

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»



543873-TEMPUS-1-2013-DE-TEMPUS-JPCR

Психология индивидуальности: ресурсы деятельности

Монография

Под редакцией Т.Е. Косаревской

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

УДК 159.923:316.61
ББК 88-37+88.52
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 25.06.2014 г.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 8 от 11.12.2014 г.

Авторы: заведующий кафедрой психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент **Т.Е. Косаревская**; старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Р.Р. Куткина**; старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент **М.Е. Шмуракова**; проректор по учебной работе ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент **В.И. Турковский**; заведующий кафедрой анестезиологии и реаниматологии с курсом ФПК и ПК УО «ВГМУ», кандидат медицинских наук, доцент **А.Н. Мамась**; аспирант кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Ю.М. Трищенкова**

Под редакцией Т.Е. Косаревской

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»; доцент кафедры правоведения ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»», кандидат психологических наук, доцент *С.М. Стародынова*

Психология индивидуальности: ресурсы деятельности : монография / Т.Е. Косаревская [и др.]; под ред. Т.Е. Косаревской. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 128 с.
ISBN 978-985-517-464-7.

В современных условиях высоко ценится самодостаточная, эффективная, компетентная личность, обладающая социальной активностью. Индивидуальный психологический ресурс позволяет человеку управлять своей активностью в условиях самостоятельной деятельности. В связи с этим в психологии происходит переход от адаптивной социокультурной модели индивидуальности к ее рассмотрению как системе рефлексивно-продуктивных характеристик, сосредоточенных в Я-концепции творческого субъекта. В коллективной монографии представлены результаты теоретических и эмпирических исследований индивидуальности человека, выполненных на кафедре психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Научное издание предназначено для специалистов гуманитарного профиля, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

Исследования выполнены в рамках совместного европейского проекта TEMPUS IV «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия».

УДК 159.923:316.61
ББК 88-37+88.52

ISBN 978-985-517-464-7

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1 ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И СТРУКТУРА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина) | 6 |
| 1.1 Индивидуальность как предмет дифференциально-психологического исследования | 6 |
| 1.2 Психосемантическая характеристика индивидуального сознания женщин в разные периоды жизни | 18 |
| 1.3 Образ «Одаренный ребенок» в сознании студентов педагогических специальностей вуза | 29 |
| 1.4 Исследование когнитивных стилей студентов | 36 |
| ГЛАВА 2 ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ (Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина, Ю.М. Трищенко) .. | 42 |
| 2.1 Профессионализм как форма конструктивного проявления и развития индивидуальности человека | 42 |
| 2.2 Психосемантические исследования профессиональной идентичности личности | 47 |
| 2.3 Профессиональное самосознание психологов-практиков | 53 |
| 2.4 Смысловые аспекты личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе | 57 |
| ГЛАВА 3 СПОСОБНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ (М.Е. Шмуракова, В.И. Турковский, Т.Е. Косаревская) | 66 |
| 3.1 Креативность и рефлексивность как ресурсы развития студентов . | 66 |
| 3.2 Развитие способностей студентов в образовательной среде университета | 81 |
| 3.3 Образовательная среда как системообразующий фактор развития креативности в студенческом возрасте | 94 |
| ГЛАВА 4 ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина, А.Н. Мамась) .. | 102 |
| 4.1 Феномен эмоционального выгорания в профессиональной деятельности | 102 |
| 4.2 Индивидуальная стрессоустойчивость и способы совладания с трудностями | 110 |
| 4.3 Жизнестойкость в профессиональной деятельности | 119 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 127 |

ВВЕДЕНИЕ

В современных социально-экономических условиях стали востребованы активность, самостоятельность и ответственность человека, его опора на собственные силы и способности, усвоенные им научные знания и практические умения, стремление раскрыть свой творческий потенциал и успешно самореализоваться в социально значимой деятельности. Этим, прежде всего, обусловлена актуальность изучения индивидуальности на новом этапе научного познания и развития психологии в современном обществе.

Первые впечатления о своей индивидуальности человек получает достаточно рано. Сначала – это фон жизни, представленный в собственных ощущениях. По мере взаимодействия с людьми, сравнения и различения, происходят открытие, осознание своей особенности и принадлежности себе, фиксирование в слове индивидуальных характеристик. Дальше возникает отношение к своей уникальности, ее оценка, принятие или непринятие. И здесь роль других невероятно значительна. Что станет определяющим в отношении к себе – поддержка и принятие или стыд, вина, отказ от индивидуальности в угоду окружающим и стремление изменить себя – зависит от истории жизни личности. Современный подход позволяет определить индивидуальность как систему открытую и динамическую. Сегодня активно исследуются и структурные компоненты, и динамика функционирования индивидуальности человека.

Индивидуализация как процесс ведет к появлению «порядка из хаоса». Происходит фокусировка хаоса впечатлений в конкретном чувстве, действии, слове. В этом проявляется регуляторная функция индивидуальности. Неопределенность, многозначность, незавершенность как условие жизнеспособности системы сочетаются с появлением собственных границ, осознанием ограниченности в разных смыслах этого слова. Развитие человека, динамичность его психической жизни предполагают рассмотрение устойчивости и изменчивости в проявлении индивидуальности. Инстинктивные формы поведения, архетипические установки, индивидуально-типологические свойства обеспечивают стабильность системы. Изменчивость проявляется в скоростных и содержательных характеристиках научения и регуляции. Индивидуальные особенности получают смысловую окрашенность, становятся знаками, обретают личностный смысл и подчиняются сознательной саморегуляции. Однако интеграция фрагментарного опыта и обретение целостности могут быть непростыми, требующими значительных усилий и поддержки. При этом очевидна принципиальная незавершенность индивидуальности живущего человека. Стремление к развитию приводит к поиску предела собственных возможностей и изобретению способа выйти за него. Зрелая личность принимает осознанное решение – что поддерживать и проявить из своих индивидуальных особенностей, а

что не проявлять. Непроизвольная, реактивная импульсивность превращается в произвольную спонтанность. Формируется индивидуальный стиль общения, деятельности, жизни.

В соответствии с новыми тенденциями развития психологии личности, индивидуальность рассматривается как многомерный феномен, среди измерений которого выделяют жизненное, культурное, духовное, социальное, глубинное пространства. Психология индивидуальности, акцентируя единственность, неповторимость конкретного человека, закономерно обращается к его внутренней сущности, потенциалам, источникам активности. Научные поиски ведут к интеграции исследований из области дифференциальной, общей психологии, психологии личности, психологии развития и других отраслей. Установка на развитие индивидуальности не противостоит пониманию человека как социально активного субъекта деятельности, пребывающего в постоянном диалоге с другими людьми.

Данная монография представляет опыт психологических исследований проблемы индивидуальности, выполненных на кафедре психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. Авторами рассматриваются компоненты и способы функционирования индивидуальности: самосознание, стилевые характеристики, рефлексивность и креативность как ресурсы развития, саморегуляция и профессиональная самореализация личности. Для всех авторов индивидуальность является не только предметом исследования, но и ценностью собственной жизни.

ГЛАВА 1

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И СТРУКТУРА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

1.1 Индивидуальность как предмет дифференциально-психологического исследования

С момента возникновения психологии как самостоятельной науки проблема изучения индивидуальных свойств человека стала предметом теоретических и эмпирических исследований. Развитие идей о природе индивидуальности человека связано со становлением отдельной области психологического знания – дифференциальной психологии.

Закономерности индивидуального поведения не тождественны закономерностям поведения вообще. Соответственно, понятийный аппарат, созданный в рамках общей психологии, не может быть механически использован для понимания механизмов психической деятельности конкретного человека. Поэтому понятия и подходы, которые позволяли выявить и описать механизмы индивидуальной специфики психической деятельности, всегда вызывали особый интерес.

Проблема индивидуальности в современной психологической науке имеет два основных аспекта: феноменология индивидуальности и место индивидуальности в развитии человека [7].

Индивидуальность рассматривается как многомерная и многоуровневая система свойств, выражающая своеобразие человека как индивида и уникальность его как личности (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин В.М. Русалов). Множественность отношений, в которых существует человек, принадлежность его как к социальным, так и к биологическим системам определяют существование различных иерархических уровней интеграции его индивидуальных свойств. Выявление структуры и соотношения разноуровневых свойств человека является одной из фундаментальных задач психологии.

Феноменология индивидуальности во многих исследованиях рассматривается, прежде всего, как определенный и разнообразный комплекс черт и свойств субъекта, существенным образом отличающих его от других людей по следующим параметрам: по наличию или отсутствию этих черт (типология) и по степени выраженности у человека этих свойств (психодиагностика). Однако человеку присуще бесконечное количество свойств и особенностей. Очевидно, что такая бесконечность не может быть объектом специального изучения, и в качестве выхода из положения предлагаются различные классификации [13].

Стремление классифицировать все разнообразие индивидуальных особенностей людей породило проблему оснований для типологии, которая решалась либо на уровне поиска корреляционных и факторных зави-

симостей (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов), либо на функционально-психологическом уровне, исходя из моделей функционирующего мозга (В.Д. Небылицын, В.М. Русалов).

Авторов различных направлений объединяет идея о целостном, интегративном подходе к исследованию индивидуальности, поиску системообразующих механизмов, определяющих развитие и саморазвитие индивидуальности.

Согласно С.Л. Рубинштейну, основателю субъектно-деятельностного подхода, индивидуальность – это совокупность психических свойств, через которые преломляются все внешние воздействия. Под совокупностью внутренних условий автор понимал систему приспособительных свойств, к которым относил свойства высшей нервной деятельности; установки личности; системы мотивов и задач, которые ставит себе человек; свойства характера; способности [11].

А.Н. Леонтьев считал, что индивид (организм) – это генотипическое образование, продукт филогенетического и онтогенетического развития, индивидуальность – специально человеческое образование, порожденное исключительно общественными отношениями. Так, он писал, что особенности высшей нервной деятельности индивида не становятся особенностями его личности и не определяют ее. Они выступают лишь как предпосылки ее развития, которые тотчас перестают быть тем, чем они были виртуально «в себе», как только индивид начинает действовать [6].

Б.Г. Ананьев также разрабатывал системный подход к изучению индивидуальности. Автор выделил три уровня (или пространства) индивидуальных свойств человека. Первый уровень охватывает свойства индивида (или организма), второй – психические свойства субъекта деятельности, третий – свойства личности [2].

