, глубина, регулярность и эффективность самовоспитания. К такому уровню студент должен подойти в результате применения определен- ных образовательных технологий, нацеленных на самовоспитание.

Главной целью технологии самовоспитания личности является создание условий для перехода воспитания в самовоспитание, введе- ние ее в режим саморазвития, поддержание и стимуляция этого режи- ма на каждом возрастном этапе, формирование веры в себя и обеспе- чение 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.

## Самостоятельная работа студентов и ее стимулирование

Самостоятельная работа представляет собой особую, высшую форму учебной деятельности, обуславливаемую индивидуально- психологическими особенностями студента как субъекта. Самостоя- тельная работа является осознанной, свободной по выбору, внутренне мотивированной деятельностью. Она предполагает выполнение цело- го ряда входящих в нее действий: осознание цели своей деятельности, принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла, самоор- ганизация в распределении учебных действий во времени, самокон- троль их выполнения.

Роль самостоятельной работы в учебной деятельности и форми- ровании 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 интеллекту- альных знаний обучающихся*. Она является средством формирования профессиональной компетентности, способом саморазвития, самоорга- низации и самоконтроля. Ее целями являются:

* + выработка у студентов прочных навыков самостоятельной рабо- ты с учебной, научной, справочной литературой;
  + формирование умения рационально организовать умственный труд, в процессе которого студент без внешнего вмешательства, акти- визирует свои мыслительные усилия на понимание, запоминание и ус- воение учебного материала;
  + развитие способности к самопознанию и саморазвитию;
  + составление программы самостоятельной работы по самосовер- шенствованию с указанием сроков ее выполнения.

По данным ЮНЕСКО в университетах стран Европы на само- стоятельную работу отводится от 40 % до 70 % всего учебного време- ни. В США на один час аудиторной работы приходится два часа вне- аудиторной. По другим данным соотношение аудиторной и внеауди- торной деятельности в мире составляет 1:3,5.

В образовательном просторе Украины происходят изменения в организации учебной деятельности студентов. Положением об орга- низации учебного процесса в высших учебных заведениях предусмот- рено, что самостоятельная работа студентов как основной способ ов- ладения учебным материалом может составлять не менее 1/3 и не бо- лее 2/3 общего времени, выделенного на изучение конкретной дисци- плины. Таким образом, соотношение между аудиторной и внеаудитр- ной работой меняется в пользу последней.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов тесно связана с аудиторной работой преподавателей, в то же время она является важ- нейшим и, главное, действенным источником их развития и самораз- вития. 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 кон- тролю и осуществляет итоговый контроль знаний.

Основными задачами преподавателя в управлении самостоятель- ной работой студентов являются:

* оказание помощи студентам в организации самостоятельной ра- боты и осуществление дифференцированного подхода к ним;
* стимулирование интереса студентов к углубленному изучению дисциплины и к процессу саморазвития;
* определение объема заданий для самостоятельной работы в со- ответствии 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 психи- ческого самосовершенствования;
* осуществление контроля за работой студентов.

Новые подходы к высшему образованию ориентированы на раз- витие рефлексии и состояние эмоционального удовлетворения в про- цессе 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 образователь- ной деятельности.

Образование должно обеспечить мощный прорыв к самообразо- ванию, первоисточникам. Запоминание знаний по пересказам, по го- товым источникам вытесняется лично открываемым, а поэтому эмо- ционально окрашенным, заинтересованным знанием. Некритическое восприятие знаний необходимо заменять личным их отбором, струк- турированием, 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 рациональ- ной записи (выписки, план, тезис, конспект, аннотация, реферат, ре- цензия, общие приемы работы с книгой), приемы поиска дополни- тельной 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 мно- гие 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, интерпре- тация необходимой учебной информации вызывает у них существен- ные затруднения [68].

Несмотря на почти всеобщее признание необходимости самостоя- тельной работы, далеко не все студенты целенаправленно и регулярно ею занимаются и соответственно достигают значимых для них резуль- татов. 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 свидетель- ству, нуждаются в педагогической помощи со стороны преподавателя. Одной из наиболее сложных задач является формирование у сту- дентов системы саморегуляции, необходимой для осуществления поставленных целей. Ее значимость состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности студента с требованиями учебной дея- тельности, 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 дос-

тижения 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 после- довательность действий и оценивает условия ее достижения. Резуль-

татом этих действий является субъективная модель, на основе которой студент составляет программу действий, средств и способов ее осуще- ствления. 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 самостоя- тельной работой студентов так, чтобы он был направлен не столько на проверку степени запоминания изучаемого материала, сколько на раз- витие их познавательной способности. Для этого во всех видах дея- тельности необходимо создавать ситуации управляемого самообуче- ния 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 профессиональ- ной мотивации деятельности студентов;
* осознание своей *Я*-концепции или образа самого себя;
* критический анализ, оценка своих достоинств и недостатков;
* разработка программы самовоспитания и самостоятельной рабо- ты, связанной с ним;
* определение способов и методов самостоятельной работы;
* использование практических рекомендаций и практик психиче- ского самосовершенствования по управлению мыслями, эмоциями и поведением;
* обеспечение самоконтроля и контроля со стороны преподавате- ля [145, с. 173].

Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются эмоциональными пере- живаниями. Поэтому при обучении желательно создание только по- ложительных эмоций. Это объясняется тем, что эмоциональные со- стояния 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 сту- дентов (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 гово- рят о необходимости ее формирования у студентов во время обучения в вузе [72].

*Под готовностью к саморазвитию и самосовершенствованию личности будущего специалиста ученые понимают осознание сту- дентом потребности в наиболее полной реализации, развитии и ис- пользовании своих способностей и потенциальных возможностей в практической деятельности.* Анализ сущности этого понятия позво- лил М. В. Канивец (М. В. Поплавська) выделить такие структурные компоненты этого понятия:

* мотивационный компонент (стремление создать и реализовать индивидуальный проект личностно-профессионального развития, по- требность в использовании технологий развития и саморазвития лич- ности, мотивация достижения желаемого результата);
* когнитивный компонент (выяснение сущности технологий про- ектирования личностно-профессионального развития, содержания психолого-акмеологических технологий; сущности организационных, конструктивных, исследовательских, рефлексивных, креативных уме- ний; понимание основ технологий самоменеджмента и самовоспита- ния; усвоение основных дефиниций процесса готовности к самосо- вершенствованию и т. п.
* личностно-деятельностный компонент (использование иннова- ционных 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 формирова- ния 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 профес- сионально-личностному саморазвитию; б) активизация самопознания, направленная на формирование способностей и качеств личности, не- обходимых для успешной профессиональной деятельности; в) органи- зация самостоятельной работы как основной формы внеаудиторной деятельности по саморазвитию ми самосовершенствованию, стимули- рование процессов самообразования и самовоспитания [133].

Суммируя сказанное, учитывая при этом понимание внутренних механизмов образования, являющегося контекстом и инструментом личностного саморазвития, нельзя, не признать следующее: педагоги- ческий процесс свое главное предназначение реализует в том, что вы- ступает самым значимым фактором личностного роста обучающегося и педагога. Для реализации поставленных целей вузовской образова- тельной системы необходима разработка методологии процесса обу- чения в современных условиях, а также подготовка различных мето- дических материалов для их успешной самостоятельной работы.

Ниже приведены полезные советы различных авторов по само- развитию и самосовершенствованию:

Прежде чем приступить к разработке программы самообразова- ния и самовоспитания, очень полезно обстоятельно поразмышлять над следующими вопросами:

1. Что для вас было или является тормозом, барьером для профес- сионального продвижения, саморазвития в последние два-три года?
2. Какие качества, черты характера провоцируют вас на конфлик- ты, 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 ис- ходную базу данных, которая создаст для вас надежную основу пла- нирования 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 принци- пах 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 сто- роны. 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 выс- шим» (Толстой 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 дос- тижения 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 хо- рошо.
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!

1. 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, не- прерывная работа по самосовершенствованию с учетом реальных спо- собностей и условий жизни.

# Г л а в а 9

**САМОПРОГРАММИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УСПЕХ**

## Способы и методы самопрограммирования личности на успех

Стабильный жизненный успех возможен лишь при балансе внеш- них и внутренних факторов и начинаем мы, естественно, с изменения того, что наиболее нам доступно, то есть с нас самих. Для этого необ- ходимо знать себя. Самосознание человека формируется в процессе его повседневного общения с природой, другими людьми, с общест- вом, через познание которых он приходит к пониманию самого себя. Это сводится, в сущности, к осознанию им своей идентичности, опре- деленной устойчивости, целостности в различных ситуациях.

Процесс самопрограммирования психики помогает решить мно- жество разнообразных задач: приобретать необходимые знания, выра- батывать новые навыки и привычки, повышать уровень самосознания и его регулирующее влияние на поведение человека. Эффективность этого процесса значительно повышается, если ускорить процесс изме- нения 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 пони- мания не ощущает своей целостности и не способен управлять собой. Именно в это время происходит процесс его самоопределения. Дан- ный период жизни человека максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Преобладающее значение в познава- тельной деятельности начинает приобретать формирование картины мира, установление взаимосвязи между различными областями изу- чаемой 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 по- тенциально значимого в форму актуально значимого, что способству- ет выявлению и развитию личностного потенциала;
* трансформация объективно значимых ценностей в субъективно значимые, благодаря которой создаются убеждения, мотивация, от- ношение к учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Наше мировоззрение основано на наших представлениях об ок- ружающем мире, убеждениях и ценностях. *Ценность можно опреде- лить как объективную значимость явлений, идей, вещей, обусловлен- ную потребностями и интересами социального субъекта*. Ценности изначально формируются человечеством и, являясь достоянием обще- ства, они оказывают существенное влияние на становление каждой отдельной личности. Жизненные ценности выполняют ряд социаль- ных функций:

* обеспечивают гармонизацию внутреннего мира личности, сис- тематизацию 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 талан- тов, социальных ожиданий.

Становление ценностных ориентаций происходит в течение всей человеческой жизни. Вначале человек неосознанно принимает ту мо- дель 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, кото- рую индивид использует при этом, берется из собственных наблюде- ний и размышлений, из опыта предыдущих поколений и собственного жизненного опыта, из общения.

Большую роль при этом играет личностный смысл человека. *Лич- ностный смысл – субъективно воспринимаемая индивидом значи- мость тех или иных предметов.* При этом мера осознанности истин- ного 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 про- цесс самопрограммирования и самоформирования. При этом самопро- граммирование 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 внеш- ней среды.

На рис.3 приведены механизмы самопрограммирования личности.

Представления

Целенаправленные волевые воздействия, а также различные психотехники

Непроизвольная форма воздействия

Жизненные ценности

Убеждения

Запечатления

Механизмы самопрограммирования

Рисунок. 3 – Механизмы самопрограммирования личности Исходным пунктом самопрограммирования является стремление

к достижению поставленной перед собой цели действия или жизнен- ной 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 осущест- вляется посредством *запечатления* – одного из наиболее простых нервных механизмов программирования поведения. Особенность дей- ствия такого механизма состоит в том, что определенный образный раздражитель, будучи воспринятым единственный раз, сохраняется в памяти человека на очень длительное время, иногда на всю жизнь, ак- тивно воздействуя на поведение индивида. Таким образом, запечатле- ние можно считать непроизвольной формой программирования.

Следует подчеркнуть, что активным началом механизма запечат- ления всегда является чувственный образ внешнего мира (другой че- ловек, определенная жизненная ситуация) или же образ собственного внутреннего состояния. Для того чтобы этот механизм работал, требу- ется два дополнительных условия: определенное (фазовое) состояние клеток головного мозга и выраженная эмоциональность ситуации, вызывающая непроизвольное привлечение внимания человека на дос- таточно длительное время. При этих условиях чувственный образ прочно фиксируется в долговременной памяти и приобретает про- граммирующую функцию.

Это может происходить и в обычных условиях при достаточно высоком психическом тонусе. Для этого необходимо, чтобы человек периодически активно и целенаправленно сосредотачивал свое вни- мание на соответствующем образе, стараясь воспринимать его как объективную реальность. Именно в этом заключается сущность само- стоятельной программирующей функции активной роли представле- ний, чувственных образов (зрительных, слуховых, тактильных и др.).

*Представлениями* в психологии принято называть процесс отра- жения 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 особен- ности характера и поведения человека, на его взаимоотношения с дру- гими 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, зна- ния своего характера, внешности, состояния здоровья и других факто- ров. При необходимости многие из этих качеств могут подлежать це- ленаправленной коррекции не только физическими, но и психически- ми методами воздействия, основанными на активной роли представ- лений. Благодаря регулирующей роли сознания человек способен в значительной степени абстрагироваться от реальных воздействий внешнего мира и посредством определенных представлений воссозда- вать 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, зна- ковое представление на каком-либо материальном носителе), а благо- даря «запускающемуся» словом смыслу. Мысль в слове весомее про- сто смысла мысли в невербальном проявлении, но последняя не менее значительна. Мысль, не высказанная в словах, – это та же передавае- мая информация, только без звукового оформления. Чуткий человек интуитивно может воспринимать такую информацию.

Подлинно научное представление о психофизиологических меха- низмах 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 обра- зом 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 физиологи- ческий 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, произно- симого не только вслух, но и мысленно. В состояниях гипноза, ауто- генных тренировок и в бодрствующем состоянии речь играет важную регулирующую и программирующую функцию. Еще И. П. Павлов от- мечал, что вторая сигнальная система является высшим регулятором

человеческого поведения. Это свойство внутренней речи (в форме само- приказов) давно используется в спорте для повышения эффективности тренировок, мобилизации внутренних резервов во время соревнова- ний. В состоянии релаксации, достигаемой в процессе аутогенной тренировки, влияние словесного самовнушения на физиологические функции значительно возрастает. Характер этого влияния определяет- ся смысловым содержанием словесных формулировок. Построение фраз при самовнушении должно быть предельно простым и кратким, а их мысленное выражение – четким.

Среди множества форм словесного самопрограммирования пси- хики 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 действен- ным 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*. Программи- рующая роль таких активаторов, даже если они реализуются в виде внутренней речи, достаточно высока. Это подтверждено результатами многих психологических исследований, в том числе, например, в об- ласти 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 оказы- ваются механизмами самоформирования. Здесь можно провести ана- логию 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 двига- тельных функций человек может добиться значительных результатов.

В настоящее время теоретические воззрения на природу гипноза заметно и уверенно освобождаются от точки зрения некоторых уче- ных, которые видели в нем те или иные болезненные проявления или же рассматривали его как воздействие, ослабляющее волевую сферу человека. *Гипноз и самогипноз*, как методы регуляции состояния чело- века, интенсифицируют многие психические процессы и позволяют получать более выраженный и целенаправленный эффект. Поэтому многие авторы, поняв преимущества методов гипноза и его физиоло- гические принципы, разрабатывают на этой основе специальные приемы психической саморегуляции, которые активно используются при самопрограммировании личности. Эти рекомендации следует ис- пользовать в педагогическом процессе.

Индийский автор М. Пауэрс в книге «Самогипноз» подробно ана- лизирует положительные стороны этого вида самоформирования. Он считает, что, активизируя с помощью этого метода процессы вообра- жения и представлений, можно создавать прочные системы отноше- ний с окружающей действительностью (собственные психологические установки). Таким же образом можно формировать личные внутрен- ние 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 об- становке 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, дина- мичным.

Самогипноз включает в себя следующие этапы внутренней работы:

∆ принятие решения проделать такую работу, четко формулируя ее цели и задачи;

∆ предгипнотическая беседа с самим собой, в которой логически обосновывается необходимость этой работы, обсуждаются результа- ты, которые могут быть достигнуты после ее окончания, и те преиму- щества, которые должны быть получены в итоге;

∆ фиксация внутренним взором собственного образа, наделенного желаемыми качествами (этот этап программирования проводится на фоне самогипноза);

∆ закрепление новых качеств, приобретенных с помощью гипно- за, реальными действиями в постгипнотический период.

Большую помощь в самопрограммировании личности может ока- зать использование различных психотехник, а также технологий, предлагаемых в рамках нейролингвистического программирования. В их основе лежит ряд базовых принципов, которые описывают взаимо- отношения человека и реальности и играют важную роль во всех сфе- рах человеческой деятельности [108].

## Формирование воодушевляющих убеждений личности

Известно, что каждый опыт, приобретенный в жизни, остается на- всегда где-то в глубинах нашего сознания. С его помощью происходит осмысление новой информации, поступающей в наш мозг, и форми- руются 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 посту- пают 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 форми- ровать и изменять убеждения, накладывая на них опосредованный опыт.

Под убеждениями понимают тесно связанные представления ин- дивида относительно причинно-следственной связи, значения, границ окружающего мира, а также поведения, возможностей и идентифика- ции [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 уве- ренности в своей способности походить на такого человека. Это под- твердили тысячи людей, которые добились успеха в жизни. Поведение оказывает воздействие на убеждения, во-первых, благодаря интерпре- тации, 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. Счита- ется даже, что это единственный по-настоящему важный фактор лю- бых человеческих достижений. Знаменитый в Америке пластический хирург доктор М. Мольц установил: многие пациенты ожидают, что за косметической операцией и изменением внешности немедленно по- следуют серьезные личностные перемены. Однако в большинстве случаев даже радикальная пластическая операция не оказывает воз- действия на реальные проблемы пациентов, их внутренний имидж. И только добившись смены их установок, М. Мольц смог продемон- стрировать 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. Пес- симистически настроенный человек может проанализировать даже успешную ситуацию и оценить негативно свое поведение в ней. На- против, человек с положительной установкой даже при меньших дос- тижениях находит для себя массу оправданий и уверен, что в следую- щий 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 спо- собны оказать огромное влияние на психическое и физическое здоро-

вье человека. Ограничивающие убеждения характеризуются такими состояниями:

1. Безнадежность – убеждение в том, что желаемая цель недося- гаема независимо от наших возможностей.
2. Беспомощность – убеждение в том, что цель досягаема, но мы не способны ее достичь.
3. Никчемность – убеждение в том, что мы не засуживаем дости- жения желаемой цели из-за личностных особенностей или поведения [59, c. 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 собст- венной необходимости и значимости. Очевидно, что наиболее глубо- кие убеждения касаются нашей идентификации. Ограничивающие убеждения выполняют функции «мыслей-вирусов», обладающих той же разрушительной способностью, что и компьютерные или биологи- ческие вирусы. Эта мысль может превратиться в «самоисполняющееся пророчество» и свести на нет любые попытки саморазвития или само- совершенствования. Мысли-вирусы содержат невысказанные предпо- ложения 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 допу- щения 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 созда- ние альтернативных вариантов осуществления позитивного намерения или цели;
* прояснение или обновление важных взаимоотношений, которые формируют наше чувство собственной миссии и значимости, и полу- чение позитивной поддержки на уровне идентификации [59, c. 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 при- водят к переменам в поведении и результатах деятельности. Многие ведущие спортсмены считают первым шагом к успеху раннюю уве- ренность 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 самосовер- шенствования студентов.

Власть убеждений в процессе обучения подтвердил и экспери- мент, проведенный среди детей со средним (по результатам тестиро- вания) интеллектом, при этом были произвольно выделены две рав- ные 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 оказа- лось, 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 негатив- но. Управляя процессом формирования убеждений, можно внести ре- альные изменения в свою жизнь. Способность изменять рамки того или иного представления о себе есть не что иное, как проявление за- кона необходимого разнообразия применительно к системам убежде- ний. 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 трансформиро- ваться в некие глубоко укоренившиеся убеждения на различные сто- роны жизни, которые практически почти постоянно оказывают влия- ние на наше поведение. Поэтому изменение стратегии мышления

может кардинально повлиять на всю нашу деятельность. Наше пред- ставление 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 потенциа- ла. И, наконец, надо определить, являются ли конкретные убеждения приемлемыми для нас. Для того чтобы установить правильность вы- бранного направления, необходимо сделать следующее:

* четко определить собственные убеждения;
* подумать, способствуют ли они достижению избранной нами цели;
* постараться понять, какие установленные нами правила поведе- ния основываются на данных убеждениях;
* при необходимости заменить одни убеждения другими, в боль- шей степени соответствующими стоящим перед нами целям.