Таблица 1.1.1 – Структура индивидуальности по Б.Г. Ананьеву

| Уровни в структуре индивидуальности | Свойства, входящие в каждый уровень |
|-------------------------------------|---|
| 1. Индивид | 1) пол, возраст, конституция, нейродинамика; 2) психофизиологические функции, органические потребности; 3) задатки, темперамент |
| 2. Субъект деятельности | 1) когнитивные характеристики, коммуникативные свойства, трудоспособность; 2) способности |
| 3. Личность | 1) статус, социальные роли, структура ценностей; 2) мотивация поведения; 3) характер, склонности |

Индивидуальными свойствами являются конституциональные особенности и биохимические свойства организации, нейродинамические свойства и особенности функциональной геометрии больших полушарий. *Вторичные инди-*

видные свойства человека – свойства нервной системы, сенсорные функции и органические потребности. Высшей формой интеграции индивидуальных свойств являются темперамент и задатки человека. Возрастно-половая изменчивость – фундаментальная характеристика индивидуальности.

К психологическим параметрам, характеризующим человека как субъекта деятельности и познания, Б.Г. Ананьев относил средства труда, знания, умения и навыки, особенности познавательных процессов, способности и др. К личностным характеристикам человека – статус в обществе, статус в данной группе (функции, цели, ценности, ориентации), мотивы поведения, характер, склонности и интересы, самооценка, уровень притязаний и др.

Б.Г. Ананьев признавал между разноуровневыми характеристиками индивидуальности одно- и многозначный типы зависимости. Автор писал, что к индивидуальности следует подходить как к «интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности». *Индивидуальность* – это своеобразный психологический барьер, имеющий избирательную проницаемость, определяемую сочетанием внешних и внутренних установок, своеобразной историей развития каждого человека.

Другой подход предложен В.С. Мерлиным. Здесь предполагается выделение уровней индивидуальности человека. Исследователь рассматривает последнюю как иерархически упорядоченную систему интегральных свойств всех ступеней развития материи, составляющих человека – от физических, биохимических, физиологических вплоть до групповых и общественно-исторических. Для того чтобы объединить характеристики индивида и личности, В.С. Мерлин ввел понятие интегральной индивидуальности, подчеркивая самим названием, что все природные и социальные качества в ней плотно связаны. Выделено 7 уровней индивидуальности. В.С. Мерлин осуществил попытку сделать шаги по направлению к решению проблемы интраиндивидуальной репрезентации личности. В его концепции интегральной индивидуальности деятельность выступает как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности. Интегральная индивидуальность рассматривается им как саморегулируемая и саморазвивающаяся многоуровневая система [8].

В.С. Мерлин не противопоставлял индивидные и личностные черты, а старался их соподчинить. Индивидное включается в индивидуальность. Индивидуальность – это саморазвивающаяся и саморегулируемая автономная, уникальная и неповторимая биосоциальная система. Она включает многомерные и многоуровневые связи, охватывающие все устойчивые факторы индивидуального развития человека, иерархически соподчиняя в себе свойства всех ступеней развития материи – физические, биохимические, физиологические, социально-групповые и общественно-исторические. Это форма бытия отдельного человека, в рамках которой он сохраняет целостность и тождественность самому себе в условиях непрерывных внешних и внутренних изменений [16].

В индивидуальности связаны между собой все проявления человека как организма, личности и носителя самосознания. Эти проявления оказывают взаимное влияние друг на друга, в чем и проявляется способность саморегуляции, их конфликт и может привести к саморазрушению.

Е.А. Климов, в свою очередь, разработал концепцию индивидуально-стиля деятельности личности, которая опосредствует связь метаиндивидуальных и интраиндивидуальных свойств, что детерминируется характеристикой не только индивидуальности, но и коллектива [14].

Существуют теории, прямо не ставящие проблему индивидуальности, но в которых авторы в качестве основной позиции заявляют процесс порождения. Сюда относятся работы, посвященные проблемам физиологии движений (Н.А. Бернштейн), и системно-функциональные теории (П.К. Анохин, А.Р. Лурия), в рамках которых любой акт человеческого поведения рассматривался как акт самопостроения, созидания функциональных систем. В таком контексте индивидуальность могла бы быть представлена как своеобразное построение «порядка из хаоса» (М.К. Мамардашвили). Такая позиция позволяет говорить о регуляторной функции индивидуальности. Данное явление существует в виде постоянного увеличения числа потенциально возможных свойств системы, которые могут быть использованы ею при встрече с нестандартными ситуациями.

Проблема «природных основ индивидуальности» достаточно интенсивно разрабатывалась научными школами Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына, К.М. Гуревича, В.С. Мерлина, В.М. Русалова и др. *Индивидуальность рассматривалась как индивидность*. Например, К.М. Гуревич предлагает объединить индивидуальные особенности по их отношению к природной основе индивидуальности – генотипу. В первую группу войдут особенности, наиболее жестко связанные с генотипом, – это возрастно-половые особенности и характеристики, в которых проявляются свойства нервной системы. Во вторую группу – различия по способностям. В способностях усматривают проявления задатков, природных анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы, а также жизненных обстоятельств и требований деятельности.

На вопрос, какие свойства индивидуальности человека возникают и формируются в результате влияния генетически заданных факторов, а какие являются продуктами обучения, воспитания, социального воздействия, помогает ответить и специальная *теория индивидуальности*, разрабатываемая В.М. Русаловым [12].

Согласно этой теории, не все индивидуально-психологические свойства человека, а лишь определенный класс так называемых *формальных свойств (темпераментных)* детерминируется биологическими факторами. Огромное количество содержательных свойств психики определяется социально-историческими, социально-культурологическими и другими искусственными факторами. Однако влияние этих факторов накладывается

специфически на человеческую биологию, так как человек рождается с определенной, генетически закрепленной зачаточной иерархией потребностей, сенсомоторными и интеллектуальными возможностями, эмоциональными предпочтениями и т.д. Существует несколько уровней в развитии врожденных программ индивидуального поведения человека. В.М. Русалов выделил три класса формальных свойств человека, выраженность которых у субъекта могла бы стать основанием для отнесения его к определенному типу: «динамико-энергетические характеристики поведения», «формально-эмоциональные характеристики» субъекта, «формально-программные свойства». Это означает, во-первых, что индивидуальность проявляется в активности субъекта, в его поведении и деятельности, а во-вторых, что индивидуальные особенности субъекта определяются степенью выраженности определенных регуляторных функций [7].

Обобщение врожденных программ идет по трем направлениям. Первое направление – это динамико-энергетические характеристики поведения (выносливость, пластичность, скорость). Второе – эмоциональные характеристики (чувствительность, лабильность, доминирующее настроение). Третье – предпочтения (стимульной среды, когнитивного стиля). Таким образом, жизнестойкость, чувствительность, стремление к разнообразию или монотонности представляют собой устойчивые, практически не изменяющиеся на протяжении жизни человека свойства.

Формальные свойства (традиционно объединяющиеся под общим термином «темперамент») не существуют изолированно, а включаются в более высокоорганизованные структуры личности. Это положение следует определению индивидуальности как иерархической системы, данному В.С. Мерлиным.

Формально-динамические характеристики не только выступают в качестве предпосылок и условий деятельности, но и влияют на ее динамику, своеобразие и стиль, т.е. могут определять конечные результаты деятельности. Таким образом, формально-динамические свойства, предоставляя некоторую свободу в выборе стиля деятельности, тем не менее, задают границы ее возможной продуктивности.

Однако индивидуальность не может быть описана лишь как набор пусть иерархически взаимосвязанных, но формально-динамических составляющих психической активности человека. Другим существенным моментом, определяющим индивидуальность субъекта в ее содержательной составляющей, могут быть потребности, их содержание и характер иерархических отношений между ними. В содержательном смысле такой подход порождает необходимость исследования процесса и факторов, определяющих возникновение индивидуальных различий, проблему не только содержания, но и развития индивидуальности. В связи с этим появляется идея описания индивидуальности как продукта индивидуальной истории субъекта (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, К.М. Гуревич, Е.А. Климов).

Индивидуальность как проявление мотивационно-смысловой сферы личности, субъекта деятельности. Поскольку сущностным свойством человека является наличие сознания, то одной из его функций является создание особой смысловой окрашенности любого свойства и любой системной функции, превращение их в особые человеческие свойства. Вместе с тем, сознание существует и как самоосознание (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), которое реализуется в том числе и как отношение субъекта к самому себе, как мера принятия себя в этом мире, как осознание ответственности, которая проявляется в возможности свободного выбора пути саморазвития и определяет образ жизни человека. При этом образ жизни человека, очевидно, следует рассматривать как осознание субъектом отношения к самому себе, определяемое соотношением между реальными и прогнозируемыми или желательными результатами его активности. Следовательно, индивидуальность может рассматриваться как сознательно реализуемая субъективность, определяемая характером отношений субъекта к самому себе, мерой его самодостаточности. Это обозначает, что человек сам решает для себя: быть или не быть индивидуальным, демонстрировать индивидуальность или нет.

В этой связи представляется важным ценностно-смысловой подход к вопросу организации активности субъекта, реализуемый К.А. Абульхановой и ее сотрудниками, который определяется как «семантический интеграл» и рассматривается как сложное информационно-смысловое образование, представляющее собой определенную интерпретацию сложившегося соотношения личности с жизнью и непосредственное основание ее сознания. В таком контексте индивидуальность приобретает ценностно-смысловую окраску, индивидуальные особенности субъекта «становятся «знаками», они подчиняются сознательной саморегуляции [10].

Индивидуальность приобретает момент произвольности и становится зависимой от человека. Это обозначает, что содержание, природу и функции индивидуальности можно понять лишь через понимание сущностных свойств человека. Именно в контексте такого подхода индивидуальность может быть исследована не только феноменально, но и как системное свойство, как индивидуальное своеобразие проявления общесистемных свойств человека, как вершинный уровень развития личности.