Раннее формирование правильной позитивной системы убежде- ний создает и поддерживает уверенность в себе, интерес, радость, свя- занную с активной деятельностью, а в итоге порождает и воспитывает навыки и способности, которые позднее кажутся нам совершенно естественными и дарованными природой. Создание сильного пози- тивного внутреннего имиджа применительно к конкретной сфере дея- тельности, 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 по- мочь развивать позитивные ожидания и расстаться с негативными, что можно сделать с помощью использования субмодальностей. Исполняя роль некоего кода, они придают осмысленность образам. Иными сло- вами, 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 особен- ностью мышления, чтобы вносить преобразования в свою жизнь. С помощью создания соответствующих мыслеобразов можно изме- нить наши мысли, представления и убеждения. Эта техника, увеличивая гибкость и многообразие вариантов выбора, также будет способство- вать 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 прове- рить каждое убеждение в процессе мышления, чтобы убедиться, какие из них являются позитивными, а какие негативными, и как они дейст- вуют в конкретных ситуация [10].

Для начала достаточно понять структуру своих убеждений и раз- личия 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 использо- вать мыслительную стратегию, которая принесет ощутимые результаты в деле самопрограммирования личности. Для проверки ее эффектив- ности 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 после- дующую 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 мыш- ления. 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 относи- тельно нас самих и того, на что мы способны, очень влияют на нашу эффективность. У каждого из нас есть убеждения, служащие дополни- тельными 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 мен- тальные карты, включая в них другие, более эффективные пути осу- ществления намерений, то убеждения можно будет изменить ценой минимальных усилий и мучений. Ограничивающие убеждения могут быть преобразованы или отредактированы за счет определения пози- тивных 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 «предвку- шение» 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 направ- лены. 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 ког- нитивной психологии получило название ожиданий «самоэффектив- ности» и ожиданий результата. Ожидания появляются вследствие предположения о том, что то или иное поведение приведет к опреде- ленным результатам. Ожидания «самоэффективности» связаны с уве- ренностью в том, что конкретный человек способен осуществить дей- ствия, требующиеся для достижения желаемого результата.

Убеждения и ожидания часто определяют количество усилий, ко- торые 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 ожи- дает 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 поведенче- ских ресурсов.

Результат соотносится с тем, до какой степени человек ожидает, что приобретенные навыки или формы поведения дадут желаемые ре- зультаты. Ожидания «самоэффективности» связаны со степенью уве- ренности человека в собственных силах или уровнем способности обучаться либо осуществлять действия, необходимые для достижения результата. Достижение желаемого результата через успешные дейст- вия 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 пер- вичным источником мотивации. Ощущения и поступки людей зависят от ценностей и мотивов, которые приписываются ожидаемым послед- ствиям. Прочные ожидания позитивного результата способны заста-

вить человека приложить максимум усилий в надежде на достижение желаемого состояния. Ожидаемые последствия, которые воспринима- ются 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 получен- ного опыта. Сила ожидания является функцией прочности репрезен- тации предвкушаемого последствия. С точки зрения НЛП, чем больше человек способен видеть, слышать и ощущать будущие последствия своей деятельности в своем воображении, тем сильнее окажется ожи- дание. Следовательно, они могут быть усилены путем расширения спектра внутренних образов, звуков, слов и ощущений, ассоциирован- ных с вероятным будущим действием или следствием. Подобным образом ожидания могут быть ослаблены за счет уменьшения качест- ва или насыщенности внутренних репрезентаций, ассоциирующихся с возможными будущими последствиями.

Базовый подход НЛП к созданию или изменению ожиданий предполагает: либо работу непосредственно с внутренними сенсор- ными репрезентациями, связанными с конкретными ожиданиями; или – со скрытыми убеждениями, которые являются источником этого ожидания.

Людям свойственно думать, что процесс изменения убеждений – дело сложное и трудоемкое, сопровождающееся конфликтами и борь- бой. Тем не менее, каждый из нас на протяжении всей жизни самым ес- тественным 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 изме- нения 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 про- изошли на разных этапах нашей жизни, и мы найдем множество при- меров 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 ак- туальное видение мира.

Для этого надо вспоминать как можно ярче и отчетливее те слу- чаи, когда мы успешно действовали, осуществляя и подтверждая свое убеждение, затем следует проанализировать свои ощущения. Выпол- няя в уме действия, которые мы делаем хорошо, мы испытываем удо- вольствие и укрепляем уверенность в себе, а в итоге вдохновляющее убеждение становится эффективнее и сильнее, что позволит нам дос- тичь большего. Для создания дополнительного эффекта можно при- менить 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 преодо- ления 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 нужда- емся в каком-то объяснении или обосновании своих действий, нравят- ся нам эти действия или нет. Точно также существуют свои оправда- ния настроений, убеждений, подходов или самооценки. В связи с этим большую роль в управлении поведением играет самосознание челове- ка, 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 ориентиро- ваться в окружающем мире, понимая свое место в нем. Наличие и осознание личностного смысла, то есть содержательного компонента профессиональной деятельности является важным условием профес- сионального и личностного развития человека. При этом самопро- граммирование 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 внеш- ней среды.

## Самоэффективность и ее роль в активизации потенциала личности

Перед системою образования стоит задача – создать педагогиче- ские условия для раскрытия и развития потенциала личности. Несмот- ря на большое количество исследований в этой области, до сих пор остается неоднозначным мнение ученых о том, что представляет со- бой потенциал человека. Раскрытие содержания этого понятия необ- ходимо для разработки концептуальной основы его формирования и развития.

Многими учеными традиционно потенциал личности рассматри- вается как нераскрытые возможности, резерв для достижения цели, как внутренняя направленность. В широком понимании потенциал имеет силу, способную выявиться при определенные условиях. В. М. Марков и Ю. В. Синягин определяют *потенциал человека как систему его возобновляющихся ресурсов, которые проявляются в дея- тельности, направленной на достижение социально значимых резуль- татов. Они выделяют такие моменты: во-первых, потенциал челове- ка является ресурсным показателем и в связи с этим должен иметь количественное выражение; во-вторых, этот ресурс не является на- всегда 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 лич- ности, 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 пред- ставлен в работах А. Бандуры в конце 70-х гг. прошлого века. Разви- ваемая им теория социального научения требовала введения нового понятия, соответствующего новой тенденции психологических иссле- дований, 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 зада- чами и ситуациями и с учетом этого определить стратегию и способ своего поведения. Он трактует самоэффективность как когнитив- ный механизм регуляции человеком своего поведения.* В зависимости от того, как субъект оценивает собственную самоэффективность, бу- дут зависеть «расширение или ограничение возможности выбора дея- тельности, 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 спо- собности человека к самоотражению, самовосприятию, самопонима- нию 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 когни- тивная 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 свя- зано 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 моти- вирована 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 самооце- ночные реакции рассматриваются как уникальный мотивационный механизм индивида. Они меняются в зависимости от вида деятельно- сти, что приводит к различным самооценкам даже различных аспектов одного и того же вида деятельности. По этой причине уровень само- оценки в конкретных областях жизнедеятельности является более зна- чимым, чем единый обобщенный показатель [203].

Поэтому самоэффективность представляет собой не черту лично- сти, а особый когнитивный механизм, который позволяет субъекту анализировать свои возможности при выполнении тех или иных дей- ствий, обеспечивает актуализацию их мотивации, формы поведения и возникновение эмоций. В то же время, самоэффективность отражает личное убеждение человека о наличии у него необходимых способно- стей к определенной деятельности и способствует развитию мотива- ции. Поэтому самоэффективность – центральная и очень важная де- терминанта человеческого поведения. Она не только непосредственно влияет на мотивационную сферу человека, но и на другие важные де- терминанты 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 само- оценки и суждения о самоэффективности, которые детерминируют ожидаемые результаты его деятельности [202, р. 442]. Так, индивиды с высокой самоэффективностью ставят перед собой более трудные, рис- кованные цели, по сравнению с индивидами с низкой самоэффектив- ностью.

Цели

Самоэффективность

Ожидание результатов

Возможности и препятствия

Поведение

Рисунок 4 – Влияние самоэффективности на поведение человека Установлено также, что суждения индивида о самоэффективно-

сти, 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 мыс- ленному 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 вариан- ты необходимых действий и решений» [204, р. 729]. Люди, верящие в свою способность решить проблему, вероятно, будут более настойчи- вы 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]. Самоэффектив- ный человек, даже сталкиваясь с препятствиями, продолжает работать над достижением цели, превращая трудности и препятствия в источ- ники саморазвития. Человек способен переводить внутренние ожида- ния и представления о себе во внешние проявления, достигая необхо- димых 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 специфиче- ской, 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, посвя- щенных непосредственно специфике конструкта самоэффективности относительно различных видов деятельности и других психологиче- ских феноменов. Особенно важным представляется изучение станов- ления и изменения самоэффективности в профессиональной деятель- ности, поскольку, согласно имеющимся исследованиям (А. Бандура, Дж. Капрара, Д. Сервон), именно представление о собственной компе- тентности, а не сами по себе умения, личностные качества и способ- ности, выступает необходимым мотивационным условием, детерми-

нирующим поведение человека и определяющим степень настойчиво- сти и упорства при освоении, а в дальнейшем и при выполнении кон- кретных профессиональных действий.

Многочисленные эмпирические исследования, посвященные изу- чению влияния самоэффективности на успешность деятельности, как правило, показывают, что высокая самоэффективность связана с про- дуктивной 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 клиниче- ской, образовательной, организационной сферах. Авторы подтвердили наличие взаимосвязи самоэффективности и результатов профессио- нальной деятельности. Согласно исследованию в среднем коэффици- ент корреляции между ними составляет 0,38 [220].

Оценка индивидами своей эффективности обусловливает выбор ими сфер деятельности и условий для ее выполнения. Индивиды, как правило, склонны избегать тех видов деятельности и ситуаций, в ко- торых 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 дея- тельности, которая увеличивала их ощущение самоэффективности [213, 223].

Таким образом, непосредственный интерес к предмету или про- цессу развивается, когда человек устанавливает для себя повышенные стандарты, которые обеспечивают ему в случае успеха положитель- ную самооценку, и когда у него есть ощущение самоэффективности в отношении того, что он сможет данным стандартам соответствовать. Именно подобный внутренний интерес вдохновляет человека на уси- лия на протяжении длительного времени даже при отсутствии внеш- них вознаграждений.

Учеными установлено, что убеждения в самоэффективности оказы- вают многостороннее воздействие на процессы мотивации. В социально- когнитивной теории А. Бандуры мотивационные тенденции объясня-

ются преимущественно с точки зрения способности человека к пред- видению 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 пред- ставление человека о том, сможет ли он выполнить необходимые дей- ствия; цели и стандарты, представляющие когнитивную детерминанту мотивации; а также аффективная самооценка, представляющая лично- стный 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 со- стоянии стереть огромные различия между людьми в способностях. Люди с высокими представлениями о собственной эффективности чаще действуют продуктивнее и добиваются успеха, чем те, кто дума- ет иначе. В связи с этим самоэффективность исследуется в рамках проблематики мотивации достижения и рассматривается как когни- тивный механизм, предсказывающий уровень успешности человека в той или иной деятельности.

Чувство собственной компетентности способствует эффективно- сти 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 дея- тельности, 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 боль- шим 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 осу- ществления разнообразных профессиональных начинаний [200, р. 96].

Перспективным направлением в зарубежной литературе является исследование вопросов самоэффективности в организационном аспек- те. Теоретиками и практиками изучены различные аспекты деятельно- сти человека в организации и управлении. Прикладные исследования обращены в сферу организационной психологии и связаны с практи- кой управления персоналом. Зарубежными учеными было доказано, что более самоэффективные сотрудники быстрее адаптируются к но- вым условиям и среде. Группа авторов из Университета Квинсленда (Австралия) провели масштабное лонгитюдное исследование адапта- ции сотрудников к организационным изменениям [222]. По их мне- нию, самоэффективные сотрудники в большей степени видят в орга- низационных 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 идею по улучшению рабочего процес- са. Такие работники лучше справляются со сложными задачами и от- ветственностью, возлагаемой на них. Индивиды с высокой самоэф- фективностью 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 рас- сматривают 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 си- туации 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 разно- образных заболеваний и на процессах выздоровления [215]. В резуль- тате был сделан вывод о том, что сильные, позитивные убеждения в самоэффективности полезны для здоровья. И наоборот, слабые и нега- тивные убеждения в самоэффективности вредны для него.

Таким образом, концепция самоэффективности относится к уме- нию людей осознавать свои способности, выстраивать поведение, со- ответствующее специфической задаче или ситуации. С точки зрения А. Бандуры, самоэффективность, или осознанная способность челове- ка справиться с возникшими ситуациями, влияет на несколько аспек- тов 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 эффектив- ности влияет на формы поведения, мотивацию, выстраивание поведе- ния и возникновение эмоций.

Таким образом, проблема самоэффективности за прошедшее вре- мя завоевала огромную популярность среди зарубежных психологов, о чем свидетельствует постоянно растущее количество работ в данной области, доказывающих ее прямое влияние на решения, действия и пе- реживания 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. Далгатов, 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 под- ходом, 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 P. JI. Кричевского. Он определяет самоэффективность как «... убежденность людей в сво- их возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресур- сы, 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, самоэффек- тивность, во-первых, направлена на саморазвитие субъекта, во-вторых, подразумевает, прежде всего, его личностно-профессиональное разви- тие.

В диссертационных работах, выполненных под руководством

P. JI. Кричевского A. B. Бояринцевой, Ю. Н. Гончаровым, Т. Д. Григо- рьевой, Е. А. Могилевкиным, C. B. Паирель авторы рассматривают самоэффективность как одну из основных характеристик профессио- нального самосознания. Ими было показано, что она существенно влияет на карьерный успех, успешную социализацию, достижение вы- соких уровней профессионализма.

Учеными установлены положительные корреляционные связи уровней самоэффективности в общении и интернальности, экстравер- тированности, нейротизма, что позволяет считать ее условием про- фессиональной успешности. Так, О. О. Богатырева рассматривает самоэффективность как комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеризующих сферу восприятия собственной ком- петентности, эффективности и личностной влиятельности. По ее мне- нию, 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 исследова- ние, в ходе которого была выявлена причинно-следственная связь самоэффективности руководителя и членов группы. При этом уста- новлено, что влияние руководителя опосредовано характеристиками эффективности работы группы. Иначе говоря, самоэффективность ру- ководителя косвенно влияет на самоэффективность участников группы и определяет их субъективную оценку своих результатов деятельно-

сти. Это характерно как для общего показателя самоэффективности, 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 самоэффективность также влияет на способ- ность субъекта адаптироваться и гибко справляться с трудными жиз- ненными ситуациями, а также на способность переживать неудачи. Кроме того, она позитивно связана с установками личности на безо- пасное поведение и влияет соответствующим образом на выполнение работы. Проблема повышения безопасности жизнедеятельности чело- века, и недостаточная изученность его прикладных аспектов делает актуальным исследование А. А. Погорелова, в котором отражены по- зитивные 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 самоэффективность студентов выступает непосредственным предметом исследования. Так, М. Ю. Энеевой [191] были изучены психологические компоненты субъектности студента в процессе учебной деятельности, характери- зующие его умение владеть собственным поведением и его самоэф- фективность, 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 само- эффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения» предлагает ввести понятие личностной самоэффективности, под кото- рой он понимает сочетание представлений субъекта о наличии у себя профессионально-важных качеств и его уверенности в том, что в си- туациях 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 самоэффективности будущего педагога-психолога. Результаты проведенного ею эмпирического исследования позволили расширить представление об особенностях профессионального само- сознания будущего педагога-психолога, изучить содержательные ха- рактеристики идентичности личности, выявить роль профессиональ- ных и гендерных характеристик в структуре *Я*-концепции будущих психологов [35].

По результатам данного исследования содержательные характе- ристики профессиональной самоэффективности студентов обнаружи- вают специфику на разных этапах обучения в вузе. Характерной осо- бенностью динамики уровневых показателей самоэффективности яв- ляется ее неравномерность на протяжении всего периода обучения студентов в вузе. На третьем курсе происходит снижение всех показа- телей профессиональной самоэффективности, 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 самоэффек- тивности. Выявлен значимый эффект продолжительности обучения в вузе как на итоговый показатель профессиональной самоэффективно- сти студентов, так и на отдельные его компоненты [35].

Е. А. Шепелевой было проведено изучение связи самоэффектив- ности 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 само- эффективности, и их связи с успешностью в социальной и академиче- ской сферах жизнедеятельности.

В процессе изучения специфики механизмов влияния самоэффек- тивности на успешность юношей и девушек в учебной и социальной деятельности установлено, что академическая самоэффективность старших школьников позитивно связана с учебной успеваемостью и субъективным ощущением школьного благополучия. Она обусловлена

использованием эффективных копинг-стратегий «Активная деятель- ность» и «Косвенная деятельность». В социальной сфере самоэффек- тивность 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 по- лезным для предсказания учебной успеваемости и успешности в соци- альной 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 исследова- нии этой проблемы, которые охватывают разные возрастные периоды – от подросткового до взрослого – и различные сферы: профессиональ- ный труд (управленческий, педагогический, военный), общение, уче- ние. Однако следует констатировать, что для глубокого понимания природы, специфики, функций самоэффективности подобных иссле- дований все еще недостаточно и они носят, как правило, фрагментар- ный характер. Зачастую самоэффективность изучается в них как одна из личностных особенностей наряду со многими другими.

Следует отметить, что слабое внимание, которого удостаивается проблема самоэффективности в работах украинских психологов, не- оправданно, поскольку самоэффективность – «... одна из важнейших личностных составляющих человеческой активности, связанной с со- зидательным, творческим началом, способностью личности контроли- ровать ситуации своей жизни, мобилизовывать наличный психологи- ческий потенциал для достижения поставленных целей, подчинять себе ход жизненных событий» [81, с. 47].

Так, Пророк Н. В. в своей статье «Самоэффективность и успеш- ность профессиональной деятельности», проанализировав современ- ные психологические представления о природе внутренней мотива- ции, 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 бать успешным в своей деятельности [134, с. 171].

М. В. Канивец в процессе изучения готовности студентов 2–3 кур- сов к саморазвитию пришла к выводу, что для многих их них харак- терна низкая способность к самопознанию и рефлексии, слабое пред- ставление о своей самоэффективности, недостаточный самоконтроль [109]. Эти выводы подтвердили и результаты исследования О. М. Вовк, которой был установлен низкий уровень самоэффектив- ности, характерный для 27 % студентов второго курса и 11,5 % сту- дентов пятого курса. Это довольно тревожный факт, который говорит о существовании внутренних противоречий, чувства неуверенности в себе, что, безусловно, сказывается на общем самочувствии и результа- тах их деятельности [39].

Анализ научной литератури позволяет констатировать, что в оте- чественной психологии и педагогике недооценивается реальное влия- ние на результати деятельности представлений субъека о своей само- эффективности. 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 рубе- жом, будет способствовать расширению научных знаний об изучае- мом предмете, интеграции разрозненных представлений о нем в еди- ную теорию и использование их в практической деятельности. Знание конкретных психологических механизмов и педагогических техноло- гий, разработанных на их основе, может быть объектом психокорек- ционного влияния и поможет личности не только мотивировать сама себя, а и реализовать и актуализировать свой потенциал.

# Г л а в а 1 0

**РОЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО**

# САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

## Механизмы саморегуляции психического состояния человека

Организм человека представляет собой непрерывный процесс оп- ределенных психических состояний, которые постоянно сменяют друг друга и характеризуют его активность. Они определяют регуляцию внутренних процессов в организме, поведение и деятельность челове- ка. Психическое состояние представляет собой интегральную харак- теристику психики человека в данный конкретный момент времени. Оно рассматривается как процесс ее приспособительной реакции в от- вет 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, психиче- ских), а также проявление личностных свойств человека.

Большую роль в повышении жизненной активности людей играет психическая саморегуляция. Каждому человеку свойственны как соз- нательный, 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 че- ловека может осуществляться посредством изменения общего поведе- ния его организма, а также при помощи эмоциональных или же сома- тических реакций. В свою очередь, эти реакции через обратные нерв- ные 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, при- водит к ее разрядке с использованием речевых или двигательных ре- акций или же физиологических функций внутренних органов человека. И наоборот, недостаток психической активности сопровождается включением механизмов мозга, вызывающих местное или общее на- пряжение 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 механизма- ми, обеспечивающими условнорефлекторную саморегуляцию уровня

его общей активности [79].

Экспериментально установлено, что высокий уровень бодрство- вания мозга обеспечивает большую полноту анализа и синтеза вос- принимаемой информации, лучшее использование накопленного опыта, а значит, и формирует более точные ответные реакции. В этих услови- ях деятельность организма наиболее полно соответствует не только складывающейся ситуации, но и ее вероятным изменениям в ближай- шем будущем. Следовательно, если человек может мобилизовать свои волевые усилия при встрече с трудностями и успешно преодолевает их, значит, имеются основания говорить о высоком уровне саморегу- ляции его высшей нервной деятельности и – наоборот.

Таким образом, задача саморегуляции состоит в том, чтобы обес- печивать адекватность и экономность поведенческих реакций, то есть высокий уровень приспособительной эффективности психической деятельности в целом. Понимание смысла и механизмов психологиче- ских методов повышает их действенность, так как в этом случае про- является мощная стимулирующая роль сознания. Рассмотрим подроб-

нее сущность основных механизмов саморегуляции активности и осо- бенности их проявления в поведенческих реакциях:

### Саморегуляция с помощью реагирования

Саморегуляция посредством «реагирования» использует соотно- шение между активностью задержанной, то есть циркулирующей в мозге, и активностью, выходящей из мозга. Если количество выходя- щей из мозга энергии больше поступающей, напряжение психической деятельности уменьшается. И, наоборот, – при возрастании уровня бодрствования уменьшается приток внешней информации в централь- ную нервную систему, тем самым предотвращая перевозбуждение ор- ганизма. 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 актив- ность, 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 вы- звать соответствующих двигательных реакций.

Довольно часто, воспринимая внезапные и сильные эмоциональ- ные 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 серд- цебиение, учащенное дыхание и других изменениях. В наиболее слож- ных случаях это может привести к снижению защитных сил организ- ма, его иммунитета и подверженности различным заболеваниям. Кроме того, неотреагированные отрицательные воздействия нередко вызывают длительное психическое напряжение, что значительно отя- гощает положение. Вот почему народная мудрость с давних времен

предлагает: «не помнить зла», «не застревать на огорчениях и оби- дах». В противном случае срабатывает «принцип бумеранга». Иными словами, разрядка, снижающая напряжение, не только является нор- мальной реакцией, но она даже необходима.

### Саморегуляция путем изменения поступления внешней энергии

Саморегуляция посредством изменения притока в мозг нервной импульсации носит несколько иной характер. Если первый тип вклю- чается в действие для того, чтобы устранить функциональные сдвиги, уже сформировавшиеся в центральной нервной системе, то второй тип саморегуляции предназначен для того, чтобы предотвращать возмож- ное психическое перенапряжение***.***

В физиологии установлена исключительно важная роль скелетной мускулатуры как мощного источника нервной импульсации, посту- пающей в мозг, и способности в широких пределах изменять уровень его бодрствования. При этом мышечное напряжение способствует улучшению работы органов чувств. И наоборот, мышечное расслаб- ление, лишая мозг стимулирующей импульсации, приводит к сниже- нию уровня бодрствования. Как известно, наибольшее расслабление скелетных мышц происходит во сне и коррелирует с глубиной сна. Поэтому у людей, не выработавших способности устранять остаточ- ное мышечное напряжение, имеет место трудное засыпание или дру- гие нарушения ночного сна.

Вторым звеном в системе саморегуляции психического напряже- ния посредством изменения притока нервной импульсации является режим дыхания. В работах советского физиолога А. И. Ройтбака опи- саны процессы, когда нервные импульсы из дыхательного центра рас- пространяются по специальным нервным путям на кору мозга и весь- ма существенно влияют на ее тонус: вдох **–** повышает, а выдох **–** сни- жает его. Вот почему максимального физического усилия человеку удается достичь именно в момент задержки дыхания на вдохе. Следо- вательно, 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, замед- ленный выдох и небольшую задержку дыхания, вызывает общее сни- жение тонуса центральной нервной системы, снижение кровяного давления, замедление пульса. Таким образом, в ситуациях, требующих срочного повышения и поддерживания психического тонуса или срочного торможения ответных реакций на действующий или ожи- даемый раздражитель, необходимый эффект достигается путем произ- вольного напряжения мышц. Если же очень высокий мышечный и психический тонус формируется преждевременно и имеется доста- точное время для включения внутренних тормозов, целесообразно воспользоваться приемами полного мышечного расслабления в соче- тании 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 вы- соком исходном тонусе нервной системы. Лишь при этом условии со- храняется способность к хорошей концентрации внимания, необходи- мой для полного расслабления мышц и нейтрализации отвлекающих мыслей и образов. Важна еще одна деталь: наиболее полное мышеч- ное расслабление наступает в период глубокого выдоха.

### 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 посредст- вом обратных связей оказывают стимулирующий или тормозящий эффект на психическую деятельность.

В настоящее время вопросы управления психическим тонусом человека посредством внешних раздражителей находят все более ши- рокое практическое применение. Известный интерес представляют ис- следования И. В. Муратова, показавшие стимулирующий эффект функциональной музыки на состояние и способность оператора. Он заключается в повышении работоспособности и эффективности отды- ха при выполнении монотонной работы. Во многих случаях функцио-

нальная музыка нейтрализует дискомфорт среды. Согласно данным Г. А. Березиной, после специальных воздействий музыкой производи- тельность труда в ряде случаев увеличивалась на 30–50 %, а количест- во 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); по- рождающие беспокойство и мягко-печальное настроение (сине- фиолетовые). Зеленый цвет занимает промежуточное положение и вы- зывает 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 психи- ческого тонуса посредством изменения внешних условий весьма дей- ственны и разнообразны, хотя еще не создано общепринятой системы, которая бы использовала не только эмпирический опыт, но и научные данные.

### Роль чувственных образов в саморегуляции психики

Эффективным средством воздействия на нервную систему явля- ется использование активной роли представлений, чувственных обра- зов (зрительных, слуховых, тактильных и др.). До сих пор мы недо- оценивали в нашей повседневной жизни исключительную роль мыс- ленных образов, которые являются весьма активным инструментом влияния на психическое состояние и здоровье человека. Постоянное удерживание перед мысленным взором мрачных, безрадостных кар- тин рано или поздно ухудшает здоровье человека. И совершенно про- тивоположным, благоприятным образом действуют светлые, оптими- стические образы и представления. Следует иметь в виду, что в со- стоянии мышечной расслабленности действенность мысленных обра- зов значительно повышается. Этот эффект продуктивно используется в аутогенных тренировках.

Человечеством накоплен огромный эмпирический опыт исполь- зования 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 «манипулирова- ния» чувственными образами. Особенность психики человека состоит в том, что она может отвлечься от реальной действительности и руко- водствоваться актуализированным образом. При этом сила психики в этот момент становится равной силе и величию захватившего ее об- раза. 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 представ- ляемый образ, помогло ему не только преодолеть «невозможное», но и внести большой вклад в театральное искусство.

### 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 поя- вился целый ряд книг о так называемом «позитивном мышлении» и его роли в саморазвитии личности. Отношение к нему было противо- речивым. Читали их в основном люди, уже обладающие им в той или иной мере, их инстинктивная установка на оптимизм получала посто- янную поддержку. Некоторые люди относилась 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 мыш- ления тех лет показывает обилие риторических фраз без достаточной научной базы. Сегодня ситуация изменилась, получено много экспе- риментальных 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 мышле- ние сосредотачивается на успехе, оно программирует не уход от по- ражения, а победу. При этом оно создает состояние душевной гармо- нии, что в значительной мере сопровождается удовлетворенностью человека и соответствующим состоянием внутреннего успокоения и радости, которое само по себе уникально. Если мы ощущаем себя сча- стливым, то окружающий мир кажется нам прекрасным и замечатель- ным. 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 тре- вожная мысль, которая появляется в нашей голове, оказывает депрес- сивный эффект на каждую клеточку тела и способствует возникнове- нию болезни. Поэтому для того, чтобы жить долго, вести разумную и здоровую жизнь, надо лелеять добрые мысли. Они укрепляют дея- тельность сердечнососудистой системы организма, улучшают работу пищеварительной системы и способствуют нормализации деятельно- сти 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 мыс- ли, 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 след- ствием неверных мыслей».

Современные медицинские исследования показывают, что здоро- вые люди более оптимистичны, лучше адаптируются, чем больные.

Они активны в решении проблем, в критических ситуациях полагают- ся на собственные возможности и стремятся сознательно или неосоз- нанно 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 вырабатыва- ется эндоморфин («гормон счастья») и наблюдается связность работы мозга. Оптимизм, согласно новейшим исследованиям в области го- ловного мозга, является также следствием улучшенного взаимодейст- вия, повышенной синхронизации в работе его обоих полушарий.

Если человек настроен пессимистично, то уже малое раздражение может привести к цепной реакции неблагоприятных химических про- цессов 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 чело- века, его ощущения и реакции ответственны за то, какие физиологиче- ские и химические процессы происходят в организме и активируется ли при этом защитная система или блокируется.

Американский психолог М. Селигмен исследовал на примере из- вестных баскетболистов в течение пятидесяти лет, как негативное мышление на протяжении длительного времени воздействовало на со- стояние их здоровья. Он изучал их комментарии в старых спортивных журналах и газетах, стараясь выяснить, какие игроки отличались нега- тивным образом мышления, и сравнивал его с нынешним состоянием здоровья. Результат однозначен: кто был настроен пессимистически, тот в своей дальнейшей жизни чаще болел и отличался предполагае- мой 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 нега- тивного 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 отлича- ются от мышления и поведения «победителей».

Можно сказать, что победители видят стакан наполовину напол- ненным, а не наполовину пустым, как это случается с пессимистами или проигравшими. Оптимисты в состоянии воспринимать себя и дру- гих со всеми сильными и слабыми сторонами, тогда как пессимисты чувствуют себя неполноценными. Победитель способен наслаждаться своими успехами и может себя за это поощрять. Проигравший, наобо- рот, все время недоволен тем, чего он достиг. Из-за неуверенности в своих силах он более болезненно реагирует на критику и с трудом пе- реносит 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. Проиграв- ший человек живет чаще всего воспоминаниями о прошлом и в страхе перед будущим. Победитель обладает высокой степенью самовос- приятия, 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 оцени- вает, 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 вос- принимают негативное;
* отличаются недопустимыми обобщениями: если что-то не ла- дится, относят на свой счет, «вину» ищут в самом себе;
* в своих расчетах исходят из неизменности конкретной ситуации;
* вызывают отрицательные эмоции, такие как раздражение, чув- ство вины, страха, стресс и депрессии.

Позитивное мышление, напротив, реалистично и видит как поло- жительную, так и отрицательную стороны вещей и событий. При этом люди с позитивными установками и образом мыслей:

* воспринимают себя со всеми своими достоинствами и недостат- ками;
* проявляют здоровую самоуверенность;
* рады даже малым успехам и способны получать от них удоволь- ствие;
* 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 пре- вращается в личное представление и в конечном итоге в убеждение, которое после проникновения в подсознание руководит нашей жиз- нью, включая наши отношения, действия, переживания, окружение. Образ мышления может носить позитивный характер и приводить к успеху, здоровью, счастью и другим желаемым последствиям. С дру- гой стороны, он может быть нежелательным и приводить к негатив- ным результатам. Большей частью под воздействием как благоприят- ной, так и неблагоприятной настроенности человек комбинирует все аспекты в одно целое, которое определяется предшествующим созна- нием и опытом. Согласованные внутренние и внешние усилия могут привести к изменению сознания и связанного с ним поведения.

## 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 со- бой ограничение наших возможностей. Любая мысль, которая рожда-

ется в нашем сознании, в конце концов, реализуется. Направленная и частично сконцентрированная (сконденсированная) мысль может пе- редвигать 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 ХХ 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 это- го люди не должны обладать какими-то феноменальными способно- стями, а могут действовать в пределах разума и воли. Интересными были опыты доктора Аниты Мьюль. С помощью аппарата, улавли- вающего 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 пред- ставление одной и той же идеи вносит большой вклад в ее материали- зацию. Сила человеческой мысли не знает границ. Чем сфокусированнее человеческое сознание, тем больше силы сосредоточено в одной точ- ке. У обычного человека оно рассеивается на множество дел и забот, при этом происходит утечка ментальной энергии во всех направлени- ях. Необходима концентрация сознания на объекте или предмете, есть специальные техники для этого. Обретению хорошей способности к концентрации способствует развитие внимания и душевное равнове- сие. 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 мыш- ление, остановив его беспорядочную работу. Для этого следует вы- брать 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 од- ной точке, а затем переходить к другой теме. Посредством такой прак- тики 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 инфор- мацию делать импульсом и сигналом, передавать ее в любые участки нашего организма. Если концентрировать свою мысль на одной целе- направленной идее и многократно направлять ее в одну область ощу- щений, то при этом с помощью воображения можно превратить смысл мысли сначала в образ, а потом в реальность. Таким образом, инфор- мация может достичь своей цели и повлиять на психическое и физиче- ское состояние организма. На основе правильного мышления, рассуж- дения, самонаблюдения следует вносить ясность в свои мысли. Тогда исчезнет путаница в мыслях, они станут устойчивыми и хорошо обос- нованными.

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 толь- ко одну мысль и поэтому можно осуществлять замену одной мысли на другую);
  + овладение положительным мышлением (позитивное мышление включает в себя положительный взгляд на реальность и использова- ние 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 пер- вой пришедшей к вам мысли. Умом неторопливо исследуйте содержа- ние, 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 сде- лать мысль короткой по времени или длинной, продолжительной.
3. Задержанную в уме мысль после ее осмысления замените. Сде- лайте это, словно вы переключаете канал радиостанции и настраивае- тесь на другую волну. С новой мыслью поступите таким же образом. Это упражнение следует выполнять каждый день, пока вы не почувст- вуете, 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 положи- тельное 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 мыс- лей 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, позволя- ют регулировать состояния психики. Люди, владеющие концентраци- ей мысли могут обладать различными способностями: снимать боль, заживлять раны, снижать артериальное давление, улучшать настрое- ние, воздействовать на психику. Искусство сосредоточения и концен- трации мысли – основное в практике психического совершенствова- ния. 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 воспроизве- сти то, что увидели. Приобретите способность концентрироваться на мелочах.
2. Во время выполнения упражнений нужен уход от повседневно- сти, отказ от внешнего мира. Сосредоточьтесь на своих ощущениях и чувствах. Научитесь концентрировать свое внимание мгновенно.
3. Следует тренировать восприимчивость ума в и управлять мыс- лью 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 како- го-либо знакомого вам предмета. Внутренним зрением изучайте его, потом подойдите к нему и проверьте, совпадает ли с ним ваше пред- ставление о нем. Добивайтесь внутренним зрением точного воспроиз- ведения любого предмета.
5. Самоконтроль и концентрация внимания достигаются постоян- ной тренировкой. При этом выполните следующее упражнение.

Посмотрите три секунды на выбранный вами предмет. Потом отведи- те 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 де- талей на этом предмете.

1. Зрачки глаз непрерывно перемещайте по множеству точек обо- зреваемого объекта. Начинайте с нескольких секунд, потом отведите взгляд и попытайтесь воссоздать этот объект в полном объеме. Снача- ла вы запомните несколько характерных черт, потом все больше и больше. Тренируясь, можно достичь совершенства внимания к дета- лям и образам любого объекта.
2. Развивайте способность достижения определенной концентра- ции 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. Зна- чит, можно работать с памятью по своему усмотрению.
3. Отвлечение чувств от предметов связано с прекращением ак- тивной 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 одновремен- но. Осознайте, что концентрацией мысли вы можете устранить это воспоминание. Научитесь мгновенно отвлекаться от мысли, переводя ее на другую тему.
4. Длительное удержание внимания на каком-либо объекте, мыс- ли, чувстве, образе. Научитесь удерживать одну мысль продолжи- тельное время. Определите, сколько времени вы можете смотреть на предмет, сконцентрировав на нем внимание, не отвлекаясь. Очень не- многие способны сохранить внимание более минуты. Тренируйте внимание и сосредоточение на время.
5. 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.

1. 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.
2. Интеллектуальная тренировка мышления должна быть посто- янной. При этом под контролем следует держать мысль с негативным содержанием. Такие мысли за счет концентрации заменяются заранее подготовленными положительными метафорами.
3. Выработка сверхчувственного восприятия окружающей ре- альности во многом достигается концентрацией мысли. Создайте пол- ную 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 те- ряя мысли о предмете, следует закрыть глаза. В уме воспроизведите запомнившуюся картину, воссоздайте ее во всех подробностях.
4. Созерцание – один из традиционных способов достижения со- средоточения внимания, концентрации мысли. В этом состоянии соз- нание 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 бесконеч- ностью [113, с. 545–549].

Наше сознание, как известно, определяет наше поведение и пере- живания во всех областях действительности. При этом следует обра- тить более пристальное внимание на положительные стороны жизни и постараться избегать того, что еще больше засоряет подсознание не- нужным негативным содержанием, например фильмы со сценами на- силия и т. п. Следует соблюдать нейтралитет по отношению ко всему негативному, что мы изменить не в силах. На образ мыслей можно по- влиять 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 нега- тивных умственных представлений искажает восприятие реальности.

В результате телесного и духовного очищения можно начать по- зитивно воспринимать себя и окружающих. Этому благоприятствуют звукотерапия и запахотерапия, которые воздействуют на наши мысли через состояние нашего тела. Достижению внутреннего покоя и равно- весия помогают йогические и дыхательные упражнения, что позитив- но отражается на процессе мышления. Этому также активно способст- вуют различные техники мышечной релаксации, аутогенной трени- ровки, молитва и медитация. Большую роль в этом процессе играют различные практики психического самосовершенствования.

Следующий этап в овладении мыслями состоит в том, чтобы нау- читься 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, за- меняете негативную тему позитивной, положительной. Этим спосо- бом можно контролировать работу психики и очищать мышление от негативных мыслей. Постепенно вы успокоитесь и придете в состоя- ние 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 чи- тать 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 сосредото- чение, возникшую у вас мысль удерживайте. Осмыслите содержание этой мысли.
  3. Когда содержание мысли осознанно, не теряя его, тут же уси- лием разума создавайте продолжение сюжета.
  4. Научитесь продлевать содержание мысли и по своей воле за- канчивать его. Создавайте логически завершенные сюжеты.
  5. Возьмите для упражнения новую мысль. Не прерывая ее со- держания, второй мыслью создавайте любой другой сюжет, непохо- жий 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 вспом- ните счастливую. Сохраните в памяти содержание этих двух мыслей.
  8. Переживайте негативную историю. Второй мыслью тут же на- слаивайте счастливые воспоминания. Прервите негативное пережива- ние и переведите мысль только на положительную тему. Не позволяй- те уму возвратиться к прошлому неприятному воспоминанию.
  9. Придумывайте заранее сценарии с определенным положитель- ным содержанием. Они будут вашими новыми положительными мыс- леформами, которые вы используете, когда будут приходить негатив- ные мысли. Они изменят содержание старых нежелательных воспо- минаний.
  10. Лучше всего создать положительную информацию в виде ко- ротких мыслеформ на каждое негативное переживание, особенно свя- занное с плохим самочувствием, и мгновенно использовать их для прерывания повторения плохих мыслей, которые отрицательно воз- действуют на организм [113, с. 531–533].

Когда вы научитесь и овладеете техникой внимания к своим мыс- лям 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 бол- товни, нескончаемых образов и сменяющих друг друга желаний. Тогда вы обнаружите внутри себя покой, незамутненность, незапол- ненность ума мыслями. При этом вы освобождаетесь от сознания, по привычке заполненного хаосом неуправляемых психических процес- сов и от их шлаков. Многие никогда не «выключают» работу мышле- ния, 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 проек- ций, желаний и стремлений; это будет просто блужданием в иллюзии. Этого можно добиться только подчинением мыслей своей воле.