Историко-эволюционный подход, разрабатываемый А.Г. Асмоловым, позволяет наметить взаимопереходы между свойствами биологического индивида, личности и индивидуальности. *Индивидуальность* определяется А.Г. Асмоловым как совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые порождаются в ходе жизни человека в обществе при наличии необходимых антропогенетических предпосылок, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов и воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, самом себе ради продолжения являю-

щегося ценностью для данного человека образа жизни [3]. А.Г. Асмолов выделяет продуктивные и инструментальные проявления индивидуальности. К *продуктивным проявлениям* относятся:

а) активность по выбору мотивов, позиций, ролей, выбору и созданию приемов и средств овладения своим поведением, использованию защитных механизмов, средств изменения ситуаций;

б) «личностные вклады» в смысловую сферу других людей и культуру.

Инструментальными проявлениями индивидуальности являются:

а) характер – фиксированная форма смысловых установок личности, проявляющаяся в индивидуальном стиле деятельности, посредством которого достигаются мотивы личности;

б) способности – устанавливает степень продуктивности проявления личности, так как определяют меру успешности и эффективности деятельности.

Не вызывает сомнения то, что личность социальна по сущности, но индивидуальна по способу своего существования. И в этом смысле *индивидуальность* может рассматриваться как носитель определенного образа жизни, поведения, деятельности, общения. Этот способ существования, познания действительности личностно значим для конкретного человека и важен для социума.

Характеристики всех уровней индивидуальности проявляются в том способе взаимодействия с миром, который вырабатывается у людей и, подобно остальным особенностям, также обладает вариативностью. Для обозначения этого способа в дифференциальной психологии используют понятие «стиль».

В психологии понятие жизненного стиля впервые использовал А. Адлер, который подразумевал под ним уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, определяющих неповторимую картину существования человека [1; 9]. Стиль жизни присутствует всегда, но проявляется лишь при столкновении человека с жизненными проблемами, понятие стиля отвечает системному принципу эквивалентности, согласно которому в сложных системах существуют различные пути, приводящие к одному и тому же результату (финалу). Для формирования жизненного стиля важны такие качества, как способность устанавливать правильную дистанцию по отношению к людям, способ поддержки, который присущ человеку, смелость и боязливость, вера в предопределение, которая, по мнению Адлера, часто мешает человеку принимать свои жизненные задачи и потому бесполезна. Стиль жизни поддается корректировке, которая в основном состоит в пробуждении чувства общности с другими и одновременно – личной независимости.

Понятие стиля использовалось и Г. Оллпортом, который предпринял попытку развести базовые личностные черты и черты инструментальные, используемые как средство достижения целей [9]. В современной психоло-

гии стилевые характеристики выделяются во всех отраслях науки и доказали свою высокую эвристичность при описании особенностей взаимодействия человека с предметами, субъектами и просто способа решения им жизненных или мыслительных задач. Поэтому стилевые характеристики стали рассматривать как индивидуальный способ взаимодействия с миром в целом.

В отечественной науке также придается большое значение понятию стиля, который описывает индивидуальность в динамике. В зависимости от локализации качества можно выделить стили общения, когнитивные стили, стили профессиональной деятельности. Соподчиняясь и интегрируясь в единую систему, все они образуют стиль человека, эволюционное значение которого заключается в том, чтобы установить индивидуально особенное с точки зрения оптимальности, адаптированности и результативности взаимодействие человека со средой [14]. Стиль человека имеет два основных проявления: с одной стороны, в виде сопряжения разноуровневых параметров в структуре индивидуальности (темперамента, характера, интеллекта и т.д.), а с другой – образуя устойчивый паттерн индивидуальных взаимодействий с физической и социальной средой. Представители теории интегральной индивидуальности, развивая идею о системной организации стиля, низшие его уровни связывают с формально-динамическими свойствами индивидуальности, а высшие – с личностными, такими, как убеждения и Я-концепция [4; 5; 8].

В психологии исследования стиля велись в трех направлениях, использующих различные начальные системы координат: личностные диспозиции (Adler, 1927; Allport, 1937; Royce, Powell, 1983); характеристики когнитивных процессов (Gardner, 1959; Witkin, 1974; Nosal, 1990); параметры поведения (Thomas, Chess, 1977; Lazarus, Folkman, 1984) и деятельности (Мерлин, 1986; Климов, 1969) [14].

Выделены десятки параметров индивидуальности, называемые стилевыми проявлениями. Изучение природы стилевого своеобразия человека сейчас приобретает черты целостной теории. А.В. Либин считает своевременным ввести новый термин для изучаемого феномена – «стиль человека», подчеркнув тем самым целостность этой уникальной характеристики способов взаимодействия индивидуума с окружающим миром [7; 14].

М.А. Холодная предлагает определение стиля человека, отражающее соединение общепсихологического и традиционного дифференциально-психологического подходов. Стиль человека – это устойчивый целостный паттерн индивидуальных проявлений, выражающийся в предпочтении индивидуумом конкретной формы (способа) взаимодействия с физической и социальной средой. В этом случае иерархическая структура стиля будет представлять собой совокупность определенных типов связей между разными параметрами индивидуальности, с одной стороны, и между этими параметрами и ситуативными переменными – с другой [15].

Примером интегративного подхода может служить мультифакторная теория индивидуальности, предложенная Д. Ройсом и Э. Поуэллом (Rouse, Powell, 1983). В их концепции индивидуальность также рассматривается как иерархически организованная, целенаправленная система, состоящая из нескольких уровней. На нижнем уровне организации индивидуальности находится сенсомоторная система, обеспечивающая контакт человека с внешним миром. Второй уровень представлен когнитивными процессами и эмоциональной сферой. Третий уровень, который авторы связывают с понятием Я, занимают когнитивные и аффективные стили, а также когнитивные и аффективные ценности. Под аффективными стилями они подразумевают определенные параметры когнитивного стиля, в которых явно выражен эмоциональный компонент (например, импульсивность–рефлексивность). Когнитивными ценностями называются интересы, а аффективными ценностями – ценностные ориентации личности. Функция когнитивно-аффективных стилей и ценностей состоит в регуляции двух нижележащих уровней индивидуальности и детерминации четвертого уровня, на котором находятся образы мира и стили жизни.

Д. Ройс и Э. Поуэлл выделяют три образа мира или эпистемических стиля: *эмпирический*, основанный на преимущественном получении знаний об окружающей среде через сенсорику, чувственный опыт; *рациональный*, базирующийся на извлечении знаний с помощью логических, аналитических приемов; *метафорический*, при котором знания приобретаются через символическое, метафорическое переживание. Образы мира и стили жизни могут образовывать разные сочетания. Когнитивные стили, с точки зрения авторов, вносят преимущественный вклад в образ мира, а ценности – в стиль жизни [14].

Предложенная модель описывает механизмы взаимосвязей элементов, находящихся на разных уровнях. Однако для ее подкрепления не хватает эмпирического материала, который бы доказывал наличие связей между выделенными стилями. По большей части они выводятся на чисто теоретической основе. Кроме того, в этой модели, на взгляд М.А. Холодной, существует большой перепад в уровнях обобщенности от когнитивных стилей сразу к стилю жизни и образу мира. Эту нишу должны занять стили деятельности и общения. Задача интеграции этих характеристик в общую модель может быть решена отечественными психологами [15].

Примером такого совмещения является работа А.В. Либина, в которой автор предлагает единую концепцию стиля человека. Исследуя эмпирически стилевые характеристики, относящиеся к разным уровням организации индивидуальности (от когнитивных стилей до стилей разрешения конфликта). Автор выделяет пять уровней в структуре стиля. Данная модель также выстраивает иерархию стилей от сенсорного уровня к уровню жизнедеятельности, хотя содержание промежуточных уровней в описываемых моделях не совпадает. Важной в этой концепции представляется мысль о том, что для

построения единой концепции стиля необходимо найти такие характеристики взаимодействия субъекта со средой, которые имели бы отношение к стилевым феноменам разных уровней индивидуальности и объясняли бы наличие связей между ними. В качестве таковых А.В. Либин предлагает три метахарактеристики: «интенсивность–умеренность» взаимодействия субъекта со средой, характеризующая готовность к энергетическим затратам по освоению и преобразованию окружающей действительности; «устойчивость–изменчивость» сопряжения субъекта и среды и «включенность–отстраненность» субъекта при взаимодействии со средой как проявление меры дистантности между ними. В другой работе А.В. Либин к уже перечисленным трем метапараметрам предлагает добавить еще «широту–узость» диапазона субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия [14].

Изучение любого стиля желательно проводить в связи с целями и мотивацией деятельности и ее результативностью. Это даст возможность проследить всю логическую цепочку поведения: с какими целями – какими средствами – какого результата достигает данный субъект во взаимодействии со средой.

Какого бы стиля жизни ни придерживался человек, чаще всего его жизнедеятельность в целом может оцениваться либо как приспособительная, адаптивная, либо как развивающаяся, преобразующая мир вокруг и внутри себя. Этим двум направлениям, чаще известным как манипулирование или самоактуализация, соответствуют разные этические и философские системы, разные взгляды на развитие личности, реализующие либо гомеостатическую, либо негомеостатическую модель [9]. И если внешнюю успешность человеческой жизни можно оценить по его объективным достижениям, то внутренняя удовлетворенность может выражаться опосредствованно, через переживание человеком осмысленности своей жизни и степени самоактуализации в ней.

Л.Я. Дорфман предлагает рассматривать в качестве основы для выделения стилей формы активности человека [4]. При этом он подчеркивает, что одни стили активности, с точки зрения их детерминации, смещены к полюсу субъекта (они сопоставимы со стилями личности и обозначены им как индивидуальные стили), другие смещены к полюсу объекта (они сопоставимы с индивидуальным стилем и называются экологическими стилями). Таким образом, стилевые характеристики человека включают как особенности внутренней динамики индивидуальности, так и направления взаимодействия с внешним миром. То есть стиль – это в целом фенотипическое образование, связывающее субъекта с объектами и определяющее как процесс, так и результат их взаимодействия.

А.В. Либин предложил изучать стиль человека как иерархическое образование, включающее 5 блоков (фреймов), каждый из которых представляет собой набор взаимосвязанных признаков, обнаруженных посредством корреляционного анализа и обладающих отличительной спецификой. Ва-

лидность такого рассмотрения стиля была подтверждена исследованием связи различных стилевых проявлений: стиля перцепции, мышления, способа психологического преодоления, индивидуального стиля деятельности и общения [14].