Защитным механизмом мозга должно стать забывание всех пере- живаний, 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 но- вого, положительного опыта, новых позитивных переживаний – путь к овладению психическим самосовершенствованием.

*Упражнения для овладения умением приостанавливать мышле- ние, оставлять его без мыслей*

* + 1. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело и сосре- доточьте внимание на своих мыслях. Непринужденно следите за их ходом.
    2. Остановите мысли, ни о чем не думайте. Представьте себе чер- ный 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 физи- ческой 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 ра- ботать 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 изме- рить. 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, нажи- тые прошлым.

* + 1. Для осуществления остановки работы мысли требуется посто- янная тренировка. Дайте отрадную тишину уму и очищение чувствам, укротите душевные страсти и ненужные мечтания. Основой оздоров- ления телесного организма является неведение. Не позволяйте уму в это время размышлять о чем-либо, он должен на время замолкнуть и находиться под контролем.
    2. 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 происхо- дить 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 безмолвны- ми, только тогда возникает состояние блаженства, где проявляется возрождение творческого созидательного начала.
    3. Осознавание без какого-либо выбора путей ума, этого творца иллюзии, – вот начало вашего преображения. Только в уединении мо- жет 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 си- лой, хотя многие из нас не понимают всей их важности. Слова – осно- ва всего, что мы регулярно воспроизводим в своей жизни. Мы посто- янно что-то говорим, но делаем это небрежно, редко задумываясь о содержании и форме наших высказываний. Мы не обращаем внима- ния на то, какие слова выбираем. И оказывается, что большинство из нас использует отрицательные формы выражения своих мыcлей. 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 ниче- го 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 хромосо- мы начинают искажаться и деформироваться. Причем до такой степе- ни, что происходит видоизменение молекулы ДНК, и она начинает вырабатывать отрицательную программу, ведущую к самоликвида- ции. Отсюда все связанные с ней негативные последствия жизни са- мого человека и его потомства. Ученые зафиксировали: бранное слово вызывает мутагенный эффект, аналогичный радиационному излуче- нию мощностью в тысячу рентген. Таким образом, каждое слово, ска- занное или воспринятое нами, воздействует на нас явно или скрыто. Поэтому следует беречь себя и окружающих от бранных слов, несу- щих разрушение и смерть.

Итак, слова подобны семени, 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 дос- тижение успеха, опубликованных в западной литературе и нашедших широкое признание во всем мире. Они должны стать предметом изу- чения и обучения студентов в процессе образования, а также в про- цессе их самовоспитания и самосовершенствования.

## Искусство управления своими эмоциями

Одним из самых распространенных способов избавиться от вол- нения 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 явля- ется 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, сексу- альное 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. Ощутив 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 ви- сочные точки по часовой стрелке. После этого надо сделать десять глубоких вдохов и выдохов, расслабиться, опустить голову и облоко- титься 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 мед- ленно. 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 ме- тодов 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 воз- действия 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 эмо- ций препятствует полноценному общению и взаимопониманию. Гру- бое 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 че- ловека.

Известно, что *музыка обладает мощным эмоциональным заря- дом, подчас более мощным, чем реальные жизненные события.* Учи- тывая это, психологи применяют метод музыкальной психотерапии для коррекции эмоциональных состояний. При расстройствах депрес- сивного типа веселая музыка только усугубляет негативные пережи- вания, 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 по- стоянной погруженности в собственные радости и огорчения. Эмо- циональный мир окружающих нас людей настолько богат и многооб- разен, что соприкосновение с ним не оставляет шансов на монополию положительных и отрицательных переживаний. Эмпатия способствует уравновешенности эмоциональной сферы человека.

Устойчивая эмоциональная уравновешенность как показатель ра- зумного 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. Малень- кие радости жизни необходимы для компенсации неприятных пере- живаний, но от их суммы не следует ждать глубокого удовлетворения. Кратковременный эффект, полученный при ситуативном управ- лении эмоциями, не может привести к стабильной уравновешенности. Это связано с устойчивостью общей эмоциональности человека. При- нято считать, что эмоциональные люди отличаются тем, что все при- нимают близко к сердцу и бурно реагируют на пустяки, а малоэмо- циональные – обладают завидным хладнокровием. Современные пси- хологи склонны отождествлять эмоциональность с неуравновешенно-

стью, неустойчивостью, высокой возбудимостью.

Эмоциональность рассматривается как устойчивая черта лично- сти, связанная с ее темпераментом. Известный психофизиолог В. Д. Небылицын считал эмоциональность одним из основных компо- нентов темперамента человека и выделял в ней такие характеристики, как впечатлительность (чуткость к эмоциогенным воздействиям), им- пульсивность (быстрота и необдуманность эмоциональных реакций), лабильность (динамичность эмоциональных состояний). В зависимо- сти от темперамента человек с большей или меньшей интенсивностью эмоционально включается в различные ситуации. Особенности темпе- рамента обязательно необходимо учитывать в различных ситуациях общения. Например, не стоит обижаться на бурную реакцию холери- ка, которая чаще свидетельствует о его импульсивности, чем о созна- тельном 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 впе- чатлительного человека с обостренным чувством собственного досто- инства. Поэтому надо научиться понимать особенности эмоциональ- ного склада других людей. При этом надо уметь владеть самим собой, сохранять уравновешенность независимо от того, насколько интен- сивны собственные эмоциональные реакции.

Такая возможность появляется в том случае, если от бесплодных попыток воздействия непосредственно на интенсивность эмоций че-

ловек переходит к управлению ситуациями, в которых возникают и проявляются эмоции. Эмоциональные ресурсы человека не безгра- ничны, 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 рас- пределить их по многим направлениям. В первом случае интенсив- ность эмоций будет предельной. Но чем больше эмоциогенных ситуа- ций, тем ниже интенсивность эмоций в каждой из них. Благодаря этой зависимости открывается возможность управлять эмоциями более ра- зумно, чем при вмешательстве в их физиологические механизмы и не- посредственные проявления.

Таким образом, общая эмоциональность человека является кон- стантой (относительно постоянной величиной), тогда как сила и дли- тельность эмоциональной реакции в каждой конкретной ситуации может существенно изменяться в зависимости от количества ситуа- ций, которые не оставляют данного человека равнодушным. Учитывая закон константности, можно овладеть способами управления эмоция- ми, которые направлены не на безнадежную борьбу с разрушитель- ными проявлениями эмоциональных крайностей, а на осознание усло- вий жизни и деятельности, позволяющих не доводить себя до них. Речь идет об управлении экстенсивной составляющей общей эмоцио- нальности – эмоциогенными ситуациями.

Первым способом управления эмоциями является их *распределе- ние.* Он заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности эмоций в каждой из них. Рас- пределение эмоций происходит в результате расширения информации и круга общения. Информация о новых для человека объектах необхо- дима для формирования новых интересов, которые превращают ней- тральные ситуации в эмоциональные. Расширение круга общения вы- полняет ту же функцию, поскольку новые контакты позволяют чело- веку найти более широкую сферу проявления своих чувств.

Второй способ управления эмоциями – *сосредоточение* – необхо- дим 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 ис- ключает из сферы своей активности ряд эмоциогенных ситуаций, что- бы повысить интенсивность эмоций в наиболее важной из них. Наиболее общим приемом является ограничение информации из при- вычных источников и исключение тех видов деятельности, которые способствуют «распылению эмоций».

Третий способ управления эмоциями – *переключение*, связан с пе- реносом переживаний с эмоциогенных ситуаций на нейтральные.

Применение этих способов управления эмоциями требует опреде- ленных усилий, изобретательности, выдумки. Поиск конкретных приемов зависит от личности и уровня ее зрелости. Для избавления от нежелательных эмоций надо научиться переходить из роли невольно- го участника эмоциональных реакций к роли их режиссера, либо безу- частного свидетеля или хотя бы представлять себя сторонним наблю- дателем, 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 принци- пу обратной связи, сказывается на вашем состоянии и вы через неко- торое время (обычно 5–15 минут) действительно можете начать испы- тывать желаемые эмоции. Это как бы является частью актерского ис- кусства. В спокойном состоянии довольно легко вызвать произвольно определенную эмоцию. Но нужна хорошая подготовка, чтобы в стрес- совой ситуации, когда отрицательные эмоции буквально захлестыва- ют вас, переполняют все существо, суметь ярко представить и вызвать у себя противоположную эмоцию, «вышибить клин клином». Для это- го 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 эмо- ций – диссоциации. Этот навык основан на разделении осознаваемых человеком физиологических сдвигов в собственном организме, вы- званных 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, вытесняю- щей первоначальную, а представляет собой четкую технологию, свя- занную с переходом в нейтральное состояние покоя, отдыха, расслаб- ления, в котором вообще никаким отрицательным эмоциям нет места. Он позволяет погасить неприятную эмоцию, воздействуя на доступное нашему влиянию, уязвимое место в ее развитии – ощущения, связан- ные 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, воздей- ствуя на эти ощущения. С ощущениями можно справиться, пользуясь следующим:

* направленное внимание;
* мышечное расслабление;
* успокаивающее дыхание (медленное, брюшное, расслабляющее);
* осознавание тонких, ранее подпороговых ощущений благодаря осознанному изменению порога чувствительности (например, ощуще- ние «протекания энергии» в теле);
* остановка внутреннего мысленного диалога.

Освоение этих техник включает упражнения для развития прак- тических навыков, соответствующих пяти перечисленным ниже на- правлениям:

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:
6. *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 из- нутри, из нашего собственного организма, на которую просто не об- ращаем внимания. Человек зачастую буквально не замечает, что жи- вет в собственном теле. Современному же человеку надо заново учиться осознавать себя, то есть осознавать телесные ощущения в своем сознании. Специалисты рекомендуют для этого ряд упражне- ний, 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 вер- нуть себе природную естественную полноту переживаний, свойствен- ную маленькому ребенку.

Вырастая, человек не только приобретает жизненный опыт, но и, к сожалению, теряет кое-что полезное: естественность, непосредст- венность, открытость, общительность, интуицию и фантазию и, нако- нец, способность радоваться жизни. При этом он может на короткое время «вернуться в детство», как психологически, так и физиологиче- ски. Именно такая способность лежит в основе занятий саморегуляцией. При этом элементарный навык самонаблюдения, отслеживания ощу- щений является важным инструментом мобилизации внимания, что само по себе может служить действенным способом управления эмо- циями. Важность пребывания «здесь и сейчас» можно проиллюстри- ровать известной буддистской притчей. Когда ученик спросил дзэн- ского 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».

1. *Расслабление мышц* – *снятие физического напряжения и эмо- ционального 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, мы- шечное напряжение является индикатором стресса. Чем более глубо- ким является состояние стресса, в котором находится человек, тем выше мышечный тонус.

Поэтому психомышечное расслабление является способом эмо- циональной 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 погру- жаться в нужное состояние. При этом следует использовать навыки самонаблюдения для выделения мельчайших оттенков, нюансов мы- шечных ощущений, разглядывания их с разных сторон, сравнивая с уже известными, что поможет лучше их запомнить. Итак, для освое- ния методики релаксации необходимо:

* запомнить ощущение расслабления мышцы;
* научиться мысленно представлять движения;
* запомнить последовательность расслабления различных групп мышц.

1. *Дыхание и эмоции.* Дыхание – самая важная функция организ- ма. Характер дыхания (его глубина, ритмика и др.) зависит не только от обеспечения физиологических потребностей организма в кислоро- де, меняющихся в зависимости от физической нагрузки. Он весьма тонко отражает эмоциональное состояние человека и является чувст- вительным индикатором, лакмусовой бумажкой для эмоций. Переходя от дыхания, свойственного стрессу и негативным эмоциям, являю- щимся его составной частью, к другому типу дыхания, характерному для состояния покоя, человек может изменить свое эмоциональное со- стояние в лучшую сторону. Для этого необходимо научиться:

а) внимательно следить за своим дыханием, осознавать его. Обычно этот процесс, как и многие другие, совершается автоматиче- ски, 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 всту- пает в противоречие с их «дыхательными привычками»;

в) мысленно направлять дыхание в нужный участок тела, добива- ясь усиления, или ослабления связанных с этой областью физиологи- ческих 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 оздо- ровительных системах. Не случайно само слово «дыхание» в русском языке близко к словам «дух», «душа».

1. *Элементы биоэнергетики*. С тех пор, как понятие «биоэнерге- тика» 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, ле- жащие 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 симметрич- ных комфортных ощущений «биоэнергии» приводит его в оптималь- ное состояние. Отсюда и практическая значимость феномена телесной

«энергии», особенно в аспекте психологической саморегуляции. И дыхательные, и релаксационные упражнения должным образом пере- страивают пространственное распределение «телесно-энергетических» ощущений, приводят к нормализации состояния нервной системы и, соответственно, связанной с ней регуляции функций внутренних ор- ганов, а также гармонизации психической сферы в целом.

По мере того как с помощью специальных физических упражнений и психотерапевтических процедур (воздействие на участки хрониче- ского напряжения мышц, чтобы добиться их расслабления) в сочета- нии с регулируемым глубоким дыханием человеку удается 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, c. 105].

1. *Элементы медитации* как способ остановки нескончаемого по- тока мыслей, неумолкающего внутреннего диалога. Это знание суще- ствовало многие десятки веков в буддизме, в йогических школах, в суфизме, а в 1930-е годы было переработано, осовременено, европеи- зировано И. Шульцем во второй ступени разработанного им аутотре- нинга. 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 пери- од, 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» по- могает 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, при- слушаться к мнению подсознания, своей интуиции. Медитация дает возможность мозгу отдохнуть, почувствовать свободу, подышать ее вольным воздухом, услышать тишину, увидеть пустоту, ощутить соб- ственную 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 внут- ри нас. Необходимо лишь отыскать его в себе, внимательно прислу- шиваясь к своим ощущениям, к своим внутренним процессам, связан- ным как с разумом, так и с чувствами. Переживание этого состояния

покоя действительно дает возможность познать себя самого, прислу- шаться к голосу подсознания, получить доступ к внутренней мудро- сти. Все это помогает найти выход из затруднительной ситуации, дать разрядку накопленным эмоциям и избавиться от назойливого физиче- ского дискомфорта. Это и есть самое эффективное средство от стрес- сов и внутренних проблем. Об этом пишут многие современные ис- следователи.

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 на- правлениях дает человеку психологическую устойчивость, основан- ную на трех надежных «точках опоры».

С точки зрения личностного роста человеку необходимо созна- тельно добиваться гармоничного сочетания активности всех трех цен- тров для достижения общей цели. В литературе этот принцип получил название «триада достижения успеха»: на физическом уровне – непо- средственное действие, на эмоциональном – культивирование пози- тивных эмоций, связанных с достижением намеченных целей и под- держанием уверенности в успехе, на ментальном (интеллектуаль- ном) – позитивное мышление и образное представление того, что же- лаемый результат получен (техника визуализации и аффирмации).

## Практика психического самосовершенствования как основа оздоровительной системы

Превосходство духа над обычными физиологическими функция- ми подтверждается сегодня не только на практике, но и в результате современных научных исследований. Взаимодействие между телом и духом стало в последние годы предметом исследований психосомати- ки и психонейроиммуннологии. Психонейроиммуннологиия преиму- щественно занимается группой проводящих веществ, так называемых

нейропептидов (к настоящему времени их известно примерно семьде- сят), которые вырабатываются мозгом, иммунной системой и нервны- ми клетками других органов. Ученые обнаружили, что та область моз- га, которая управляет эмоциями, располагает большим количеством рецепторов («пристанищ») для нейропептидов. Ими открыта очень дифферецированная 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 показыва- ют, 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 происхо- дит в сердце и мозге. Поэтому, кто подавлен, пессимистично настро- ен, 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 харак- тером мышления, частями тела и проблемами физического здоровья. Оказывается, именно мы, сами того не желая, вызываем в себе ту или иную болезнь. Психологическими причинами, вызывающими боль- шинство недугов тела, являются, по мнению специалистов, придирчи- вость, гнев, обида и сознание вины. Если, к примеру, человек занима- ется 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 ре- зультате своей работы с пациентами в качестве психотерапевта [180]. Список полезен как указатель вероятных стереотипов мышления, вы- зывающих недуг. Кроме того, она предлагает аффирмации нового мышления или позитивные утверждения, которые следует использо- вать для самовнушения. Она уверена, что наш разум все время под- держивает связь с Единым Бесконечным Разумом. Следовательно, все знание и вся мудрость доступны нам в любое время. По ее убежде- нию, 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, ка- кие психические факторы способствуют заболеванию. Прежде всего, сюда входят внешние причины, так называемые критические жизнен- ные события. К их числу относятся ситуации с повышенной стрессо- вой нагрузкой и поворотные моменты в жизни вроде смерти близкого человека, развода или безработицы. Исследования стресса показали, что предрасположенность к самым разным заболеваниям увеличива- ется, если в жизни человека неожиданно происходят многочисленные или существенные перемены. Внутренние нагрузки, связанные с опре- деленными жизненными установками, свойствами личности и формами поведения, равным образом могут благоприятствовать заболеваниям.

Множество примеров показывает, как чувства могут вызвать ра- дикальные изменения в организме. Исследования в Гарвардском уни- верситете доказали, что чем счастливее человек, тем сильнее его иммунная система. Доказана связь сердечных заболеваний с жизнен- ным положением, сужение кровеносных сосудов и сгущение крови –

с раздражительным, злобным характером. Заболевания органов дыха- ния, например, астма тоже вызваны «эмоциональным состоянием». Сейчас специалисты ищут связь между душевным состоянием и забо- леванием раком. Недавние исследования показали, что смех значи- тельно 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 На- циональной федерации США по борьбе с раковыми заболеваниями, а также членом международных обществ [167, с. 15]. В Америке журна- листы 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 собствен- ных методик решения личностных и семейных проблем, включая кор- ректировку состояния здоровья.

Первопричина всех болезней, считает ученый, заключается в не- гативных 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 на- вязчивой идеи. Жизнь очень проста: что мы делаем, то и получаем в ответ. Наши мысли и слова, в которые мы их облекаем, 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 созна- ния, 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 отражаю- щие 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 исследо- ваний Ч. Тойч сформулировал четыре «закона здоровья», которые на- столько 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, на- слаждайтесь каждой минутой своей жизни, научитесь чувствовать ра- дость 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, зло- бе и отчаянию. Отрицательные эмоции лишь подрывают здоровье. В повседневной жизни старайтесь избегать мелочных конфликтов, по- рождаемых непроизвольной эмоциональной реакцией. Резкие, грубые, а тем более гневные слова, повышают уровень гормонов стресса, в ча- стности 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 непременное условие наслаждения жизнью – уметь находить в ней радостные моменты. Начните специ- ально обращать внимание на приятные мелочи, с которыми вы, так или иначе, сталкиваетесь каждый день. Тогда они станут автоматиче- ски фиксироваться подсознанием, вытесняя вредную негативную информацию. Причем особенность нашей психики, о которой говори- лось выше, поможет довольно быстро выработать эту очень полезную привычку. Другим источником положительных эмоций является при- рода. Научитесь видеть ее красоту и гармонию: золотистые лучи

солнца на рассвете, изумительную гамму красок на закате, умиротво- ряющую зелень деревьев, причудливые фантазии «снежной архитек- туры» 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 орга- низма, восстановительный процесс под воздействием неизвестного науке пока механизма, находящегося в глубинах клеточной структу- ры. 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 психо- логические факторы, как вера и ожидание, запускают ответную реакцию исцеления. Плацебо-эффект является, по-видимому, основным факто- ром в большинстве терапий на протяжении всей человеческой исто- рии. 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 дока- занный учеными факт. Главным механизмом, воздействующим на психику, является разум. Он может сделать тело больным. Есть меха- низмы, посредством которых разум вызывает физические заболева- ния. С точки зрения теории жизненной силы все больше ее единиц из запасов человека захватывается негативным настроением мыслей са- мого 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 энер- гии, освобождаемой из информационного содержания этой памяти.

Информационный подход к проблеме «психика и мозг», который в течение многих лет разрабатывает Д. И. Дубровский, позволяет го- ворить о постоянной возможности расширения диапазона саморегуля- ции, самосовершенствования, творчества. И это относится не только к управлению своими психическими процессами, но и к области управ- ления 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 интел- лектуализация разума. Она усиливает влияние аналитического ума на психику, а, значит, и на работу клетки. Через это воздействие вклю- чаются механизмы, производящие восстановительные процессы в биологическом организме. Именно осознающий разум является глав- ным звеном в процессе самоисцеления. Интенсивная интеллектуаль- ная работа мышления задействует так называемые «молчащие нейро- ны», которые управляют резервами клеток мозга. В результате проис- ходит расширение структурных и функциональных возможностей ра- зума человека. Это стратегия эволюционного развития интеллекта сознания и направление к достижению психического самосовершен- ствования.

Возможность овладеть практикой психического самосовершенст- вования дает познание самого себя. Цель мировой религиозной прак- тики – 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 культур- ные традиции выражают это по-своему, но суть одна и та же. Христи- анство учит нас, что «Царствие Божие внутри вас есть». Буддизм го- ворит: «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. Не- многие люди пытаются включить свет в глубинах самого себя. В об- ласти человеческого сознания существует еще очень много непознан- ного, и особенно это касается пути, по которому он вступает в контакт с самим собой. Именно там создается представление о самом себе, ко- торое 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 мыш- ления на новое, позитивное и созидательное. Тогда появляется ощу- щение прилива жизненных сил, приходит осознание в себе новых спо- собностей, появляется психическое здоровье.

Механизмами овладения практикой психического самосовершен- ствования являются: расслабление; сосредоточение и концентрация мысли; управление мыслью; образное мышление и направленное во- ображение; проявление позитивной энергии; «стирание» информаци- онных 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 об- разами.
  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 самосовершенствания является основой оздоровительной системы. В ней используются различные варианты психотренинга, позволяющие выработать более гибкую модель пове- дения, психологического состояния. Освоение метода психической саморегуляции, самосовершенствования дает быстрые положительные результаты. Эта система лечит нервные расстройства, помогает исце- литься от многих болезней, улучшает самочувствие и настроение, ме- няет взгляды на жизнь, прибавляет жизненную энергию и духовные силы. С ее помощью достигается психологическая, эмоциональная уравновешенность, культура общения, происходит улучшение мо- ральных качеств. Сосредоточенное и спокойное состояние способно руководить эмоциональной и физической потенцией человека, оно привносит духовное начало в единую гармонию жизни.

# Г л а в а 1 1

**САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ**

## 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, закономерно- сти и механизмы развития человека на ступени его зрелости, и осо- бенно 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 спе- циалист-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 психиче- ской 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 обу- славливают индивидуальную картину зрелости. Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него влияет вся предшествующая жизнь человека, а также его природная предраспо- ложенность. От этого зависит, с каким запасом прочности подойдет человек к ступени зрелости, какие ценности и отношения составят яд- ро 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 ов- ладение человеком своей профессии, достижение им уровня мастерст- ва. 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 осу- ществление данной деятельности и на достижение в ней высоких ре- зультатов.

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 непосредствен- ность в поступках и искренность в выражении своих мыслей и чувств, открытое и честное поведение во всех ситуациях, неприятие условно- стей. 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 стра- шатся стать непопулярными и подвергнуться осуждению за нетради- ционные взгляды.

Обобщив результаты исследований ученые пришли к выводу что люди достигшие больших высот в своем гражданском и профессио- нальном росте, имеют высокий интеллект и чувства, побуждаемые к осуществлению жизненных перспектив глубоко ими усвоенными об- щечеловеческими ценностями и умеющие свои цели реализовать. При этом крупномасштабные цели у них носят не абстрактный, а конкрет- ный 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 оз- начает 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 проте- кающие изменения в организме взрослого человека, в его психике и сознании, накопление опыта общения имеют своим следствием боль- ший или меньший подъем в показателях его физического состояния, в социальной значимости его поступков, в продуктивности его дея- тельности.

Анализ психологических характеристик людей, сумевших дос- тичь выдающихся результатов своей деятельности, выявляет у них на- личие качеств, которые делают понятными причины их яркого акме. Так, отличительными особенностями их познавательной сферы явля- ется активное отражение действительности и способность хорошо ориентироваться в ней. Благодаря продуктивно работающему интел- лекту, 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 жиз- ненном пути ситуации способность находить оптимальное решение и умение его осуществлять, что проявляется, главным образом, в основ- ной 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 искрен- ность в выражении своих мыслей и чувств, открытое и честное пове- дение во всех ситуациях, неприятие условностей. Убежденные в зна- чимости 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 установ- ления 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 оста- вил после себя А. А. Ухтомский, записные книжки А. П. Чехова и воспоминания многих других великих людей.

## Зарубежные гуманистические теории о самоактуализации личности

Представители гуманистической психологи все чаще пытаются определить основания для процесса развития или самосовершенство- вания личности. Авторы часто используют такие понятия как рост, автономность, саморазвитие, самопознание, самоактуализация, само- реализация, значение которых еще достаточно четко не определено, а, скорее всего, лишь обозначено. *При этом понятия самореализации и самоактуализации очень часто употребляют как равнозначные по- нятия, под которыми понимается непрерывная реализация потенци- альных возможностей, способностей и талантов человека, как свер- шение своей миссии, или призвания, судьбы; а также полное познание и приятие собственной изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции или внутренней синергии личности [103].*

Г. Олпорт, который одним из первых занялся изучением этих про- блем, рассматривал развитие личности как непрерывный и активный процесс становления, посредством которого индивид берет на себя от- ветственность 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 раз- работал это понятие на основе эмпирических исследований и теорети- ческого анализа их результатов. Основной акцент при этом был сде- лан 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 самосовершенствова- ния творческого человека. Для этого, по его мнению, необходимо соз- дать благоприятные условия для свободы волеизъявления, простор для творческой деятельности, социальный комфорт.

В результате исследования людей, у которых преобладает моти- вация развития личности, концепция «стремление к покою» становит- ся совершенно бесполезной. У таких людей удовлетворение потребно- сти усиливает, а не ослабляет мотивацию, обостряет, а не притупляет удовольствие. Человек, вместо того чтобы обрести покой, становится более активным. Раскрытие собственных способностей начинается то- гда, когда человек ощущает, какое удовлетворение приносит процесс развития личности. Кто начинал заниматься спортом после продолжи- тельной паузы, знает, как приятно вновь ощутить свои физические возможности. Таким образом, раскрытие собственных возможностей – это естественный процесс, который начинается тогда, когда нет суще- ственного физического или социального противодействия. Для этого также надо осознавать свои настоящие потребности и свою цель в жизни.

А. Маслоу исследовал людей, которые стали незаурядными лич- ностями: деятелей искусства, предпринимателей и политиков. Люди, которых он обследовал, были спокойные, уравновешенные, полно- ценные члены общества. Конечный продукт развития позволяет зна- чительно лучше понять этот процесс. Здоровые люди уже в достаточной степени удовлетворили свои основные потребности в безопасности, сопричастности, любви, уважении и самоуважении и могут руково- дствоваться стремлением к самоактуализации.

При этом он установил, что самоактуализирующихся людей ха- рактеризуют следующие свойства:

1. Более эффективное восприятие реальности. Они видят действи- тельность такой, какая она есть, а не такой, какой бы им хотелось ее видеть.
2. Принятие себя, других и природы. Они могут переносить сла- бости других и не боятся их силы.
3. Непосредственность, простота, естественность. У рассматри- ваемой 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 собствен- ный 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 пережи- вания. Они представляют собой экстатические состояния, какие пере- живаются в кульминационные моменты в порывах творчества, озарения, открытия или слияния с природой.
9. Общественный интерес. Он выражается у таких людей чувст- вом сострадания, симпатии и любви ко всему человечеству.
10. Глубокие межличностные отношения. Обычно, круг близких людей у них невелик, так как их дружеские отношения требуют боль- шого количества времени и немалых усилий.
11. Это самые демократичные люди. У них нет предубеждений, 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 опреде- ленных нравственных норм и им присуще обостренное чувство раз- граничения 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 способно- стью к творчеству, и эту свою способность не перестают проявлять.
15. Сопротивление окультуриванию. Эти люди, хотя и находятся в гармонии со своей культурой, тем не менее, могут быть чрезвычайно независимыми и нетрадиционными, если затрагиваются какие-то ос- новные их ценности [103].

Отмечая все эти качества, А. Маслоу честно писал, что эти лично- сти вовсе не ангелы. В повседневной жизни у них могут быть и эмо- циональные срывы, может проявляться наивность, чувство вины, тре- воги, 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 «лич- ности завтрашнего дня», рассматриваемой К. Роджерсом. При этом А. Маслоу сосредотачивает внимание на зрелых личностях, успешно проявивших себя в профессиональной деятельности, и на их характе- рологических особенностях. К. Роджерса интересуют, в основном, молодые люди, успевшие осуществить свой личностный выбор, их критичность по отношению к социальной действительности, господ- ствующим в ней нормам и ценностям.

Завершая рассмотрение черт здоровой самоактуализирующейся личности, как она понимается в гуманистической психологии, приве- дем 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 рационально- му) управлению своим поведением и распоряжению своей судьбой. Самоактуализирующаяся личность знает свои сильные и слабые сто- роны, 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 стабиль- ности она предпочитает обращение к новым целям и новому опыту.

Наряду с социальной приспособленностью развитая личность обладает личностной автономией, утверждением своей индивидуаль- ности. В критических ситуациях такая личность сохраняет свою жиз- ненную стратегию, остается приверженной своим позициям и ценно- стным ориентациям (целостность личности).

Такая личность находится в состоянии своего непрерывного раз- вития, самоусовершенствования и самореализации, постоянно откры- вая 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 отно- шения с другими людьми, проявляет чуткость к их потребностям и интересам.

В построении своих жизненных планов развитая личность исхо- дит из реальных возможностей, избегает завышенных притязаний. Она обладает высокоразвитым чувством справедливости, совести и чести. Она решительна и настойчива в достижении объективно значи- мых целей, но не ригидная, а способная к коррекции своего поведе- ния. Источником своих удач и неудач она считает себя, а не внешние обстоятельства. В сложных условиях она способна взять ответствен- ность 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 сво- бодным от произвольных преходящих социальных условий, диктата власти, не терять самообладание в условиях социальной дестабилиза- ции и тоталитарных репрессий. Ядро личности связано с ее высшим психическим качеством – духовностью. Это высшее проявление сущ- ности человека, его внутренняя приверженность человеческому, нрав- ственному долгу, подчиненность человека высшему смыслу его бытия. Духовность личности – ее сверхсознание, неугасимая потребность стойкого неприятия всего низменного, беззаветная преданность воз- вышенным идеалам.

А. Маслоу утверждает, что 99 % взрослых людей не полностью использует свой психический и физический потенциал [218]. Такое ограниченное использование собственных возможностей, по его мне- нию, 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, дол- гое время готовишь себя к жизни. Потребности высшего уровня, осо- бенно в начале их пробуждения в человеке слабы и легко тормозятся или изменяются в результате страха, неблагоприятных условий и не- правильного 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, пред- приняли шаги в направлении операционального установления самоак- туализации. При этом они уделяют большое внимание применению своих идей в разных сферах практики: в психотерапии, обучении, профессиональной консультации, менеджменте и т. д. Отдавая пред- почтение «помогающей модели», они считают, что надо помочь лич- ности 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, p. 178–179]. В качестве обобщен- ной гуманистической цели воспитания он указывает на самоактуали- зацию личности, на то, чтобы она стала «полностью человеческой», насколько это возможно для индивида.

В работе «Психология бытия» А. Маслоу пишет: «В теории обра- зования личности следует уделить место самосовершенствованию и самоконтролю, созерцательности и медитации». В формировании этих взглядов важную роль сыграли психологические эксперименты с ме- дитирующими. Они показали, что у последних изменяется в положи- тельную 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 про- граммы от характерных пороков – свободы от ценностей или нейтра- литета 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 бу- дут склонны учиться на протяжении всей своей жизни. При этом уча- щиеся, преподаватели и администраторы должны свободно участво- вать 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 карди- нальных 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 самоусовер- шенствование, 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 бессмыслен- ности своей жизни. Это связано с отсутствием какого-либо реального выбора и невозможность найти в ней позитивный смысл из-за разру- шения 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.

## Механизмы самоактуализации личности

### 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 реа- лизации 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 значе- ния чему-либо [88]. Смысл нельзя создать извне без участия самой личности. В этом проявляется краеугольная проблема формирования

личности, ее индивидуальности, наиболее значимыми признаками ко- торой являются, по мнению Б. Г. Ананьева, целостность, обособлен- ность, 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 психо- терапевт В. Франкл. Он исходил из содержательного наполнения жиз- ненного пути человека смыслом, который позволяет осуществить выход за пределы себя (в терминологии В. Франкла – самотрансценденцию). Стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни он рас- сматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и разви- тия 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 послево- енный период во многих странах Европы и в США, а также в совре- менной Украине и странах СНГ. Условием, необходимым для психи- ческого здоровья, является определенный уровень напряжения, возни- кающего 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 каждо- го 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 возмож- ные 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 сде- лать 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, интерес- ный разговор, хороший обед или нежные отношения – эти эмоцио- нально 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 обще- ства, а не просто как его занятие. Из числа ценностей переживания В. Франкл подробно останавливается на любви, которая обладает бо- гатым ценностным потенциалом. Любовь – это взаимоотношения на уровне духовного, переживание другого человека в его неповторимо- сти и уникальности, познание его глубинной сущности. Вместе с тем и любовь не является необходимым условием или наилучшим вариан- том осмысленности жизни.

Основной пафос связан у В. Франкла с третьей группой ценно- стей – отношениями. К ним человеку приходится прибегать, когда он оказывается во власти обстоятельств, которые он не в состоянии из- менить. Но в любой ситуации человек может занять осмысленную по- зицию 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 изобре- таются, не создаются самим индивидом, их нужно искать и находить. Мы выбираем себе не смысл, а лишь призвание, в котором мы обре- тем смысл. В нахождении и отыскании смыслов человеку помогает совесть, которую В. Франкл определяет как смысловой орган, как ин- туитивную способность отыскивать единственный смысл, кроющийся в каждой ситуации.

Однако мало найти смысл жизни, его надо еще осуществить. Че- ловек несет ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни. Осуществляя смысл своей жизни, человек тем самым реализует себя; так называемая самоактуализация является лишь по- бочным продуктом осуществления смысла. Тем не менее, человек ни- когда не знает, удалось ли ему осуществить смысл своей жизни.

В. Франкл вводит еще одно понятие, а именно понятие сверх- смысла. Речь идет о смысле Вселенной, о смысле бытия, о смысле истории. Он осуществляется независимо от жизни отдельных индиви- дов. При этом нельзя обойти вопрос о понимании В. Франклом рели- гии, которая занимает почетное место в его теории и практике. Бог для него – это тот собеседник во внутреннем диалоге, к которому обраще- ны 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 мо- жет лишиться смысла ни при каких обстоятельствах; смысл жизни всегда может быть найден. Основной тезис учения о свободе воли гла- сит, 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 определя- ется, 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 ко- торых 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 чело- века 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 философ- скую или психологическую теорию личности, которая была бы в та- кой степени лично выстрадана и оплачена такой дорогой ценой.

### 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 пыта- ются 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 мыс- лительных форм и операций, лежащих в их основе законов и правил, составляет предмет формальной логики. В настоящее время стало по- нятно, что формально-логический аспект изучения мышления вклю- чает лишь некоторые важные и четко определенные вопросы.

История возникновения новых идей в науке и искусстве показы- вает, 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 спо- собом 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 та- ланте. 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 по- хоже на логическое или аналитическое мышление, а больше напомина- ет 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; творче- ское (горизонтальное) мышление имеет более общий характер. Первое допускает существование только одного пути и отрицает все осталь- ные направления. Второе рассматривает и сравнивает все возможные пути, обращает особое внимание на новые направления и всегда оставляет возможность для выбора. Известно, что лучше большой вы- бор, чем никакого.
2. Вертикальное мышление признает только отдельные последо- вательные шаги; горизонтальное допускает логические прыжки (логика при этом может быть оттеснена на задний план).
3. При вертикальном мышлении каждый шаг должен быть пра- вильным; при горизонтальном – важен лишь итоговый результат. Точно также при сооружении моста его части не должны поддержи- вать друг друга до окончания строительства. Большинство принципов и техник НЛП ориентированы именно на результат деятельности.
4. Вертикальное мышление «отрабатывает» те направления, кото- рые не гарантируют быстрого успеха; в горизонтальном мышлении не отбрасывается ничего. Каждый путь потенциально ведет к успеху, да- же если его «плюсы» остаются в тени до настоящего момента. Здесь

уместно утверждение: «Не существует неудач, есть только обратная связь».

1. Вертикальное мышление склонно слишком быстро наклеивать ярлыки и давать категорические оценки; горизонтальное мышление стремится избегать шаблонов и жестких схем.
2. 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 способ- ностей, назвал «первичные способности», присущие личности творче- ского 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 син- тезу;
* обладает аналитическими способностями и может разбить проблему на части;
* извлекает идеи и информацию из обычных контекстов и сис- тематизирует 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 иг- рают: 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 иг- ру, легкую и доставляющую удовольствие.

Развитие всегда идет от малого к большему, 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 раз- витие базируется на смене покоя и активности. Творческие способно- сти возникают при раскрепощении, саморасслаблении и самораскры- тии 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 «чувст- вом идеи». Каким бы образом не рождались идеи, очевидно одно: мозг (сознательно или неосознанно) должен их обработать или, иными сло- вами, выносить. Наблюдая за работой одаренных людей, известный психолог Х. Гарднер сформулировал список методов, которые помо- гают им мыслить творчески. Хотя никто не может утверждать, что ге- нии сознательно используют данные приемы, но они вполне могут применяться для нахождения творческого решения проблемы. Неко- торые из них, по сути, противоречат друг другу, но это объясняется тем, что проблемы также отличаются друг от друга и могут быть про- тиворечивыми.

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 ук- рупнять 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.

1. Нахождение составляющих проблемы. Постарайтесь опреде- лить, из каких более мелких проблем состоит рассматриваемая вами проблема. Более мелкую проблему решить легче, а это может натолк- нуть вас и на решение большой исходной задачи.
2. 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 гиб- кости мышления. Именно гибкость мышления позволяет не зацикли- ваться на одном варианте решения, а рассматривать множество таких вариантов.
3. Формулировка условий рамок, в которые должно укладываться решение проблемы. Его применение также требует наличия опреде- ленных знаний о том, каким должно быть решение. Но для того, чтобы сформулировать условия-рамки, ограничивающие решение, не обяза- тельно знать сами варианты решения [182, с. 250–252].

Творческое мышление не является принадлежностью каких-либо определенных способностей. Скорее оно является результатом гибко- го применения нескольких функций интеллекта. При использовании творческого подхода многие функциональные отделы головного мозга активизируются и передают друг другу информацию. Русский журна- лист Е. Шерешевский, запоминавший 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 использо- вании различных функций интеллекта является обязательным условием творческого мышления.

Творческие способности интеллекта можно развивать путем тре- нировки любых функций интеллекта. Так, путем развития пространст- венной 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 мо- жете развить свою координацию движений. Развитие языковых спо- собностей 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 про- блемы;
* повышает удовольствие, которые мы получаем от решения про- блем;
* помогает отвлечься от стереотипов в мышлении [182, с. 259]. Наличие развитого творческого мышления подразумевает выпол-

нение 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 изме- нениями. Высвобождая творческое мышление и воображение, мы ста- новимся 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 раз- вития 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 про- цесс их генерирования и тем самым повысить удельный вес ориги- нальных идей в общем потоке мыслей. Решая творческую задачу, че- ловек, как правило, пребывает в плену привычных вариантов. Психо- логическая инерция может быть обусловлена самыми различными

факторами: боязнью вторгнуться в чужую область, опасением выдви- нуть 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 начальст- ва, обстановка работы должна быть непринужденной. Как известно, одни люди больше склонны к генерированию идей, другие – к их кри- тическому анализу. При обычных обсуждениях «фантазеры» и «кри- тики» оказываются вместе и мешают друг другу. А. Осборн предло- жил 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 вы- сказывать любые идеи, в том числе и заведомо нереальные (они игра- ют 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 предло- жить смелую идею, возникает доброжелательная творческая атмосфе- ра, 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, не- управляемо. При этом на магнитофоне ведется непрерывная запись высказываний. Полученные идеи передаются затем группе «крити- ков», которые должны выявить рациональное зерно в каждой идее.