Понятие стиля человека пока еще не достаточно проработано на всех уровнях – чаще подробно представлены лишь некоторые уровни, однако, безусловно, оно обладает богатыми перспективами для использования в прикладных исследованиях.

Ряд современных моделей и концепций, описывающих индивидуальность в разных измерениях, представлен в коллективной работе под редакцией Е.Б. Старовойтенко и В.Д. Шадрикова [10].

Концептуальная модель индивидуальности, предложенная В.Д. Шадриковым, обращена к «внутреннему миру» или душе, сущности личности. Душа как потребностно-эмоционально-информационная субстанция выступает в концепции основанием жизненной активности личности в процессе ее взаимодействий с другими личностями и внешним миром в целом. В.Д. Шадриков отмечает, что наиболее полно и содержательно душа выявляет себя посредством «сущностных качеств», укорененных в высших ценностях, духовных идеалах человеческого бытия и определяющих устойчивые формы религиозного, этического, интеллектуального поведения личности. Индивидуальное соотношение и целостность душевных качеств в единстве с телесными свойствами образует индивидуальность личности как «проявление внутреннего мира». При этом внутренний мир формируется и функционирует по вероятностному типу.

Согласно концепции В.А. Петровского, индивидуальность – это особый полюс личности индивида, единственность и неповторимость индивида. Она не подлежит удвоению, копированию, имитации; это потенциал субъектности как «республики субъектов» или «единомножия “Я”». Автором разработана теоретико-эмпирическая модель индивидуальности, определяющая ее в транзактных категориях, как совокупный потенциал эго-состояний, составляющих «непостижимое» (неотразимое) условие саморегуляции.

И.Н. Семенов рассматривает проблему индивидуальности с позиций авторского рефлексивно-экзистенциального подхода. Основной категорией его концепции является «рефлексия», указывающая на способность личности к внутреннему диалогу с собой. Рефлексия определяется основанием формирования уникального «Я» личности, регулирующего динамику индивидуальной экзистенции в качестве эпицентра ее активности и источника ее целостности. Индивидуальность выступает жизненно приобретаемым, неповторимым единством самопознания, «Я» и экзистенции, наиболее ярко выраженным у творческой личности [10].

Итак, на основе анализа психологических исследований индивидуальности можно, прежде всего, констатировать следующее: индивидуальность является системным качеством, имеющим сложное структурированное строе-

ние; индивидуальность выступает как своеобразное проявление регуляторных функций; определяется не только как формально-динамические характеристики психической активности человека, но и как индивидуальное своеобразие свойств субъекту смыслов и ценностей; мера ее представленности в поведении человека зависит от меры его самопринятия.

Литература

1. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – Киев: Port-Royal, 1997. – 285 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
4. Дорфман, Л.Я. Стили активности – методологические и теоретические предпосылки интегрального подхода / Л.Я. Дорфман // Стили человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 34–51.
5. Егорова, М.С. Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. – М.: Планета детей, 1997. – 325 с.
6. Леонтьев, А.Н. Индивид и личность / А.Н. Леонтьев // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 15–20.
7. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл, 2000. – 549 с.
8. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
9. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.
10. Психология индивидуальности: новые модели и концепции / под науч. ред. Е.Б. Старовойтенко и В.Д. Шадрикова. – М.: ИПСИ, 2009.
11. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 59–68.
12. Русалов, В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В.М. Русалов // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 5. – С. 3–17.
13. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
14. Стили человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
15. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
16. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2001. – 602 с.

1.2 Психосемантическая характеристика индивидуального сознания женщин в разные периоды жизни

Исходным моментом для выработки жизненного стиля является представление человека о себе, поэтому необходимо кратко рассмотреть индивидуальную вариативность самосознания. Совокупность представлений индивида о себе, включающая убеждения, оценки и тенденции поведения, называется Я-концепцией. Иначе говоря, Я-концепция – система наиболее общих установок субъекта на самого себя [1].

Я-концепция определяет меру успешности человека в разных сферах действительности и области его уязвимости, выполняя тройную роль: во-первых, способствует достижению внутренней согласованности личности; во-вторых, определяет интерпретацию опыта человека и, в-третьих, является источником ожиданий. Таким образом, Я-концепция выступает регулятором практически всех личностных и характерологических процессов. Я-концепция по своему происхождению в основном фенотипическое образование, подкрепляемое генетически уровнем тревожности и свойствами нервной системы.

Негативная Я-концепция порождает избыточные психологические защиты, ограничивая круг деятельности и общения человека. Принятие себя – основа самоактуализации личности. Для человека, имеющего профессию социального содержания, необходимо углубленное знание себя, и негативная Я-концепция является профессиональным противопоказанием [1].

Представим результаты наших исследований различных аспектов образа Я, выполненных в традициях психосемантического подхода.

В психологии образ понимается как субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [2]. Экспериментальная психосемантика позволяет реконструировать образ, видение мира глазами самого субъекта. Индивид оказывается носителем особого пространства, заданного им самим – пространства индивидуальных значений. Понятие значения является одним из основных в теоретическом аппарате психологии. Для психосемантики главной является идея различения значения и смысла [3].

В работах по психосемантике специфичность мировосприятия конкретной личности или группы изучается через присущие ей способы категоризации действительности. Категории в обыденном сознании в отличие от научных и философских категорий представляют собой синкретические, расплывчатые обобщения, часто являющиеся результатом сходства эмоциональных впечатлений от разных объектов и событий, а в качестве их носителя могут выступать понятия, образы, символы, поэтические метафоры (В.Ф. Петренко). Большая часть категориальных систем в опыте обще-

ния формируется и функционирует неосознанно, но они доступны реконструкции и рефлексии.

В индивидуальном значении аккумулированы актуальные знания/представления субъекта об объекте, личный опыт действий с ним и связанные с ним эмоциональные переживания. Формируемый в процессе познания или припоминания образ другого человека описывается как значение в пространстве категориальных осей, интегральных факторов-конструктов, реконструируемых путем построения семантического пространства по результатам субъективного шкалирования. Категориальные структуры, опосредующие межличностное восприятие, обеспечивают личности не просто фиксацию определенных особенностей у других людей, но включают в себя информацию о стратегиях, адекватных в обращении с объектом категоризации [5].

Основной метод экспериментальной психосемантики – построение субъективного семантического пространства (СП). Таковым принято считать совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты некоторой содержательной области [5; 6]. Построение СП – это попытка передать понятие в простейших, филогенетически и онтогенетически первичных формах восприятия и эмоций, которая выводит нас из системы социальной нормативности, общественной конвенции в мотивационно-потребностную сферу субъекта. Этот метод позволяет реконструировать систему индивидуальных значений и осуществить их модельное представление. *Субъективные семантические пространства* являются операциональным аналогом категориальных структур индивидуального сознания и рассматриваются в качестве языка описания значений, «операциональной метафоры».

Процедура построения семантического пространства включает реализацию трех последовательных этапов.

Первый этап связан с выделением семантических связей анализируемых объектов (понятий, символов и т.д.), т.е. установление смыслового сходства между ними. В качестве методик выделения семантических связей используются прямые методы установления семантических связей между объектами (субъективное шкалирование, метод сортировки) и опосредованные методы (ассоциативный эксперимент, семантический дифференциал).

Второй этап исследования включает математическую обработку исходной матрицы сходства с целью выделения тех универсумов, т.е. факторов, которые лежат в ее основе. Для прямых методов более удобным оказывается использование процедур многомерного шкалирования и кластерного анализа. Для методов опосредованного установления сходства значений более оптимальными являются процедуры факторного анализа, так как эти методы позволяют представить меры сходства значений в виде матрицы корреляций, полученных через отнесение значений к опосредующему звену.

Третий этап построения семантического пространства связан с интерпретацией выделенных структур. Интерпретация выделенных факторов (кластеров) осуществляется на основе поиска смысловых инвариантов, объединяющих шкалы, сгруппированные в данный фактор. Куб данных, содержащий три независимых источника вариации (испытываемые, понятия, шкалы-дескрипторы), позволяет ставить ряд исследовательских задач. Так, для одного испытываемого или усредненной группы испытываемых можно выделить данные, связывающие шкалы и понятия. По этим данным можно построить матрицу сходства шкал или матрицу сходства понятий. Взяв один единственный объект анализа, можно подвергнуть рассмотрению взаимосвязь испытываемые–шкалы, построить матрицу сходства испытываемых при работе с данной шкалой или матрицу сходства шкал при оценке данного объекта. Последняя задача приводит к построению частного семантического пространства признаков, характеризующих именно данный содержательный объект. При рассмотрении связи испытываемые–объекты (используемые при работе с одной шкалой) можно, построив матрицу сходства объектов, выявить их группировки по качеству, представленному шкалой-дескриптором или группировки испытываемых в оценке объектов по данному качеству [3].

Целью данного исследования являлась психосемантическая характеристика индивидуального сознания женщин в разные периоды жизни. Изучались содержание и структура сознания беременных женщин в области, значимой для них в данный период жизни. В исследовании приняли участие 18 беременных женщин (экспериментальная группа) и 18 небеременных женщин (контрольная группа) 20–35 лет.

В качестве инструмента шкалирования использовался частный семантический дифференциал – личностный дифференциал (ЛД). Методика личностного дифференциала (ЛД) разработана путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, с последующим изучением внутренней факторной структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта.

Методика ЛД адаптирована сотрудниками психоневрологического института имени В.М. Бехтерева. Целью ее разработки являлось создание компактного и валидного инструмента изучения определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений, который мог бы быть применен в клинко-педагогической и психодиагностической работе, а также в социально-психологической практике.

Предметом анализа результатов применения метода семантического дифференциала могут быть как индивидуальные, так и групповые (общие) семантические пространства. Руководствуясь задачами исследования, нами были построены групповые матрицы путем суммирования индивидуальных результатов. При таком подходе частные различия неизбежно нейтра-

лизуются и явным становится «общий для всех смысл», делающий возможным общение в социуме [4].

Объектами оценки в нашем исследовании служили ролевые позиции – я; я через 5 лет; жена; мать; идеальная мать; человек, которого жаль; ответственный человек; счастливый человек; неприятный человек.