«Мозговой штурм» положен в основу так называемой синектики, предложенной американским ученым У. Гордоном. При «синектиче- ском штурме» допустимы элементы критики, а главное, предусмотре-

но обязательное выполнение четырех специальных приемов, основан- ных 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 (дай- те 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 объ- ектов переносят на рассматриваемый, находящийся в фокусе внима- ния. 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 за- пись 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 при- шли бы в голову.

Способствует интенсификации поиска и метод контрольных во- просов, который предусматривает применение для этой цели списка наводящих вопросов. Предлагаются различные варианты таких спи- сков. Типичными вопросами при этом могут быть: «А если сделать наоборот?» или «А если взять другой материал?» и т. п.

Указанные методы активации творческих возможностей преду- сматривают целенаправленную стимуляцию ассоциативных образов (воображения). Психологи давно установили, что имеются строго оп- ределенные уровни бодрствования человека (уровни ясности созна- ния), при которых интенсивность образно-ассоциативных творческих возможностей достигает своего максимума. Такие состояния могут возникать непроизвольно при недостаточном притоке внешних раз- дражителей (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 пере- стает быть беспорядочным и приобретает продуктивный, целенаправ- ленный характер.

Изучая различные виды творчества, ученые установили, что в про- дуктивное мышление включаются неосознаваемые процессы, о которых испытуемый не знает и, естественно, рассказать не может. Учеными предпринимались попытки исследовать бессознательную составляю- щую творческого мышления с помощью классических состояний гип- ноза. Однако из-за того, что в этих состояниях у человека речедвига- тельная 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 суггестив- ным состоянием психики (ОССП). Эксперименты показали опреде- ленную перспективность данного метода в исследовании творческих процессов. Он лежит в основе многих техник НЛП, связанных с моде- лированием совершенства и успешных стратегий поведения.

### Роль интуиции в самоактуализации личности

Психолог К. Юнг рассматривает интуицию как функцию челове- ческого разума, которая «исследует неведомое и воспринимает воз- можности и более глубокие связи, которые непосредственно нельзя увидеть». Важнейшими составными элементами интуиции являются:

* + ясность восприятия;
  + достаточный объем соответствующей информации;
  + обученное мышление;
  + неподавленные 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 затеняют, 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 ин- формации, 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 обра- зом: «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 совер- шает 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 неэмпи- рическими средствами. Эмпирические средства базируются на опыте или эксперименте. Интуиции, однако, не нужны данные, чтобы полу- чить 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, по- скольку мы не получаем ее через свои органы чувств. Когда мы вос- принимаем 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 букваль- ное изложение. Писатели используют аллегории и символы, чтобы пе- редать читателю информацию на разных уровнях.

В-четвертых, интуиция отвечает на вопросы. Интуиция должна

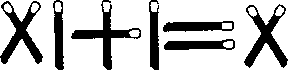
«приводиться в движение» вопросом. Вопрос фокусирует интуицию и сообщает, на что нужно обращать внимание в окружающем нас мире. Она отвечает на вопросы, даже если они сознательно не заданы. Интуиция функционирует, чтобы довести до сознания такую инфор- мацию, которая лежит за пределами того, что наш 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 сде- лать вывод, что интуиция – это свойство высшего разума, она стоит выше интеллекта, это око мудрости. Это третья и последняя форма ра- зума, которая не противоречит мышлению, а превосходит его и при- носит знание и мудрость в сознание. Мышление помогает нам пройти в дверь интуиции. Оно может дать нам информацию о том, что впе- чатления о воспринимаемом чувствами мире являются нереальными при сравнении с беспрерывными впечатлениями самореализации. Каждый из нас обладает высшей частью разума – интуицией. Но толь- ко 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 приро- ды. 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 на- ступает внезапное озарение. Каждый человек обладает интуитивным

потенциалом, который, как правило, не используется, так как отсутст- вует координация между определенными частями мозга и раздраже- ниями, которым подвергаются более «старые» отделы мозга. К ним относится и часть, ответственная за интуитивные способности. Неко- торые 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 круп- нейших менеджеров из США, Европы, Японии и Бразилии. Согласно полученным данным, преуспевающие менеджеры принимают наибо- лее важные деловые решения, используя интуицию. При этом все они описывали интуицию, как своего рода яркий свет, льющийся неиз- вестно 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 инфор- мацию по-новому. Это называется активным мышлением. Вот ариф- метическое выражение,

записанное римскими цифрами, которые выложены десятью спичками. Оно неправильно. Можете ли вы его исправить, не прикасаясь к спич- кам, не добавляя и не убирая их?» [107, c. 14].

Чтобы решить эту задачу надо отказаться от привычного взгляда на вещи и посмотреть на нее по-новому. Переверните книгу вверх но- гами – тогда все будет правильно. Для того чтобы выйти за пределы привычных границ, надо начать мыслить активно, по-новому органи- зовать 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 со- четают в себе концепции линейного и интуитивного мышления, кото- рые в равной степени необходимы для оптимального творческого процесса. Основное различие между ними заключается в том, что пер- вые 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 вос- принимает ее в целом, на уровне интуиции.

М. Микалко предлагает техники, в которых задействована интуи- ция и которые демонстрируют, как использовать преимущества пра- вого полушария мезга, 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, базиру- ется 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 стиму- лировать 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 информацион- ному 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 все- гда нарушают «помехи», связанные с физическим и психическим бес- покойством. Медитация ослабляет эти импульсы, и они не сознают больше помех. Кроме того, медитация направляет умственную и пси- хическую 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 уверен- ность 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 мыс- лей 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 ключе- вые 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 тща- тельно отыскивать факты и не стоит прислушиваться к непроверен- ным сведениям. Следует сосредоточить свои усилия на определенной главной цели с такой интенсивностью, что сознание через самовнуше- ние 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 че- ловеку использовать в полной мере потенциал, заложенный природой. В последнее время все больше ученых-педагогов видят ограни- ченность традиционных методов воспитания, не затрагивающих соз- нание отдельной личности, и требуют поиска других путей. Амери- канский 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 нау- чимся прислушиваться к внутреннему голосу и руководствоваться им, мы не можем считать себя по-настоящему образованным. Если чело- век 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 университе- тах все больше будут преподавать медитацию. Результаты многочис- ленных 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 трансценден- тальная 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 исследова- ний, медитация стимулирует концентрацию, способности к воспри- ятию, память, способности к обучению и решению проблем, усиливает ясность и упорядоченность мышления, творческие и интеллектуальные способности, личностное развитие, а также способствует самореали- зации человека и достижению им успеха в жизни.

### Трансценденция как высший уровень самореализации личности

Анализ процесса самоактуализации личности, равно как и препят- ствий, стоящих на его пути, оказывается тесно связанным с философ- скими, 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 относитель- ными состояниями сознания, имея в виду их изменчивый характер. Каждому состоянию сознания соответствуют определенные физиоло- гические 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 многооб- разных аспектов жизни до тех пор, пока не устанавливается полная целостность жизни в сознании единства, когда единство, целостность постоянно присутствуют в многообразии. Этим четырем типам созна- ния соответствуют определенные категории людей, которых характе- ризуют 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 на- стоящее время наиболее изучена. Ей посвящены примерно шестьсот медицинских, психологических и социологических исследований. Фи- зиологические исследования в этой области показали существование четвертого состояния сознания, отличного от бодрствования, снови- дения и сна, или трансцендентального сознания. Оно характеризуется состоянием глубокого отдыха в состоянии бодрствования. В этом со- стоянии сознания вся ментальная деятельность замирает. Сознание перестает вибрировать и нет больше ничего, что надо осознавать, 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, божествен- ное и сознание единства. П. Рассел достаточно подробно описывает, как происходит процесс самореализации в пятом состоянии сознания, которое называют космическим. В этом состоянии чистое «Я» стано- вится постоянной чертой осознанности и по этой причине оно извест- но как постоянная самореализация. Осознание чистого «Я», однако,

не предполагает никакой утраты личного *Я* или его ЭГО. Они про- должают 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 пере- живание 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 жела- ниям, то есть цикл «действие – впечатление – желание» продолжается. Выражаясь инженерным языком – наблюдается обратная биосвязь, благодаря которой мы постоянно приспосабливаемся к окружающей среде (см. рис. 5).

и

зме

нение

о к р уж е

ния

действие

впечатление

желание

Рис. 5. Цикл: впечатление-желание-действие

К сожалению, человек, который не осознает чистое *Я*, должен по- лагаться на эту биологическую функцию из-за чувства психологиче- ской индивидуальности. Мы часто действуем не из биологической, а из психологической необходимости – необходимости укрепить наше

чувство индивидуальности. Действительно, без такой постоянной об- ратной биосвязи большинство из нас просто перестали бы существо- вать, 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 ре- зультате огромная психологическая и физическая энергия растрачива- ется на деятельность, которая не нужна, часто нанося вред себе и ок- ружающей среде.

Поиск устойчивой идентичности не является неверным сам по се- бе, 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 долж- на постоянно подтверждаться. Но если личность стремится к космиче- скому сознанию и обретаетего, количество энергии и усилий, которое она тратит на поддержание своего появляющегося чувства идентично- сти, уменьшается. Когда человек достигает космического сознания, он знает, что *Я* становится постоянной чертой его жизни.

Сомореализация не вовлекает осознание *Я* за счет *Я*. Цикл «дей- ствие-впечатление-желание» продолжается, а с ним и ощущение ин- дивидуальности. 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 коле- са жизни. Индивидуальное ЭГО, воспоминания, образы, ощущения, желания, мысли постоянно вращаются вокруг чистого *Я*, которое, на- ходясь в центре, никогда не меняется. В самореализации колесо не ос- танавливается, 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 спе- циально пытаться нарушить цикл, но, позволяя уму успокоиться, дея- тельность, впечатление и желание, мгновенно уменьшаются. Цикл на

время замирает. В трансцендентальном сознании остается только *Я*. Затем через деятельность осознание чистого *Я* интегрируется в повсе- дневную жизнь. Самореализация – это четкое разделение между без- молвным, лишенным признаков *Я* и всей ментальной и физической деятельностью; разделение между *Я*, с одной стороны, и телом, чувст- вами, умом, интеллектом, эмоциями и ЭГО, с другой. Состояние самореализации часто трактуется как непривязывание, неприсоедине- ние. 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 семантиче- ского сходства между самоактуализацией и самореализацией большая часть их характеристик та же. Эти сходства подтверждаются психоло- гическим 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 ощу- щений не было, конечно, открытием: мистики, поэты и другие ода- ренные 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 самоактуа- лизированных 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 лю- дей так называемый «пиковый опыт» или «предельные переживания». А. Маслоу характеризует его как восторг, экстаз, «океаническое чувст- во», ощущение безграничного горизонта, открытого взору. «Пиковый опыт» по необходимости краток (большего бы человек не выдержал). Но острая эмоция открывает дорогу спокойному счастью, так назы- ваемому «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 га- рантировать, 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 выс- шим состояниям сознания, которые описаны в современной ведиче- ской 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 трансценденталь- ном 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 ощуще- ния были похожи на продолжительный «пик-ощущения», но без вне- запности 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, воз- можно, позволило бы сделать вывод о трансценденции как высшем уровне самоактуализации или что трансцендентное состояние созна- ния присуще самоактуализированным личностям.

### Современная литература о роли «Суперсознания»

***в самореализации личности***

С древнейших времен считалось, что человеческий разум являет- ся частью более могущественного разума, который разные мыслители называли по-разному: Абсолют, Высший Разум, универсальный под- сознательный разум, бесконечный интеллект, коллективное бессозна- тельное, сверхсознание или суперсознание. Каждый из нас обладает им и использует, хотя не редко совершенно неупорядоченно и бессис- темно, 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, сокры- того глубоко в каждом человеке. Исследование этого секрета продви- нулось за последнее столетие гораздо дальше, чем за предыдущие века существования человека на Земле. Секрет веков, ключ к здоро- вью, счастью и процветанию для каждого был найден в том, что полу- чило 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, вдох- новения, мотивации, волнения, которые человек чувствует всякий раз, увлекшись новой идеей или возможностью. Работая над проблемой или целью, СС получает доступ к информации, хранимой в подсозна- нии. 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 ок- ружает 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 ши- роко распространенное мнение о том, что идеи витают в воздухе.

Сверхсознание способно обеспечивать мотивацию, ориентиро- ванную на цель. Оно служит источником энтузиазма и вдохновения, которые человек испытывает, ставя цели и продвигаясь к их осущест- влению. Но для своей мотивации СС требует ясных, конкретных це- лей. 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, позво- ляющий совершать в течение нескольких часов больше, чем он обыч- но 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 высвобож- дению идей и энергий, необходимых для воплощения желания в ре- альность. Именно по этой причине решительность оказывается чрез- вычайно важным достоинством тех, кто хочет добиться успеха. Глав- ная 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, соз- даваемом верой и одобрением. Надо терпеливо ожидать решения всех своих проблем, устранения препятствий и достижения всех постав- ленных 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 раз- вивают 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 убежден- ности, что им помогает сила, превосходящая их собственные способ- ности. При этом СС должно находиться в согласии с *Я*-концепцией и доминантными целями. Однако необходимо четко понимать, что все- возможные негативные мысли и разрушительные эмоции – злость, беспокойство и нетерпение – захлопывают СС наглухо. Они подавля- ют силу человека, затемняют его сознание. Они запутывают сообще- ния, 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 подго- тавливает к осуществлению цели. СС проведет через все ситуации, ко- торые 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 по- следовательности:

* Шаг первый: Четко определите проблему или цель, предпочти- тельно в письменном виде. Чего именно вы хотите достичь, какую конкретную проблему хотите решить?
* Шаг второй: Соберите всю информацию, какую сможете добыть. Читайте, исследуйте, задавайте вопросы, активно ищите нужный ответ.
* Шаг третий: Сознательно стремитесь решить проблему, анали- зируя всю собранную информацию.
* Шаг четвертый: Если вы не сможете решить проблему на уровне сознания, передайте ее СС, освободитесь от нее со всей решительно- стью.
* 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 объ- ясняет, 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 убедитель- но 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 руководству- емся нашим рациональным разумом, который помогает нам оправды- вать 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 кон- центрируем все свои мысли на определенной ситуации, которую хотим разрешить или когда наш разум полностью занят чем-то другим. Довольно часто сверхсознание зарегистрирует 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 позво- нить кому-либо. Поэтому полезно выработать в себе привычку при- слушиваться 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 лично- сти / К. А. Абульханова –Славская. – М.: Наука, 1980.– 334 с.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы метологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абуль- ханова // 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.

1. Агапов В. С. Становление *Я*-концепции личности: теория и практика / В. С. Агапов – М. : Институт молодежи, 1999. – 164 с.
2. Агапов В. С. Генезис изучения *Я*-концепции в современной нау- ке / В. С. Агапов. – М.: Государственный университет управления, 1999. – 230 с.
3. Азаров Ю. П. Студент: возможности личностного роста.

/ Ю. П. Азаров. – М.: Высшее образование. – 2002. – № 1. – С. 5-57.

1. Акимов А. Е. Сознание. Физика торсионных полей и торсионные технологи / А. Е. Акимов, Г. И. Шипов // Сознание и физическая ре- альность. – 1996, Т. 1, № 1-2. – С. 66-72.
2. Акимов А. Е. Физика признает Сверхразум / А. Е. Акимов // Чу- деса и приключения. – 1996, № 5. – С. 24-27.
3. Алдер Г. Технологии НЛП / Г. Алдер – СПб, 2001– 240 с.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогиче- ского процесса. Текст. / Ш. А. Амонашвили.– Минск : Университет- ское, 1990. – 560 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. 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.

1. Андреас С*.* НЛП: Новые технологии успеха /Андреас, Ч. Фолк- нер и др.– София, 2001 – 275 с.
2. Анцыферова Л. И. Системный подход к изучению функциони- рования и развития личности / Л. И. Анцыферова. – М.: Наука, 1982. – 140 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихоло- гического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
4. Ассоджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники /Р. Ассод- жиоли. – «Экмо-экспресс», 2002. – 450 с.
5. Балл Г. А*.* Концепция самоактуализации личности в гумани- стической психологи / Г. А. Балл. – Киев-Донецк, 1993.– 50 с.
6. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспита- ния и семейных отношений/ А. Бандура. Р Уолтерс. – М.: «Апрель Пресс», Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 241с.
7. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
8. Бережнова О. В. Рефлексивная деятельность как педагогиче- ское условие саморазвития студентов вуза / О. В. Бережнова : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08.– Ростов на/Д., 2005. – 24 с.
9. Берн Э. Трансактный анализ и психотерапия / Э. Берн.– СПб, 1992. – 250 с.
10. Бернс Р. Развитие «Я»: концепции и воспитание. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
11. 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.
12. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними систе- мами. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – № 2. – С.109–115.
13. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологи

/ В. М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994.

1. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т.

/ П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 510 с.

1. Богатырева О. О. Психологические предпосылки карьерного роста /О. О. Богатырева // Вопросы психологии.– 2008.– № 3.– С. 92-98.
2. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд- во МГУ, 1988. – 180 с.
3. Бодалев А. А*.* Вершина в развитии взрослого человека: харак- теристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М., 1998.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте

/ Л. И. Божович. – М., 1968.

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович.– М.: Международная педа- гогическая академия, 1995.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентиро- ванного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов на /Д., – 2000.
3. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – М., СПб. : Питер, 2004. – 299 с.
4. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії ви- кладачів і студентів: Навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – Київ: НПУ, 2002. – 114 с.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контек- стный подход / А. А. Вербицкий. – М., 1991. − 207 с.
6. Вікова та педагогічна психологія / За ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднічук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации челове- ка / В. К. Вилюнас. – М., 1990. – 290 с.
8. Вовк О. М. Самоефективність: сутність, структура та особливо- сті розвитку в студентському віці / О.М. Вовк // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс] : Зб. наук. праць. – Ви- пуск 3. – К., 2010.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.– 450 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследо- вания /Л. С. Выготский. – М., Лабиринт, 1996.
11. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студен- тов-психологов на этапе вузовского обучения / М. И. Гайдар: автор. дис. … канд. психол. наук. – Курск, 2008. – 20 с.
12. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию ум- ственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР – М., 1959, 470 с.
13. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология

/ М. В*.* Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое об- щество России, 2003. – 512с.

1. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет / Г.В. Гегель. – М., 1971.– т. 2.
2. Гончаров Г*.* Путь к сверхсознанию / Г. Гончаров. – М., 1992. – 75 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гон- чаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гордеева Т. О. Гендерные различия в академической и соци- альной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных рос- сийских подростков / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14, Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.
5. Готвальд Ф. Т. Аюрведа в бизнесе / Ф. Т. Готвальд, В. Ховальд. – М., 2000.
6. 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.

1. Грень Л. Н. Активизация потенциала студентов в процессе фор- мирования их направленности на успешную профессиональную дея- тельность / Л. Н. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – №4.– С42-49.
2. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак.– М., 1987. – 237 с.
3. Грофф С. Путешествия в поисках себя / С. Грофф – М., 2001. – 230 с.
4. Гуляева С. П. Портфолио: рекомендации по созданию и ис- пользованию в предпрофильной подготовке / С. П. Гуляева. – Ново- кузнецк. Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 73 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Дарвин Ч. Воспоминания о развитии моего ума и характера. Автобиография / Ч. Дарвин. – М., 1957.
7. Джеймс У. Психология в беседах с учителями. /У. Джеймс. – СПб : Питер, 2001.– 150 с.
8. Дилтс Р. Моделирование с помошью НЛП / Р. Дилтс.– СПб., 2001.– 276с.
9. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс – СПб., 2001. – 314 с.
10. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности

/ А. К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.