При анализе полученных данных были выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов «Оценка», «Сила», «Активность» (в дальнейшем – «ОСА»), особенностям определения шкал в факторном пространстве и особенностям расположения в данном пространстве отдельных объектов.

Психологическая валидность факторов «ОСА» обеспечивается теоретической интерпретируемостью их в терминах 3-компонентной теории чувств В. Вундта:

фактор «Оценка» соответствует координате «удовольствие–неудовольствие»;

фактор «Сила» – «напряжение–расслабление»;

фактор «Активность» – «возбуждение–успокоение».

Поведенчески «Оценка» описывает направление реакции по отношению к объекту (человек стремится пространственно к позитивному для него объекту, старается продлить позитивное для него явление и избегает «негативные» объекты и явления).

«Сила» – указывает на потенциальную энергию, заключенную в реакции, на статическое напряжение, с которым осуществляется реакция. Например, ощущения «тяжелый» и «твердый» идут из проприоцепции – от мышечных усилий, с которыми осуществляется взаимодействие с объектом.

«Активность» – указывает на кинетическую энергию, заключенную в реакции, на ее динамичность, изменчивость во времени, которая требуется для взаимодействия с быстроменяющимся в своих состояниях объектом.

Описание факторов

В состав фактора «Оценка» вошли шкалы:

- добросовестный–безответственный;
- добрый–эгоистичный;
- отзывчивый–черствый;
- справедливый–несправедливый;
- дружелюбный–враждебный;
- честный–неискренний.

Результаты по фактору «Оценка» свидетельствуют об уровне самоуважения респондента (при самооценке), о его предпочтении, позитивном отношении, привлекательности, симпатии (при высоких значениях фактора) и негативном отношении, отвержении к другим шкалируемым объектам, другим ролевым позициям (при низких значениях фактора).

В состав фактора «Сила» вошли шкалы:

- сильный–слабый;

- упрямый–уступчивый;
- независимый–зависимый;
- решительный–нерешительный;
- напряженный–расслабленный;
- уверенный–неуверенный;
- самостоятельный–несамостоятельный.

Фактор «Сила» свидетельствует о развитии волевых сторон личности. Его высокие значения указывают на уверенность, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы, возможность выдерживать психическое напряжение. Низкие значения по данному фактору свидетельствуют о низком самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от обстоятельств или других людей. Особо низкие оценки свидетельствуют об астенизации и тревожности. Данный фактор может выявлять отношения доминирования–подчинения.

В состав фактора «Активность» вошли шкалы:

- разговорчивый–молчаливый;
- открытый–замкнутый;
- деятельный–пассивный;
- энергичный–вялый;
- суетливый–спокойный;
- общительный–нелюдимый;
- раздражительный–невозмутимый.

Результаты по фактору «Активность» указывают на степень экстравертированности личности, готовность или неготовность осуществлять активные действия. Высокие значения по фактору указывают на активность, общительность, импульсивность, низкие – на определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции, интровертированность.

Полученные факторы «Сила» и «Оценка» близки по общему смыслу к двухфакторной модели межличностных отношений Лири, включающей в себя параметры «Доминантность» (сила) и «Дружелюбие» (альтруизм, моральная оценка). По результатам многих исследователей использование двух основных параметров – весьма распространенная стратегия обыденного сознания [7].

Результаты исследования

Расположение объектов в семантическом пространстве.

Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных. В силу этого результаты среднегрупповой матрицы могут представлять всю группу испытуемых в целом. В ходе реконструкции субъективных семантических пространств и анализа обобщенной семантической структуры связей были получены следующие результаты, представленные на рисунках 1.2.1 и 1.2.2.

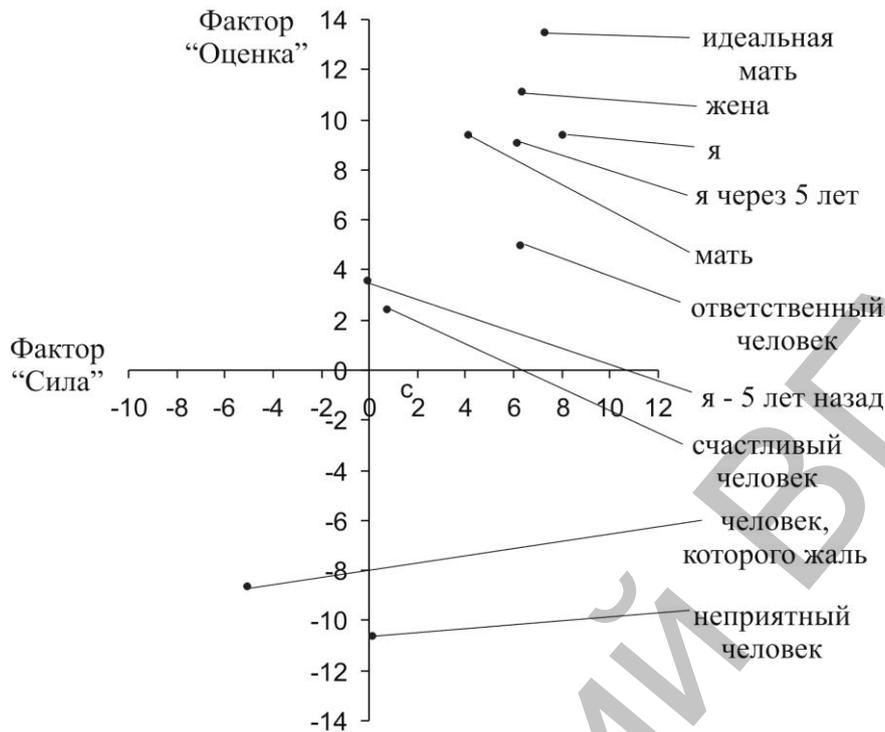


Рисунок 1.2.1 – Психосемантические пространства ролевых позиций по факторам «Оценка–Сила» (экспериментальная группа).

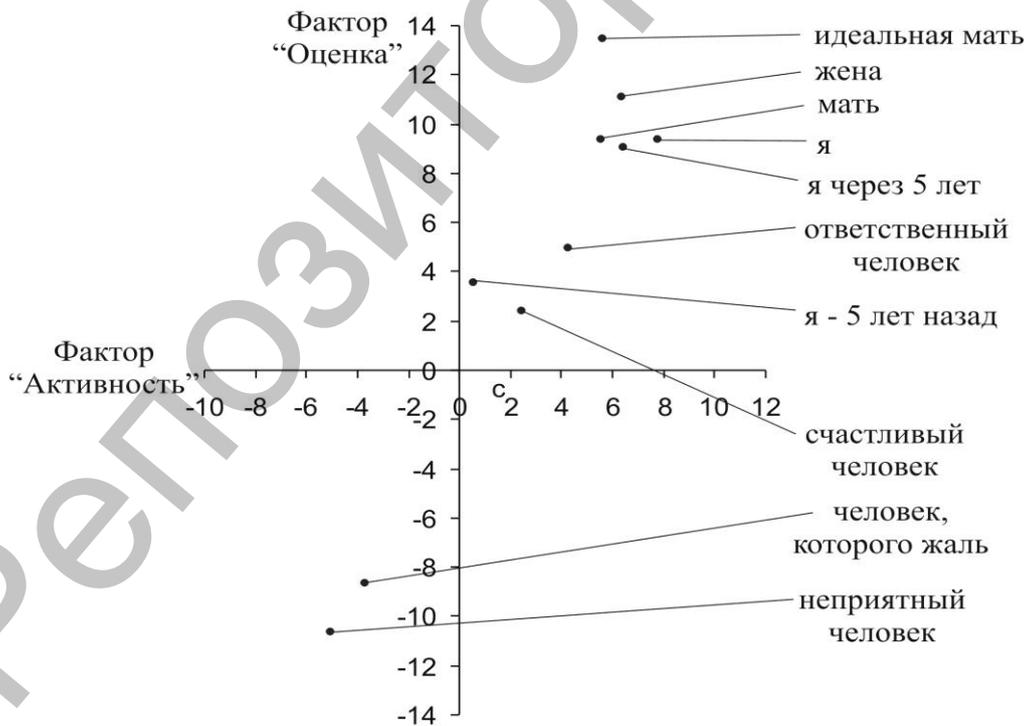


Рисунок 1.2.2 – Психосемантические пространства ролевых позиций по факторам «Оценка–Активность» (экспериментальная группа).

Проанализируем результаты, полученные в экспериментальной группе.

Объекты шкалирования в семантическом пространстве факторов «ОСА» расположились следующим образом:

– Наибольшее количество баллов *по фактору «Оценка»* имеют образы «Идеальная мать» (13,1), ниже расположены «Жена» (11), примерно на одном уровне «Я» (9,5), «Мать» (9,4), «Я через 5 лет» (9,25). Далее в порядке убывания – «Ответственный человек» (5,25), «Я 5 лет назад» (3,75). Ближе к центру в системе координат «Счастливый человек» (2,5).

Полярными образами по данному фактору оказались «Неприятный человек» (–10,6), «Человек, которого жаль» (–8).

– *По фактору «Сила»* крайнее положение (наибольшее количество баллов) занимает «Идеальная мать» (7,25), на одном уровне образы «Я» и «Жена» (по 6,6), рядом расположены «Ответственный человек» (6,25), «Я через 5 лет» (6), «Мать» (4,8). Ближе к нулевой отметке расположены «Счастливый человек» (2,5), «Я 5 лет назад» (0,125), «Неприятный человек» (0,125), отрицательное значение «Человек, которого жаль» (–5).

– *По фактору «Активность»* наиболее поляризованным оказался образ «Я» (8), меньшее количество баллов получили образы «Я через 5 лет» (6,4), «Жена» (5,9), «Идеальная мать» (5,6), «Мать» (5,5), «Ответственный человек» (4,4), ближе к центру координат «Счастливый человек» (2,1), «Я 5 лет назад» (0,75).

Отрицательные значения получили «Неприятный человек» (–5,6), «Человек, которого жаль» (–3,7).

В исследовании нас в большей степени интересовали ролевые позиции, связанные с материнством: «Я», «Идеальная мать», «Мать», «Жена». В связи с этим более подробно описаны данные образы (в соответствии с полярностью представления их по шкалам).

Самовосприятие у беременных женщин можно представить следующими личностными характеристиками: общительная, справедливая, решительная, честная, обаятельная, уступчивая.

Образ «Жена» можно описать как: обаятельная, добросовестная, отзывчивая, энергичная, уступчивая, спокойная.

Образ «Мать» – добросовестная, открытая, отзывчивая, уступчивая, спокойная, чувствующая.

Образ «Идеальная мать» – сильная, обаятельная, добросовестная, добрая, отзывчивая, дружелюбная, общительная.

Результаты, полученные в контрольной группе, представлены на рисунках 1.2.3 и 1.2.4.

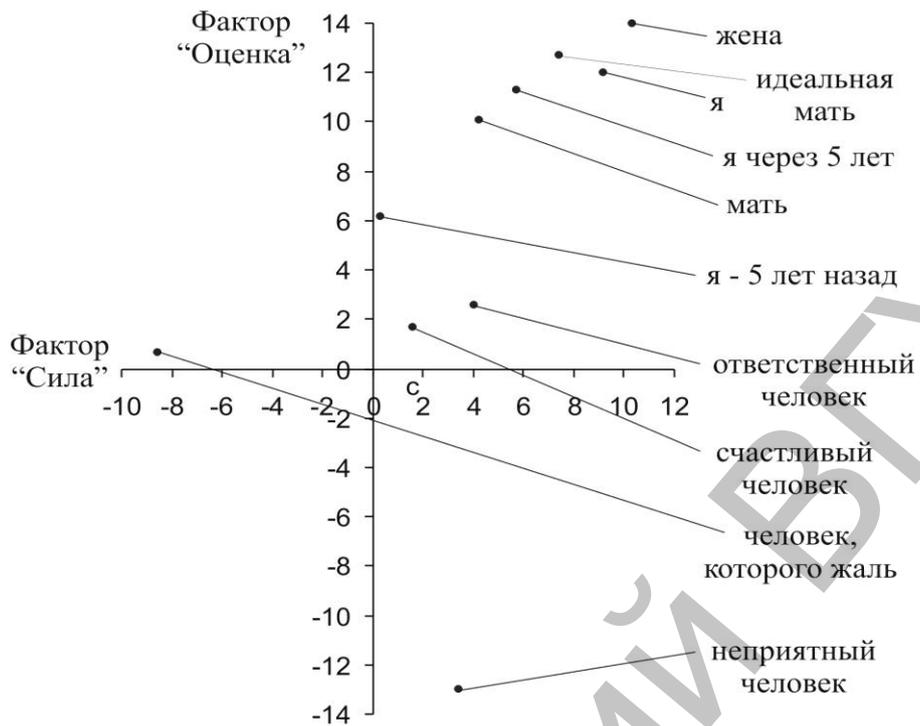


Рисунок 1.2.3 – Психосемантические пространства ролевых позиций по факторам «Оценка–Сила» (контрольная группа).

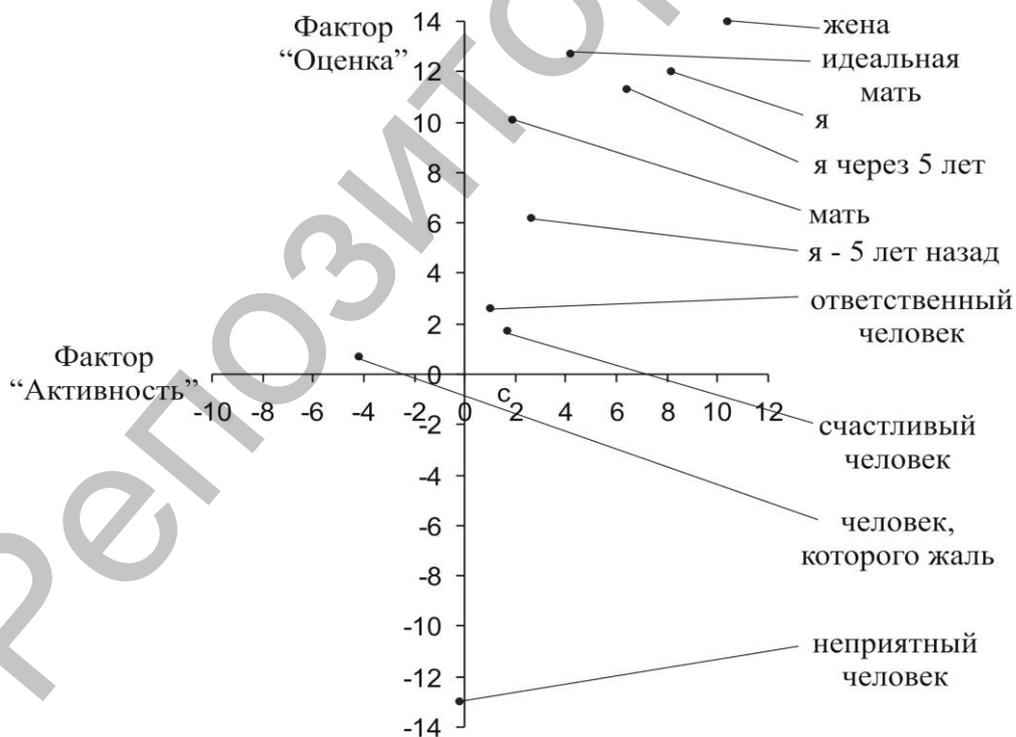


Рисунок 1.2.4 – Психосемантические пространства ролевых позиций по факторам «Оценка–Активность» (контрольная группа).

Объекты шкалирования в семантическом пространстве факторов «ОСА» расположились следующим образом.

– Наибольшее количество баллов по фактору «Оценка» имеет образ «Жена» (13,9), несколько ниже располагаются «Идеальная мать» (12,7), «Я» (12), «Я через 5 лет» (11,3), «Мать» (10,1). Серединное положение в позитивной части фактора занимает образ «Я 5 лет назад» (6,2). Ближе к центру координат образы «Ответственный человек» (2,6), «Счастливый человек» (1,7), «Человек, которого жаль» (0,7).

Полярным образом по данному фактору является «Неприятный человек» (–12).

– По фактору «Сила» крайнее положение (наибольшее количество баллов) занимают образы «Жена» (10,3), «Я» (9,14). Далее по степени уменьшения количества баллов расположены «Идеальная мать» (7,4), «Я через 5 лет» (5,7), «Мать» (4) и «Ответственный человек» (4,2) расположены почти на одном уровне. Далее идет образ «Неприятный человек» (3,4). Невысокие значения имеют «Счастливый человек» (1,6), «Я 5 лет назад» (0,3).

Отрицательное значение по данному фактору имеет образ «Человек, которого жаль» (–8,6).

– По фактору «Активность» наиболее поляризованным оказался образ «Жена» (10,4). Меньшее количество баллов получили образы «Я» (8,14), «Я через 5 лет» (6,4), «Идеальная мать» (4,2), «Я 5 лет назад» (2,6). Ближе к центру координат разместились «Мать» (1,5), «Счастливый человек» (1,7), «Ответственный человек» (1), «Неприятный человек» (–0,14).

Полярным образом является образ «Человек, которого жаль» (–4,2).

В соответствии с полярностью представления образов по шкалам ЛД можно дать им следующее описание, характерное для восприятия образов контрольной группой:

Образ «Я» – обаятельная, общительная, дружелюбная, справедливая, добрая, уступчивая.

Образ «Мать» – отзывчивая, добрая, обаятельная, спокойная, молчаливая, уступчивая.

Образ «Жена» – обаятельная, сильная, разговорчивая, добросовестная, отзывчивая, справедливая, дружелюбная, уверенная, общительная, самостоятельная.

Образ «Идеальная мать» – обаятельная, сильная, общительная, честная, чувствительная, уступчивая.

Выводы по экспериментальной группе.

В наполненных признаками семантических зонах, образованных положительными полюсами факторов «ОСА» по результатам исследования индивидуального сознания группы беременных женщин, располагаются образы «Идеальная мать», «Жена», «Я», «Мать», «Я через 5 лет», воспринимающиеся в целом как привлекательные, вызывающие симпатию, уверенные, склонные рассчитывать на собственные силы, активные, общительные. Достаточно

близко в семантическом пространстве располагаются образы «Я», «Жена», «Мать», «Я через 5 лет», образуя личностный конструкт.

Испытуемые хорошо идентифицируют себя с новой ролевой позицией – «Мать», «Жена». Образ «Я через 5 лет» оказывается в центре данного пространства, что может свидетельствовать о желании испытуемых быть устойчивыми в ролевых позициях «Мать», «Жена».

Ближе к центру в системе координат заданных факторов размещены образы «Я 5 лет назад», «Счастливый человек». Объекты, расположенные в данной зоне семантического пространства, интерпретируются как незначимые для испытуемого.

С такой интерпретацией образа «Я 5 лет назад» можно согласиться. А по поводу характеристики отношения испытуемых к образу «Счастливый человек» возникает предположение о «тревожно-осторожном» отношении к идентификации себя с этим образом у беременных женщин (установка «не спугнуть счастье»).

В противоположной части семантического пространства располагается область антиидеалов – там находятся образы «Неприятный человек» и «Человек, которого жаль». Эти образы воспринимаются как слабые, неактивные, вызывающие антипатию.

Выводы по контрольной группе.

Можно отметить следующие признаки, характерные для расположения объектов в семантическом пространстве «ОСА».

Особое положение в позитивном секторе пространства занимает образ «Жена». Он значительно отдален от других объектов и воспринимается в целом как очень привлекательный, сильный, активный, доминирующий в данной системе образов.

Восприятие образа «Я 5 лет назад» более позитивно в сравнении с восприятием себя в прошлом беременных женщин.

Образ «Ответственный человек» для контрольной группы является менее значимым и располагается в семантическом пространстве близко к центру системы координат.

«Человек, которого жаль» оценивается позитивно, в отличие от беременных женщин, но более слабым и менее активным.

Все объекты в семантическом пространстве расположены на значительном расстоянии друг от друга, что может свидетельствовать о дифференциации значений в данной области жизнедеятельности. И так как образ «Я» не находится в семантической близости ни с одним из объектов, можно предположить, что у женщин контрольной группы на момент проведения эксперимента не было актуального интереса к предложенным ролевым позициям.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод, что содержание и структура сознания беременных женщин имеет свои особенности.