1. Дэй Л*.* Самоучитель по развитию интуиции / Л. Дэй. – М., 2001.
2. Енциклопедія освіти / під ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Занков Л. В. О начальном обучении / Л. В. Занков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – 2000. – 350 с.
6. 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.
7. Ігнатюк О. А. Моделювання оцінки реалізації особистісного потен-ціалу студента в технічному університеті / О. А. Ігнатюк // Тео- рія і практика управління соціальними системами. Х. : НТУ «ХПИ», 2005. – № 1. – С. 37–46.
8. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення : теорія і практика : моногр.

/ О. А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХПІ», 2009 – 432 с.

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного ана- лиза) Текст./ М. С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1992. – 384 с.
3. Канівець М. В. Формування впевненості в собі у студентів ви- щих технічних навчальних закладів / М. В. Канівець // Педагогіка фо- рмування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17 (70). – С. 277–283.
4. Канівець М. В. Роль самостійної роботи в процесі саморозвитку студентів / М. В. Канівець // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х.: НТУ «ХПІ», 2012. – №2. – С. 87–94.
5. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб, 2003. – 452 с.
6. Коваленко О. Е. Методика профессионального обучения: учеб.

/ О. Е. Коваленко. – Х.: ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

1. Кон И. С. В поисках себе. Личность и ее самосознание

/ И. С. Кон.– М.: Политиздат, 1984 – 335 с.

1. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Педагогика, 1978. – 368 с.
2. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников

/ А. И. Кочетов. Минск : Нар. Асвета, 1990. – 102 с.

1. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
2. Крауклис А. А. Саморегуляция высшей нервной деятельности

/ А. А. Крауклис. – Рига, 1997.

1. Кремень В. Г. Освітня діяльність і інтелект : проблеми форму- вання національної інтелігенції / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХПІ», 2008. – № 2.– С. 3–11.
2. Кричевский P. Л. Самоэффективность и акмеологический под- ход к исследованию личности / P. Л. Кричевский // Акмеология. – 2001. – № 1. – С.47-52.
3. Кудин В. Эмоции в обучении и образовании / В. Кудин – Х.: НТУ «ХПИ», 2012 – 179 с.
4. Куликова Л. Н. Личностное саморазвитие учащегося и учителя – основа гуманистической педагогики Текст. / Л. Н. Куликова // Педаго- гика развития. – 2001. С. 3–10.
5. Курпатов А. В. Развитие личности (психология и психотерапия)

/ А. В. Курпатов, А. Н. Алехин. – СПб.: ИД «Нева», 2006. – 90 с.

1. Ланге Н. Н.. Психологические исследования / Н. Н. Ланге.– Одесса, 1893. – 190 с.
2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании

/ О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3 –12

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леон- тьев. – 2-е изд. М., 1977. – 225 с.
2. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.

/ А. Н. Леонтьев – М., 1983.

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев.– М., 1972.– С. 368–378.
2. 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.
3. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М: Смысл, 1993. – 43 с.
4. Линдеман Х. Аутогенная тренировка / Х. Линдеман. – М., 1980. – 230 с.
5. Лозова В І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб.

/ В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – 2- е вид.,. – Х. : «ОВС», 2002. – 400 c.

1. Лозовой В.А. Самовоспитание личности: философско-социоло- гический анализ / В. А. Лозовой. – Харьков, 1991. – 321 с
2. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізна- вальної активності студентів / П. Г. Лузан. – К. : Нац. агр. університет, 2004. – 272 с.
3. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – Са- ратовское книжное изд-во, 1953. – 330 с.
4. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: Навчальний посібник / С. Д. Максименко. – К.: НПЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб, 3-е вид

/ С. Д. Максименко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.

1. Марков В. Н. Потенциал личности / В. Н. Марков, Ю. В. Синя- гин // Мир психологии. – 2000. – №1 (21). – С. 250–255.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
3. Маркс К. / К. Маркс, Ф. Энгельс – Соч., т.3.
4. Маркс К./ К. Маркс, Ф. Энгельс – Соч., т. 23, стр. 50.
5. Маслоу А. Самоактуализация личности. Психология лично- сти. Тексты. / А. Маслоу – М., 1982.– 120 с.
6. Махариши Махеш Йоги о Бхагавад – Гите. / Махариши Ма- хеш Йоги. – Перевод и комментарий. Главы 1- 6. – СПб., 1996.
7. Мельник С. Н. Психология личности / С.Н. Мельник. – Влади- восток, 2004. – 220 с.
8. Микалко М. Тренинг интуиции / М. Микалко – СПб., 2001 – 235 с.
9. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: Уч.-метод. пособие

/ Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.

1. Михайличенко В.Е. Роль нейролингвистического программи- рования в развитии личности: уч. пособие / В. Е. Михайличенко. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2007. – 459 с.
2. 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.

1. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление

/ С. Г. Москвичев. – Киев – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология разви- тия.– 10-е изд. / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
2. Нартова-Бочавер С*.* К. Психология личности и межличностных отношений / С. Нартова-Бочавер – М., 2001.
3. Науменко Г. М*.* Тайны сознания. Путь к здоровью / Г. М. Нау- менко – М., 2002 – 470 с.
4. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність / Л. С. Нечепоре- нко. – Х.: ХНУ. – 2009. – 274 с.
5. Николов Л*.* Структуры человеческой деятельности / Л. Нико- лов – М., 1984. – 250с.
6. Ничкало Н. Г. Проблеми формування сучасного виробничого потенціалу в Україні : стратегія і перспективи наукових пошуків

/ Н. Г. Ничкало // Педагогіка та психологія професійної освіти: резуль- тати досліджень та перспективи ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003.

1. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зару- бежного опыта / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: Academia, АПКи ПРО, 2003.
2. Орлов А. Б. Методы изучения, активизации и развития моти- вации учения в современной зарубежной психологии / А. Б. Орлов

// Формирование мотивации учения : кн. для учителя. – М., 1990. – 450 с.

1. Осипов П. Н. Стимулирование самовоспитания учеников

/ П. Н. Осипов. – Казань: КазУ-т, 1997. – 230 с.

1. Павлов И. П. Физиология высшей нервной деятельности. В кн.

«Мозг и психика» / И. П. Павлов.– М.: ИПП, 1996. – 320 с.

1. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – Київ: Кондор, 2011. – 468 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: мо- ногр. за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
3. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследо- вания. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
4. Петровский А. В. Психология развивающейся личности Текст.

/ А. В. Петровский. – М.: Педагогика, 1989 – 222 с.

1. Петровский В.А. Личность в психологии. Парадигма субъект- ности. – Ростов н/Д, 1996. – 672 с
2. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже

// «Вопросы психологии», – 1965.

1. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. / Ж. Пиаже. – М.: Междун. педагогич. академия, 1994. – 680 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – Пер. с франц. и англ.:. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
3. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
4. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование: (социально-философское исслед.) / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2001. – 250 с.
5. Пономарьов О. С. Аксіологичний аспект підготовки і вихо- вання національної гуманітарно-технічної еліти / О. С. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 3.– С. 81–89.
6. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця: текст лекцій / О. С. Пономарьов. – Х.: НТУ «ХПІ», 2006. – 33 с.
7. Поплавська М. В. Формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку / М. В. Поплавська: авто- реф. діс. на здобуття наук. ступ. канд. пед.. наук. – Х.: 2014. – 20 с.
8. Пророк Н. В. Самоєффективність і успішність професійної ді- яльності / Н. В. Пророк // «Актуальні проблеми психології», – т. 7, вип. 22. – С. 176–180.
9. Психология личности в трудах отечественных психологов. / Сост. и общая редакция А.А.Реана. – СПБ: Питер, 2000. – 480 с.
10. Психология самосознания / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский – Самара: Изд-во «Бахрах-М», 2003. – 672 с.
11. Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1997.
12. Рассел П*.* ТМ техника / П. Рассел // В кн.: Высшее сознание. Refl-book. – Ваклер., 1995.
13. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособ.

/ А. А. Реан.– СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.

1. Реан А. А.Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: ПРАЙМ- ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
2. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию

/ К. Р. Роджерс. – М.,2001. – 53 с.

1. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейсберг. – М., 2002.– 90 с.
2. Ройтбак А. И*.* Биоэлектрические явления **–** кора больших по- лушарий / А. И. Ройтбак **–** Тбилиси, – 1955.
3. Романовский А. Г Философия достижения успеха/ А. Г. Рома- новский, В. Е. Михайличенко.– Харьков: НТУ «ХПИ», 2003 – 690 с.
4. Романовский А. Г. Педагогика успеха /А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень, – Харків: НТУ «ХПИ», 2012. – 370 с.
5. Романовський О. Г. Сутність професійно-особистісного само- розвитку майбутніх фахівців та його механізми / О. Г. Романовський, М. В. Канівець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні мето- дики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, про- блеми: зб. наук. пр. – Випуск 34. – Київ – Вінниця, 2013. – С. 193–197.
6. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной соци- альной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник. Вы- пуск 1. Часть 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1996. – С. 132–138.
7. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии.

/ С. Л. Рубинштейн. – М, 1959.

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии в 2-х томах

/ С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 516 с.

1. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский – М., 1973.– 270 с.
2. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник

/ М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

1. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологический ориентированный поход к решению психологических проблем (метод РЕТРИ) / М. Е. Сандомирский. – М., 2001.– 320 с.
2. Селевко К. Г. Сучасні освітні технології / К. Г. Селевко. – М : Народна освіта, 1999. – 256 с.
3. Селиванов В. И. Личность и воля. / В. И. Селиванов // Про- блемы личности. Материалы симпозиума. – М, 2004. – С. 425–433.
4. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формиро- вания у студенческой молодежи / Е. А. Серебрякова. – М.: Академия, 2000 – 222 с.
5. Сериков В. В. Личностный поход в образовании. Концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
6. Сеченов И. М. Избранные произведения, т. I /И. М. Сеченов.– М. – 520 с
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
8. Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми : /Матеріали наук.-практичної конференції. – К. : КНЕУ, 2000. – 260 с.
9. Сластенин В. А. Общая педагогика: в 2 ч., ч.1. / В. А. Сласте- нин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Владос, 2003. – 287 с.
10. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание /А. Г. Спиркин. – М, 1972. – 478 с.
11. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983. – 450 с.
12. Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. в 3-х томах / В. А. Сухом- линский.– М.: Педагогика, 1979–1981. Т.1 – 560 с. – Т.3 – 640 с.
13. Сэв Л. Марксизм и теория личности / Л. Сэв, – М., 1972. – С. 413.
14. Тейяр де Шарден П. Т. Феномен человека / Тейяр де Шарден – М., 1987 – 350 с.
15. Тернер К. Мы рождены для успеха / К. Тернер, М.– 2001 – 230 с.
16. Тойч Д.М. Второе рождение или искусство познать и изме- нить себя /Д.М. Тойч, Ч.К Тойч. – Днепропетровск, 1998. – 157 с.
17. Толстой Л. Исповедь / Л. Толстой. – Собр. Соч. в 22 тт.– М, т. 16.– 1983.
18. Трейси Б. Достижение максимума. Последовательный план для обретения успеха / Б. Трейси. – М. – 2000. – 340 с.
19. Угрюмова Т. Г. Педагогическая поддержка саморазвития лич- ности студентов колледжа / Т. Г. Угрюмова : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Уде, 2006. – 19 с.
20. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л.: Наука, 1978. – 358 с.
21. Ушинский К. Д. Пед. соч. в 6-ти томах / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988–1990.
22. Федерягин Е. М. Управление процессом саморазвития лично- сти студента в условиях интегративно-педагогического пространства вуза / Е. М. Федерягин : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01.– СПб, 2006. – 24 с.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл – М.: Про- гресс, 1990.– 368 с.
24. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд – М.: Наука, 1989. – 403 с.
25. Фрейдимен Д. Теория и практика личностно-ориентированной психологи / Д. Фрейдимен, Р. Фрейгер.– М. «Три Л», 1996.
26. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск, 1992.
27. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитив- ные и социальные аспекты / Р. Фрэнкин. – СПб., 2003. – 460 с.
28. Харитонов С. В. Проявление космического закона в психике человека / С. В. Харитонов. – СПб, 2000. – 70 с.
29. Хей Л. Исцели себя сам /Л. Хей.– Кишинев, 1996. – 250 с.
30. Хьелл JI. Теории личности (Основные положения, исследова- ния и применение) / JI. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 608 с.
31. Чейфиц М*.* Живите с умом / М. Чейфиц. – Минск, 1997. –170 с.
32. 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.
33. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии

/ И. И. Чеснокова. – М., 2000 – 120 с.

1. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведе- ния / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 136 с.
2. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие лич- ности : сущность и техология / И. А. Шаршов. – Тамбов : Тамб. ГУ: Изд-во: 000 Центр- Пресс, 2003 – 240 с.
3. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самоэф- фективности школьников / Е. А. Шепелева: афтореф. дис. канд. пс. наук, – М., 2008 – 21с.
4. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
5. Эйнштейн А. Собрание научных трудов, T. 2. / А. Эйнштейн.– М., 1966. – С. 120.
6. Эльконин Э. Б. К проблеме периодизации психического раз- вития советского школьника / Э. Б. Эльконин // «Вопросы психоло- гии» – М., 1971.
7. Энеева М. Ю. Психологические компоненты субъектности студента / М. Ю. Энеева. – М., дис. канд. психол. наук : 19.00,07. –

1999. – 260 с.

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 125c.
2. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Книга первая. Книга вторая. /Д. Юм. – М.: «Канон», 1995.
3. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг – М., 1995.
4. Юнг К.Г. Аналитическая психология / К. Юнг – СПб., 1994.
5. Ядов В. А. Социальная идентичность / В. А. Ядов. – М., 1993.– 150 с.
6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в со- временной школе / И. С. Якиманская. – М., 2000. – 230 с.
7. Adler A. Studie uber Minderwertigkeit von Organen / А. Adler. – Munchen, 1987.
8. Allport G. Personality: a psychological interpretation / G. Allport – N.Y., 1937. – P. 330–331.
9. Bandura A. Gauging the relationship between self-efficacy judge- ment and action / А.Bandura // Coguit. Therapy and Research. –1980. – V. 4. – P. 263–268.
10. Bandura A. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic in- terest through proximal self-motivation / A. Bandura, D. H. Schunk // Jour- nal of Personality and Social Psychology, 1981. – № 41. – P. 586–598.
11. 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.
12. Bandura A. Social foundations of thought and action : A social cognitive theory / A. Bandura. - Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1986. – 617 p.
13. Bandura A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura

// American Psychologist. – 1989. -–№ 44. – P. 1175–1184

1. 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.
2. Bandura A*.* Exercise of personal and collective efficacy in chang- ing societies / A. Bandura. // Self-efficacy in changing societies Cambridge Univ. Press, –1995.
3. Bandura A. A social cognitive theory of personality / A. Bandura, In L. Pervin & O. John (Ed.), Handbook of personality. – New York: Guil- ford Publications, 1999. – 2 nd ed. – P. 154–196.
4. Bandura A. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness / А. Bandura, – 2000.
5. Bem D. Self-perception theory. / D Bem // In: Berkowitz L., (ed.) Advances in Experimental Social Psychology. – N. Y., 1972.– v. 6. – p. 1–62.
6. Frankl V.E. Der Wille zum Sinn / V. E. Frankl. – Bern, 1982.
7. Freeman G. L. The energetics of human behavior / G. L. Freeman. – N.Y., 1948.
8. Erozkan A. Analysis of Social Problem Solving and Social Self- Efficacy in Prospective Teachers / А. Erozkan *//* Educational Sciences: Theory and Practice*. –* 2014. *–* vol. 14. – № 2. – P. 447–455.
9. Gerhard M. W., Individual differences in self-efficacy develop- ment: The effects of goal orientation and affectivity/ M. W. Gerhard. Brown, KG // Learn. Individ. Diff. 2006 – V. 16-Iss. LP.43–59.
10. 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).
11. O'Leary A. Self-efficacy and health : Behavioral and stress- physiological mediation / A. O'Leary // Cognitive Therapy and Research, 1992. – № 16. – P. 229–245.
12. O'Leary A. Stress, emotion, and human immune function

/ A. O'Leary // Psychological Bulletin, 1990. – № 108. – P. 363–382.

1. 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.
2. Maslov A.H. Tovard a psycholoqy of being/ А.Н. Maslov. – 3-nd.– NY., 1968.
3. Rosenberg M. Conceiving the Self / М. Rosenberg. – N. Y., 1979.
4. 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.
5. Ysenck H. The Structure of Personaliti / Н. Ysenck. – London, 1960.
6. 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*. До- вольно известными являются две очень односторонние концепции во- ли. 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 ма- шину, толкая ее сзади. Для того чтобы укрепить волю или решить, ка- кая из волевых фаз в большей степени отражает ее сущность, не нужно иметь точную концепцию или теорию воли. Цель ее развития само- очевидна, 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 суще- ственным. 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 опреде- ления 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 слож- ная стадия, поскольку она связана с совершением выбора. Принятие решения означает, что мы предпочитаем нечто более желаемое и дос- тижимое всем прочим альтернативам, которые отвергаем. Сложность совершения добровольного выбора заключается в том, что решение есть проявление свободы, а последняя неизбежно связана с ответст- венностью. 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 ве- ру и живую динамичную убежденность. Если таковая отсутствует, решение можно принять на основе желания или стремления «риск- нуть» с помощью команды, данной себе индивидом с использованием повелительного наклонения. Интенсивность или так называемое «пси- хологическое напряжение» утверждения определяет степень его эффективности. Во многих случаях полезно повторно «утвердить» решение, чтобы усилить его в противовес противодействующим фак- торам.

*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 ша- гов 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 ка- чество, которое относительно менее развито.

Для достижения цели необходимо мобилизовать энергию и на- править 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 эмо- циональное желание укреплять волю, которое затем перейдет в твер- дую 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, случив- шиеся 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 тре- нировка 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 силь- ной 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 об- ладаете 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 специ- ально нацелены на пробуждение внутренней энергии. Спустя некото- рое 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 приме- нять для развития воли. Каждое физическое действие представляет собой волевой акт, команду, отданную телу. Поэтому «продуманное» повторение таких актов – терпеливое, с концентрацией внимания и за- тратой 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, ускоря- ется кровообращение. Все это придает моральную силу, решимость, чувство уверенности, повышает силу воли и придает ей запас прочно- сти. Но для того чтобы эти упражнения приносили пользу, их нужно выполнять с четкой целью, а именно, для достижения желаемого ре- зультата.

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: вос- произведение внутренних образов с изображением провала или ис- порченного дела и прослушивание внутреннего голоса, напоминаю- щего 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 высказы- вал критические или пренебрежительные замечания в ваш адрес. Прежде всего, вернитесь в эту ситуацию и снова переживите ее, вспо- миная 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. За- метьте, 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 ком- пьютере. Попробуйте сделать его веселым, дразнящим или манящим. Проследите проявления вашей эмоциональной реакции по мере того, как вы изменяете скорость, интонацию, темп речи, оставляя слова не-

изменными.

Следует выяснить, каковы намерения этого критического голоса. Для этого нужно спросить, что хорошее он хочет сделать для вас, об- ращаясь к вам с критикой. Снова прослушайте этот голос и спросите его так, как будто бы спрашивали другого человека: «Каковы твои на- мерения в отношении меня?» или «Что ты пытаешься сделать для ме- ня?». 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, что- бы ты стал таким, каким можешь стать» и т. п.