Наиболее значимыми в данный период жизни являются ролевые позиции «Жена» и «Мать». Описание образов «Жена», «Мать» как добросовестная, обаятельная, открытая, уступчивая, спокойная и т.д. совпадает с восприятием образа «Я», что может свидетельствовать о идентификации с ними.

Наши исследования подтвердили результаты исследования других авторов (Е.В. Улыбина, В.Ф. Петренко), которые указывают на то, что идеальные и антиидеальные объекты воплощают в себе систему ценностей, существующих в обыденном сознании на групповом уровне.

Система общественных ценностей предполагает, что женщины в образах «Мама», «Жена» обязательно должны быть сильными, энергичными, адаптивными, обаятельными, ответственными, т.е. хорошими. А «Неприятный человек» оценивается как слабый, неактивный. В такой оценке отражается очень понятное желание, чтобы неприятные люди были не очень сильными, а значит и менее опасными для нас. «Человек, которого жаль» оценивается в большей или меньшей степени отрицательно не только по фактору «Оценка», но и по факторам «Сила» и «Активность». Это укладывается в общую схему простого гармоничного мира, в котором слабыми могут быть только плохие, поэтому они и не нравятся [4].

Возможно, что сохранение простого и гармоничного образа мира для беременных женщин является способом снижения уровня тревожности, сохранения внутреннего благополучия в данный период жизни. Простой, гармоничный образ мира обеспечивает сохранение ценностей стабильности, принадлежности к группе, работает на внутригрупповую интеграцию.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1989. – 169 с.
2. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
3. Петренко, В.Ф. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи / В.Ф. Петренко, Е.А. Коротченко // Экспериментальная психология. – 2008. – № 1. – С. 84–101.
4. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
5. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
6. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М.: МГУ, 1983. – 157 с.
7. Osgood, Ch.E. The Measurement of Meaning / Ch.E. Osgood, G.J. Suci, P.H. Tannenbaum. – Urbana etc.: Univ. of Illinois press, 1967. – 346 p.

1.3 Образ «Одаренный ребенок» в сознании студентов педагогических специальностей вуза

Сегодня возрастают требования, предъявляемые к личности педагога, качеству его профессиональной деятельности, компетентности. Успешность педагогической деятельности зависит не только от профессиональных знаний и навыков. Во многом она определяется адекватным отражением участников педагогического процесса, к которым, в первую очередь, относятся учителя и ученики. Правильное восприятие и понимание ученика, точное построение образа субъектом восприятия во многом обеспечивают успех обучения и воспитания школьников. Поэтому особую значимость приобретают исследования образа субъектов педагогической деятельности (С.И. Гусева, Б.А. Еремеев, В.Т. Ситников, И.Ю. Шилов и др.).

Имплицитная теория личности одаренного учащегося – это совокупность субъективных представлений и знаний об одаренном ребенке, существующих в профессиональном сознании педагогов и являющихся регулятором взаимодействия в системе учитель–ученик. В сознании учителей имплицитная теория личности представлена независимыми, иерархически расположенными по субъективной значимости факторами-категориями. Количество категорий отражает объем представлений и знаний об одаренности, которыми оперирует учитель в своей профессиональной деятельности. Содержание категорий свидетельствует о соответствии/несоответствии субъективных представлений и знаний педагогов научным знаниям об одаренности [1].

Установлено, что структура и содержание образа и имплицитных теорий личности одаренного ученика имеют свои особенности у педагогов различных специализаций. Содержательно имплицитная теория личности одаренного ученика у педагогов естественнонаучных дисциплин отличается от имплицитной теории личности школьника у преподавателей начальной школы и гуманитарного цикла наполненностью категорий и более позитивной оценкой личности ребенка. По своему содержанию факторы-категории образа одаренного ученика, выделенные у педагогов различных специализаций, недостаточно соответствуют характеристикам, представленным в эксплицитных теориях одаренности. Для учителей начальной школы критерием для идентификации ребенка как одаренного выступает категория «Эмоциональное благополучие» (жизнерадостный, веселый, общительный). Для учителей гуманитарных дисциплин такими критериями являются «Интеллектуальное развитие» (любопытный, умный, увлеченный, старательный) и «Высокое самомнение» (амбициозный, самоуверенный, высокомерный), для преподавателей естественнонаучных дисциплин – «Высокое самомнение» (самоуверенный, амбициозный). Наиболее близкими по содержанию научным знаниям об одаренной личности выступают категории «Новаторство» (инициативный, настойчивый, творческий) и «Уникальность личности» (фантазер, неординарный, яркий). Од-

нако для учителей различных специализаций они не выступают критериями одаренности школьника [1].

При этом мало изучены содержание и структура образов отдельных категорий учащихся, в частности «одаренный ребенок» в сознании студентов вузов педагогических специальностей, а также соотношение образа «Одаренный ребенок» с Я-образами студента. Это и определило цель нашего исследования – выявление содержания и структуры образа «Одаренный ребенок» в сознании студентов педагогических специальностей. В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1) проанализировать основные подходы к изучению образа субъекта педагогической деятельности как детерминирующего фактора педагогического процесса;

2) разработать и реализовать эмпирическое исследование семантического пространства образа «Одаренный ребенок» у студентов педагогических специальностей в рамках констатирующего эксперимента;

3) выявить содержание и психосемантическую структуру образа «Одаренный ребенок» в сознании студентов;

4) проанализировать специфику взаимосвязи семантических пространств Я-образов и образа «Одаренный ребенок» в сознании студентов.

Материал и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования явились:

– концепция профессионализма Е.А. Климова, понимавшего его как системную организацию психики человека, включающую в себя, наряду с другими компонентами, образы субъекта и объекта деятельности; исследования в области педагогической психологии, отражающие основные проблемы личности субъекта и объекта педагогической деятельности (И.А. Зимняя, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.Л. Маркова, А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Регуш, В.Л. Ситников, В.А. Якунин и др.);

– исследования в области социального восприятия (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, В.Н. Панферов, А.А. Реан, В.Л. Ситников и др.);

– психосемантический подход в исследовании мотивации, исследования рефлексивных структур обыденного сознания, исследования структуры образной репрезентации (В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, С.В. Василенко, Л.А. Хайруллаева, И.И. Стенина, О.В. Митина, А.А. Нетратов) [2–4].

В данной работе был использован психосемантический подход, реализующий парадигму «субъективного» подхода личности к пониманию другого, на основе которого по объективным характеристикам в пространстве диагностических показателей выявлялась определенная картина мира как индивидуальное значение и смысл, через показатели образа «Одаренный ребенок». В исследовании были использованы метод беседы, направленный ассоциативный эксперимент, в качестве инструмента шкалирования применялись денотативные шкалы личностного семантического диффе-

ренциала (ЛД), адаптированного сотрудниками психоневрологического института имени В.М. Бехтерева.

Обработка результатов проводилась по программе центроидного факторного анализа из пакета программ Statistika и последующим вращением.

Объектами оценки в данном исследовании служили образы – «Одаренный ребенок», «Я», «Я в детстве», «Я через 10 лет», «Студент», «Неприятный человек», «Человек, который нравится», «Счастливый человек», «Авторитетный человек», «Человек, склонный к риску», «Неадаптивный человек», «Человек, не похожий на других». Руководствуясь задачами исследования, были построены групповые матрицы путем суммирования индивидуальных результатов. В таком подходе частные различия нейтрализуются и явным становится «общий для всех смысл», делающий возможным общение в социуме [5, с. 125].

При анализе полученных данных произведено сравнение профилей оценок объектов; выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов и расположению отдельных объектов в факторном пространстве.

В исследовании приняли участие 60 студентов вторых курсов разных факультетов ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных ($\rho = 0,8$); в силу этого показатели среднегрупповой матрицы могут представлять всю группу испытуемых в целом. В результате факторизации были получены следующие результаты (таблица 1.3.1).

Таблица 1.3.1 – Среднегрупповая матрица нагрузок шкал по факторам

| № | Название шкалы | Factor | | |
|-----|---------------------------------|--------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 1. | обаятельный–непривлекательный | ,633 | ,697 | ,168 |
| 2. | сильный–слабый | ,840 | ,452 | |
| 3. | разговорчивый–молчаливый | ,475 | ,822 | –,190 |
| 4. | добросовестный–безответственный | ,622 | ,554 | ,432 |
| 5. | упрямый–уступчивый | | | –,494 |
| 6. | открытый–замкнутый | ,440 | ,872 | |
| 7. | добрый–эгоистичный | ,363 | ,675 | ,521 |
| 8. | независимый–зависимый | ,847 | ,337 | |
| 9. | деятельный–пассивный | ,726 | ,642 | |
| 10. | отзывчивый–черствый | ,498 | ,698 | ,446 |
| 11. | решительный–нерешительный | ,827 | ,529 | |
| 12. | энергичный–вялый | ,683 | ,692 | |
| 13. | справедливый–несправедливый | ,567 | ,643 | ,484 |
| 14. | напряженный–расслабленный | –,137 | –,533 | |
| 15. | суетливый–спокойный | –,588 | –,265 | –,461 |
| 16. | дружелюбный–враждебный | ,484 | ,740 | ,432 |

| | | | | |
|-----|-----------------------------------|-------|-------|-------|
| 17. | уверенный–неуверенный | ,821 | ,512 | |
| 18. | общительный–нелюдимый | ,494 | ,848 | |
| 19. | честный–неискренний | ,560 | ,629 | ,523 |
| 20. | самостоятельный–несамостоятельный | ,794 | ,516 | |
| 21. | раздражительный–невозмутимый | –,648 | –,162 | –,330 |

Полученные факторы отражают три измерения семантического пространства и могут быть условно названы как: первый фактор «Сила», имеющий выраженный смысловой оттенок «Адаптированность»; второй фактор «Экстраверсия» («Моральная оценка»); третий фактор «Альтруизм».