Услышав ответ, оцените свою реакцию на высказанное намере- ние. После этого признайте его правоту и поблагодарите его. Под- твердите, что цените его намерения по отношению к вам. Это будет означать, что вы сделали очень важный шаг, от которого многое зави- сит, потому что вы и ваш голос достигли согласия в отношении его намерений, и вы уже больше не являетесь врагами. Теперь вы союзни- ки, способные работать вместе над оставшейся пока проблемой тем способом – ворчанием или критикой, – которым голос пытается дос- тичь 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 лично- сти, которая строит планы и выдвигает новые идеи. Попросите ее придумывать новые самые разнообразные идеи относительно того, каким способом вы можете осуществлять свои положительные наме- рения, и пусть ваш голос по своему усмотрению отберет три различ- ных новых способа из числа предложенных творческой частью лично- сти. 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, кото- рые могут привести к значительному улучшению ситуации.

Попытки критического голоса внести поправки, когда вы зани- маетесь 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 ме- лодию или повторять про себя ободряющие фразы, чтобы поддержи- вать 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 ме- тодику, которая может быть использована в самых различных случаях внутренних переговоров. Данная методика положительно действует и при переговорах между отдельными людьми и целыми организация- ми. 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, вы- сказываете утверждение такого рода, оно заставляет человека думать так же. Этот механизм существенным образом влияет на вашу уверен- ность 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» – ут- верждения. 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 положи- тельном духе.

*Замена обобщений*

Другой распространенной особенностью внутренней речи, кото- рая 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 отвер- гают» 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 по- ложительное воздействие на эмоции, поддерживая уверенность чело- века в своих силах и способностях.

*Построение утвердительного внутреннего диалога*

Утвердительный внутренний диалог строится в позитивной фор- ме, другими словами, вы формулируете то, к чему вы стремитесь, а не то, чего хотели бы избежать. Такие предложения строятся в на- стоящем 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 ди- намики в ваши переживания, делая их более реальными, и помогает перейти в состояние ассоциации и представить себе, что это происхо- дит 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 внутрен- них 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 пере- говоры с той частью своей личности, от которой это утверждение воз- вращается к вам обратно. Утвердительные высказывания помогут по- строить вам новый внутренний диалог, способный укрепить вашу уве- ренность 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 доброде- телей, над которыми он постоянно работал. Это были умеренность, невозмутимость, порядок, решимость, бережливость, трудолюбие, ис- кренность, справедливость, сдержанность, чистоплотность, спокойст- вие, целомудрие и скромность. Для каждой из них он составил утвер- ждение и записал их на листочке бумаги, который хранил в карман- ных часах. Он служил ему позитивным напоминанием о совершенст- вовании 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 воз- можности расширения репертуара собственного поведения посред- ством систематической визуализации альтернативных вариантов*:

1. Неудачная ситуация. Вспомните ситуацию, в которой вы вели себя неудачно. Сначала мысленно вернитесь в нее и постарайтесь вос- становить связанные с нею ощущения.
2. Позиция наблюдателя. А теперь мысленно отстранитесь от это- го события и понаблюдайте 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.

1. Просмотрите свое новое поведение. Удерживая выбранное по- ложительное эмоциональное состояние, направьте взгляд вверх и представьте самого себя, осуществляющего в данной ситуации раз- личные варианты поведения, которые могли бы принести желаемые ощущения. Представьте себе, по крайней мере, три различных вариан- та своего поведения. Отрепетируйте выбранные вами способы пове- дения и при необходимости внесите изменения. Сделайте это тща- тельно и не торопясь.
2. Ассоциируйтесь с каждым вариантом того поведения, которое вы выбрали, и представьте себе, что вы оказались опять в той ситуа- ции, осознавая связанные с нею ощущения. Отметьте себе, насколько эффективно каждый вариант создает желаемое эмоциональное со- стояние.
3. Сравните варианты. Выясните, какой из вариантов дает вам более сильные ощущения или выглядит лучше? Если вас не удовле- творяет ни один из этих вариантов, вернитесь к предыдущим шагам и придумайте новые, повторяя все необходимые действия. Выбрав луч- ший вариант поведения, прислушайтесь к внутреннему голосу, кото- рый также удовлетворен им.
4. Планирование будущего. Подобрав в своем окружении ключе- вые 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 запро- граммировать 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 благосклон- ное представление о самом себе, которое оказывает влияние на весь субъективный опыт человека*. Оно лежит в основе внутренней гармо- нии и уравновешенности человека. Положительная самооценка – это широко распространенная психологическая установка, которая может заставить вас испытывать приятные ощущения по отношению к само- му себе и по-настоящему ценить самого себя. Она может вызвать у вас ощущение безопасности и внутренней готовности совершить измене- ния и придать вам силы при столкновении с трудностями и обогаще- нии своего жизненного опыта.

Хотя многие соглашаются с тем, что самоуважение имеет огром- ное значение, однако рекомендаций, как научить действенным прие- мам его формирования или повысить его уровень, явно недостаточно. Специалисты НЛП утверждают, что высокая самооценка и самоува- жение 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 воз- действия 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 впе- чатляющим и реальным, чем тот же образ *Я*, но большой, яркий и близкий.

С другой стороны, содержание *Я*-образа человека определяет харак- тер 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 сте- пени усиливают его воздействие.

Таким образом, содержание может быть позитивным или нега- тивным, а форма может усиливать или ослаблять воздействие содер- жания. 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 пу- тем усиления субмодальностей. Форма позитивного *Я*-образа может быть изменена с помощью добавления цвета, размера, яркости, дви- жения или любого другой субмодальности, способной усилить влия- ние 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 воз- действии 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 то- го, 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 не- эффективного поведения. И выбор здесь остается за вами: изменять свои мысли и свой образ или нет. Если вы знаете, как изменить внут- ренние 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 содер- жание 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 срав- нении вновь соозданного *Я*-образа с тем, который у вас был вначале? Большинство людей, достаточно аккуратно выполнив это упражнение, обнаруживает, что их самооценка серьезным образом зависит от фор- мы и содержания *Я*-образа. Когда их образ приобретает позитивное содержание и облекается в достаточно интенсивную форму, они начи- нают 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 собст- венного 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 са- мооценкой состоит в том, что они владеют технологией, которая по- зволяет 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 поль- зу усиление вашего образа путем добавления новых точек зрения. Особенно полезной в этом смысле является мнение любящего вас че- ловека. Обычно окружающие люди видят вас не таким, каким мы ви- дим себя. И те, которые любят вас, порой замечают то, на что бы мы сами никогда не обратили внимания.

Еще один аспект самоуважения – осознание своей индивидуаль- ности. Уважающий себя человек обычно использует выражения с ме- стоимением «*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 лю- ди 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 отве- чать «нет», то такое поведение ведет к ограничению выбора и, следо- вательно, к снижению уровня самооценки и самоуважения.

Если человек не ощущает собственной ценности, он имеет склон- ность утрачивать или игнорировать многие доступные для него воз- можности. 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 болез- ненно на любую критику, кем бы они ни была высказана. И в ответ

начнет искать ошибки в чужом поведении, пытаясь повысить собст- венную самооценку. Либо в ответ на критическое замечание может почувствовать себя настолько подавленным, что окажется не в со- стоянии слушать собеседника. Ему не удастся объективно оценить чужое мнение и сравнить его с собственным.

В противоположность этому человек с высокой самооценкой от- носится к себе хорошо и может прислушиваться к чужому мнению и оценивать чужую точку зрения. Он не испытывает потребности пол- ностью принимать или отвергать взгляды своего собеседника и охотно согласится с тем фактом, что у каждого из нас может быть свое мне- ние. 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 вни- мательно выслушать и объективно оценить все сказанное вашим собе- седником и использовать в своей практике всю информацию, имею- щую для вас ценность.

Самооценка не является врожденным свойством вашей личности и не возникает случайным образом. Вы играете активную роль в про- цессе 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, кото- рый вызывает определенное поведение, физиологическое или эмоцио- нальное 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 связан- ные с ними приятные чувства. Подобное воздействие могут оказать лица, имена, название города, одежда, даже сочетание цветов. Все это происходит непроизвольно, само собой. Одни стимулы приносят при- ятные ощущения, другие портят настроение. Одни якоря побуждают к действиям, другие вызывают испуг. К сожалению, неприятные пере- живания обычно приводят к тому, что у нас сами собой устанавлива- ются новые, нежелательные якоря. Якоря становятся началом множе- ства привычек, от которых нам хотелось бы избавиться.

НЛП позволяет пользоваться якорями целенаправленно и осоз- нанно. 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 под- сознательном уровне, но можно осознанно изменить их, дополнить благоприятными якорями. Примером такого якоря служат сжатые ку- лаки или скрещенные пальцы. В этом случае простое кинестетическое (тактильное) движение приносит некоторым людям ощущение надеж- ды и оптимизма. Для других людей такие якоря уже давно потеряли свою действенность. Несмотря на это подобные процессы все же мо- гут вызывать необычайные, мгновенные перемены в настроении.

Действенность якорей иллюстрируют также стимулы, вызываю- щие состояния фобии: взгляд с крыши высотного дома или рев двига- телей самолета вызывают у многих людей настоящую панику. Фобии являются примерами отрицательных якорей. Таким образом, якоря могут вызывать и полезные, и вредные последствия, причем они дей- ствуют 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 устано- вить несколько благоприятных якорей.

Каждый якорь имеет свое происхождение. Многие психологиче- ские 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 удается 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 по- зволит вам многому научиться. Однако вам вполне по силам выявить и изменить неблагоприятные, автоматические реакции независимо от их происхождения.

«Якорение» обычно связывают с рефлекторной реакцией (вспом- ним «собаку Павлова», выделявшую слюну в ответ на внешние раз- дражители). Некоторые обыденные якоря, например звук сирены или красный сигнал светофора, вызывают такое же машинальное поведе- ние. Однако многие якоря непосредственно влияют на наше самочув- ствие, а мы уже знаем, какую роль в поведении играют ощущения, а также то, что изменение мышления имеет намного большее воздей- ствие, чем перемены на уровне поведения.

Эта идея открывает бесценные перспективы совершенствования личности. Нередко именно настроение человека, связанное с его мыс- лями и чувствами, определяет разницу между успехом и неудачей, по- бедой 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 множе- ство важных приложений.

Вы можете поставить якорь на отдельное состояние ума и пользо- ваться им в различных обстоятельствах. Например, для большинства людей одним из самых полезных настроений окажется состояние уве- ренности 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 воспомина- ний, это не помешает вызывать у себя благоприятные состояния. Все мы обладаем естественной особенностью воображать не только по- ступки, но и настроения. Вы можете вспомнить, что ощущали, испы- тывая 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 пользова- лись 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 замедлен- ном «альфа-ритме», обычно приносит лучшие результаты.

Вы можете пользоваться визуальными, аудиальными и кинесте- тическими якорями. Кроме того, любое сенсорное представление можно сделать внутренним и внешним. Внутренние визуальные якоря могут показаться более предпочтительными. Обладание полным внут- ренним 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), кото- рые вызывают у вас ассоциации с желаемым состоянием. Такое слово может служить названием намеченного состояния, но еще полезнее пользоваться уникальным, побуждающим тоном голоса, который до- полнит 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 разно- образие, как внутренние зрительные образы и звучания. Вы должны выбирать те якоря, которыми сможете воспользоваться быстро, в лю- бую 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 помешает. Убеди- тесь, 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 воспользо- ваться.
3. Подберите такой якорь, которым вы сможете пользоваться в любых обстоятельствах. Якорь должен быть уникальным, малозамет- ным и практичным, а также по возможности значимым.
4. Вспомните случай, когда вы остро переживали намеченное со- стояние. 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 та- ких экспериментов можете обратиться к списку разнообразных суб- модальностей, которые мы приводили ранее.
6. Достигнув вершины переживаний, задействуйте все три вы- бранных якоря одновременно. Задержитесь на своих ощущениях.

Прекращайте «якорение» прежде, чем интенсивность переживаний начнет уменьшаться. Медленно вернитесь в настоящее.

1. Измените свое состояние, занявшись другими делами или мыс- лями. Затем вновь «включите» якоря. Убедитесь, что они вызывают желаемое состояние.
2. Повторите этот процесс несколько раз, стараясь усиливать и обогащать свои воспоминания дополнительными сенсорными под- робностями. После каждого сеанса проверяйте результаты, включая якоря. Вскоре вы заметите, что действие якорей всегда вызывает соот- ветствующее состояние. Это даст вам понять, что вы окончательно установили якорь на уровне нейрологии мозга. Если состояние возни- кает не всегда, повторяйте процесс.
3. Установленный якорь можно проверить методом присоедине- ния к будущему. Подумайте, в каких обстоятельствах выбранное со- стояние 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 подлин- ных переживаний.
4. Повторите проверку якоря на следующий день. Убедившись в его долговечности, вы почувствуете себя уверенным в том, что смо- жете призвать его на помощь в любое мгновение. Воспользуйтесь якорем в реальных обстоятельствах при первой благоприятной воз- можности.

При регулярном применении этого приема для различных состоя- ний 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 бу- дущее. 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 вызы- вать желаемое состояние, просто подумав о нем. Теперь у вас появится

инструмент, обеспечивающий контроль в любых обстоятельствах, ко- торый станет мощным источником самосовершенствования.

Таким образом, в нашем распоряжении есть все ресурсы, необхо- димые для успеха, нужно лишь выявить их и направить на осуществ- ление намеченных результатов. Все, что происходит у нас в голове, подчинено нашей власти. Даже в самых неблагоприятных обстоятель- ствах мы не теряем способность управлять своими мыслями, прида- вать событиям любое содержание и откликаться на них по собствен- ному 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 психоло- гической установки – того внутреннего стержня, который помогает нам стойко преодолевать всевозможные трудности. При этом пред- ставляет 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 оказа- лись основными элементами, присущими любой положительной пси- хологической установке. Чем более твердой она оказывается у спорт- смена, 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 исключе- ния создает основу для устойчивой положительной психологической установки. К ним относятся:

1. *Внутренняя мотивация*

Первой характерной чертой является направление внутренней мо- тивации спортсменов, проходящих реабилитационный период. Они двигались по направлению к совершенно конкретной цели и от вполне определенных неприятных последствий. У каждого из них было глу- боко личное, конкретное и побуждающее к действию представление о желаемой цели или о неприятных последствиях. Но лучшие спортсме- ны 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.

1. *Ценность повышенных стандартов и требований*

Вторая характерная черта, которая была замечена у этих спорт- сменов, заключалась в том, что они всецело посвятили себя полному

восстановлению собственных сил и здоровья. Эта цель стала их путе- водной 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 за- висящее. Всем спортсменам необходимо сохранять надежду на луч- шее, несмотря на то, что они еще не достигли своих целей. Она должна помогать им двигаться вперед и добиваться желаемого. Третья и чет- вертая черты дают ключи к нему.

1. *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 из- бавиться 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 осу- ществимыми. Во-вторых, спортсмены получали огромное удовлетво- рение от завершения каждого из этих небольших шагов. С каждым та- ким шагом они переживали достижение очередного небольшого успе- ха, очередной вехи на пути к своей цели – полного восстановления здоровья и формы. И каждый очередной шаг превращался на этом пу- ти в новую цель, достижение которой приносило новое удовлетворе- ние. Такая способность сосредоточиться на конкретной достижимой цели и испытывать удовлетворение от получения каждого небольшого результата укрепляет мотивацию и поддерживает желание продолжать

движение дальше.

1. *Сочетание временных аспектов, связанных с настоящим и бу- дущим*

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 Шварце- неггер говорил, что во время тренировок упражнение, выполненное в состоянии сосредоточенности на том, что вы делаете, стоит десяти уп- ражнений, выполненных с отвлечением. Размышляя о неопределенно- сти будущего спортсмен может легко отвлечься или даже разочаро- ваться. Когда же люди полностью вовлечены в переживание текущей ситуации, они предпринимают такие действия, которые позволяют им проявить свои лучшие качества.

Второе умение, касающееся представлений о времени, совершен- но 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 моти- вации в настоящем. Устойчивая мотивация действительно объединяет эти два момента.

1. *Личная вовлеченность*.

Пятая характерная черта успешной реабилитации и положитель- ной психологической установки – личная вовлеченность. Чем более активно спортсмен участвовал в процессе собственной реабилитации, тем большую помощь он оказывал сам себе, что, в свою очередь, зна- чительно расширяло возможности полного выздоровления. Спортив-

ная медицина в настоящее время превратилась в чрезвычайно слож- ную и специализированную область знаний, в которой есть свои много- численные 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 слу- жить надежным способом восстановления былого мастерства. Спорт- сменам 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 увеличи- вает чувство личной ответственности и концентрирует наши усилия. Оно делает нас более решительными и активными, что приносит еще более значительные плоды в будущем. Самостоятельные действия, ка- кими бы незначительными они не были, имеют огромное значение.

1. *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 людь- ми за4лючается 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 физи- ческого 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 мо- лодого Пикассо, Альберта Эйнштейна, проявлявшего полную неспо- собность к математике в школьной гимназии.

Следует помнить, что дорога к успеху измеряется нашим собст- венным 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 спорт- сменов, 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 раз- вивают наиболее эффективные модели и технологии саморазвития и самосовершенствования. Они получили широкое применение в ком- муникации, обучении, искусстве, творчестве, терапии, бизнесе и орга- низационном консультировании везде, где наиболее интенсивно задействованы ресурсы человеческого мышления и поведения. Они дают возможность:

* повысить способности к обучению и познанию; при этом следу- ет не только контролировать изменения, но и совершать их, научив- шись верно определять пути достижения ваших личных интересов;
* ставить захватывающие цели, которые уже сами по себе являются стимулирующим началом и максимально увеличивают шансы дости- жения 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 позво- лит 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 соб- ственной судьбы;

В связи с этим изучение таких технологий должно войти как не- обходимая часть в программы вузовского обучения в целый ряд дис- циплин 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 об- стоятельства 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 само- развития и самосовершенствования, направленного на достижение ус- пеха 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 буду- щем, а также, если вы будете активны в достижении желаемого ре- зультата. 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 пред- ставлениями о путях достижения успеха.

**І. 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?

**П. 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.

## Психологический портрет

* 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 каче- ством и его наличием у Вас, то следует наметить программу действий по его развитию.

## 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 стра- тегия и тактика их достижения?

## Самоконтроль или самоуправляемое поведение

* 1. Отметьте качества, которые Вас характеризуют (ответ: в *пол- ной мере, частично, нет):*
* самообладание;
* чувство долга;
* воля (сильная, средняя, слабая);
* дисциплинированность;
* ответственность;
* безалаберность;
* небрежность;
* опрометчивость;
* паникерство;
* разболтанность.
  1. Используете ли Вы словесное самопрограммирование (ответ:

*в полной мере, частично, нет)?*

* самоодобрение;
* самопоощрение;
* самопринуждение;
* самоподбадривание;
* недовольство собой;
* сквернословие.
  1. 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?

1. **Подумайте о своих убеждениях** (ответ: *в полной мере, час- тично, нет)*
   1. Что Вам присуще?

* я умею ставить цели;
* я могу достигать желаемого;
* я умею ладить с людьми;
* я добьюсь успеха в жизни;
  1. Проверьте эффективность каждого из Ваших убеждений, от- ветив 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 по- следующую жизнь и поддерживать вас?
* Является ли Ваше убеждение динамическим или статическим?
* Какие действия поддерживают Ваши убеждения?

## VІІ. Исследование глубинных ценностей и принципов

7.1. Подчеркните или допишите свои наиболее важные ценности и принципы. Проранжируйте их п*о 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).

## VІІІ. Самостоятельная работа

* 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 само- стоятельной работе?
  2. Какие факторы мотивируют Вас заниматься самостоятельной работой?
* по необходимости;
* по личной инициативе;
* в целях саморазвития и самосовершенствования
  1. Чего, на Ваш взгляд, не хватает Вам для занятий самостоя- тельной работой?
  2. Что на Ваш взгляд должна обеспечивать самостоятельная ра- бота? (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 доби- ваться своих целей, планировать и достигать значительных успехов в жизни, человеку, прежде всего, необходимо научиться понимать себя, свои возможности и ограничения, научиться выявлять свои способно- сти и таланты и активно развивать их, нейтрализуя возможное влия- ние 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 виготов-

ників видавничої продукції серія ДК 3587 від 23.09.09

388