Состав значимых факторов

Ведущим фактором оказался фактор «Сила», или «Адаптированность» (37,6% общей дисперсии). Этот фактор представлен 10 шкалами, причем по 9 шкалам данный фактор доминировал. Перечень шкал с их факторной нагрузкой следующий:

| | |
|-----------------------------------|--------|
| независимый–зависимый | 0,847 |
| сильный–слабый | 0,840 |
| решительный–нерешительный | 0,827 |
| уверенный–неуверенный | 0,821 |
| самостоятельный–несамостоятельный | 0,794 |
| деятельный–пассивный | 0,726 |
| добросовестный–безответственный | 0,622 |
| суетливый–спокойный | –0,588 |
| раздражительный–невозмутимый | –0,648 |
| обаятельный–непривлекательный | 0,633 |

Этот фактор близок по смыслу фактору «Сила» общего, универсального набора Осгуда, фактору «Твердость» его личностного дифференциала, и фактору «Адаптированность», выделенному В.Е. Улыбиной в психосемантическом исследовании этноцентризма. Его смысловое содержание также может соответствовать когнитивным стилям – «полезависимость–полenezависимость».

Второй фактор «Экстраверсия» («Моральная оценка») (36,4% общей дисперсии) включает в себя шкалы, несущие смысл активности, направленной на взаимодействие с другими людьми и нравственной оценки (добрый, справедливый, честный). В него вошли 11 шкал:

| | |
|-------------------------------|-------|
| открытый–замкнутый | 0,872 |
| общительный–нелюдимый | 0,848 |
| разговорчивый–молчаливый | 0,822 |
| дружелюбный–враждебный | 0,740 |
| отзывчивый–черствый | 0,698 |
| обаятельный–непривлекательный | 0,697 |
| энергичный–вялый | 0,692 |
| добрый–эгоистичный | 0,675 |

| | |
|-----------------------------|--------|
| справедливый–несправедливый | 0,643 |
| честный–неискренний | 0,629 |
| напряженный–расслабленный | -0,533 |

Нужно отметить, что особенно значимы по фактору качества, относящиеся к количеству и качеству предъявляемой о себе информации. Если информации мало (замкнутый, нелюдимый, молчаливый), то образ воспринимается как враждебный, несущий в себе опасность (черствый, непривлекательный, эгоистичный, несправедливый, неискренний, напряженный). В итоге представления о межличностной дистанции «склеиваются» с нравственной оценкой – по типу «скрытный, значит непонятный, значит плохой». Общий смысл данного фактора можно считать соответствующим понятию этноцентризма. Смысл этноцентризма заключается в разделении людей на «своих» и «чужих» и проявлении преимущественно позитивного отношения к своим и негативного к чужим.

Семантическое пространство, образованное одноименными полюсами данных двух факторов («Адаптированность» и «Экстраверсия» («Моральная оценка»)), сочетающее положительную моральную и эмоциональную оценки с положительной оценкой силы и адаптивности соответствует образу «правильного» (непротиворечивого) мира, а образованное разноименными полюсами – образу «неправильного» мира [4]. Объединение разных шкал в один фактор в наших данных может быть связано с большим количеством объектов однозначно «плохих» и однозначно «хороших».

Полученные факторы близки по смыслу двухфакторной модели межличностных отношений Лири, включающей в себя параметры «Доминантность» («Сила») и «Дружелюбие» («Альтруизм», «Моральная оценка»). Выделение двух наиболее значимых факторов совпадает с результатами масштабных исследований А.Г. Шмелева (1994), где одна ось репрезентирует моральную оценку, вторая – деятельность, прагматическую. Семантическое пространство, образованное положительными полюсами выделенных в исследовании ведущих факторов, предполагает такое качество объекта, как способность к деловому лидерству.

Третий фактор «Альтруизм» (9,6% общей дисперсии) является слабым фактором, так как в него вошли три шкалы (максимальная нагрузка по фактору только у одной шкалы).

| | |
|---------------------|-------|
| упрямый–уступчивый | –,494 |
| добрый–эгоистичный | ,521 |
| суетливый–спокойный | –,461 |

Положительный полюс данного фактора определяют качества – уступчивый, добрый, спокойный; на противоположном полюсе качества – упрямый, эгоистичный, суетливый.

Расположение объектов в семантическом пространстве

Таблица 1.3.2 – Факторные оценки объектов

| № | Объекты | Факторные оценки | | |
|-----|-------------------------------|-------------------------------|---|------------------------|
| | | Ф1 «Адаптиро- ванность» | Ф2 «Экстраверсия» («Моральная оценка») | Ф3 «Альтру- изм» |
| 1. | образ «Я» | -0,757 | 0,635 | 1,036 |
| 2. | я в детстве | -1,132 | 1,291 | -0,073 |
| 3. | я через 10 лет | 0,622 | 0,251 | 0,170 |
| 4. | студент | -0,371 | 0,975 | -0,401 |
| 5. | одаренный ребенок | 0,875 | -0,837 | 0,942 |
| 6. | счастливый человек | 0,368 | 0,794 | 0,051 |
| 7. | человек, который нравится | 0,598 | 0,493 | 0,391 |
| 8. | авторитетный человек | 0,946 | 0,278 | -0,006 |
| 9. | неприятный человек | -1,336 | -1,407 | -1,757 |
| 10. | человек, склонный к риску | 1,133 | -0,441 | -1,739 |
| 11. | неадаптивный человек | -1,467 | -1,485 | 0,890 |
| 12. | человек, не похожий на других | 0,521 | -0,772 | 0,496 |

Наибольшие оценки по фактору «Адаптированность» получили образы «Человек, склонный к риску», «Авторитетный человек», «Одаренный ребенок», «Я через 10 лет», «Человек, который нравится». Они характеризуются как независимые, сильные, решительные, уверенные, самостоятельные, деятельные, добросовестные, спокойные, т.е. высоко адаптивные. На противоположном полюсе фактора расположились образы: «Неадаптивный человек», «Неприятный человек», «Я в детстве», «Я». Эти образы характеризуются как зависимые, слабые, нерешительные, неуверенные, несамостоятельные, пассивные, безответственные, непривлекательные.

На позитивном полюсе фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка») размещаются образы: «Я в детстве», «Студент», «Счастливый человек», «Я», предполагающие следующие качества: открытость, общительность, разговорчивость, дружелюбность, отзывчивость, обаятельность, доброту, справедливость, честность. Негативный полюс фактора представлен образами «Неприятный человек», «Неадаптивный человек», «Одаренный ребенок», «Человек, не похожий на других», в целом воспринимающимися как замкнутые, нелюдимые, молчаливые, враждебные, эгоистичные, черствые, непривлекательные.

Наибольшие позитивные оценки по фактору «Альтруизм» имеют образы «Я», «Одаренный ребенок», «Неадаптивный человек». Эти образы воспринимаются как уступчивые, добрые, спокойные. На противоположном по-

люсе – образы «Неприятный человек», «Человек, склонный к риску». Их характеристиками являются упрямство, эгоистичность, суетливость.

По результатам исследования, в наполненных признаками семантических зонах, образованных одноименными полюсами ведущих факторов («Адаптированность», «Экстраверсия» («Моральная оценка»)), находятся образы «простого, правильного мира», воспринимающиеся как однозначно хорошие или однозначно плохие. В положительной зоне – «Авторитетный человек», «Человек, который нравится», «Счастливый человек», «Я через 10 лет». При этом данные образы предполагают наличие способностей к деловому лидерству. В отрицательной зоне находятся антиидеальные образы – «Неприятный человек», «Неадаптивный человек».

Образы «неправильного мира», противоречивого, сложного, расположились в зонах, образованных разноименными полюсами ведущих факторов. Эти образы воспринимаются неоднозначно, имеют противоречивые характеристики. Семантическое пространство, образованное положительным полюсом фактора «Адаптированность» и отрицательным полюсом фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка»), включает в себя образы «Одаренный ребенок», «Человек, не похожий на других», «Человек, склонный к риску». Эти образы воспринимаются как сильные, самостоятельные, независимые, в то же время – скрытные, непредсказуемые, вызывающие некоторую настороженность и опасение со стороны воспринимающего. При этом образ «Я» располагается в противоположном секторе, образованном отрицательным полюсом фактора «Адаптированность» и положительным полюсом фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка»). В этой же зоне находятся образы «Я в детстве», «Студент», то есть образы, которые можно отнести к категории «свои».

Заключение. Образ «Одаренный ребенок» в сознании студентов несет в себе сложные, неоднозначные характеристики, при сочетании высокой адаптивности и невысокой оценки по фактору «Экстраверсия» («Моральная оценка»). Данный образ воспринимается как независимый, сильный, решительный, уверенный, самостоятельный, деятельный, добросовестный, спокойный, в то же время – замкнутый, молчаливый, эгоистичный, черствый, вызывающий опасение и некоторое дистанцирование. Можно предположить, что студенты воспринимают негативно специфический образ жизни одаренного ребенка: у него иные темп и ритм жизни, иные занятия, иные увлечения. При этом, по мнению испытуемых, одаренному человеку свойственно несколько агрессивное отстаивание своей точки зрения в значимых для него вопросах. Эти особенности личности одаренного человека воспринимаются как отчужденность, «инаковость». В этом случае можно предполагать наличие стереотипа об одаренном человеке, который характеризует его как замкнутого в себе, в своем внутреннем мире, не нуждающегося в окружающих людях. Исходя из результатов исследования, можно видеть недостаточную дифференцированность структуры образа «Одаренный ребенок» у студентов

данных групп. Образ «Одаренный ребенок» и образ «Я» студента имеют как сходства, так и различия по содержанию и структуре.

Эти данные согласуются с результатами, полученными для разных категорий учителей [1]. Структура и содержание имплицитной теории личности одаренного школьника в профессиональном сознании студентов и педагогов могут изменяться в результате реализации программ психолого-педагогической подготовки к работе с одаренными учащимися. Структура и содержание образа одаренного ученика у студентов и педагогов должны приближаться к образу одаренного школьника у педагогов, имеющих успешный опыт работы с данной категорией учащихся.

Литература

1. Былинская, Н.В. Имплицитные теории личности одаренного ученика у педагогов различных специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Былинская. – Минск, 2014. – 29 с.
2. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
3. Петренко, В.Ф. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи / В.Ф. Петренко, Е.А. Коротченко // Экспериментальная психология. – 2008. – № 1. – С. 84–101.
4. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
5. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

1.4 Исследование когнитивных стилей студентов

Наше исследование было посвящено изучению одного из уровней стилевых характеристик личности – индивидуальных различий в способах переработки информации, получивших название когнитивные стили. Понятие когнитивного стиля используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации, а с другой – типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы. Тема исследования актуальна в силу того, что индивидуальные особенности познавательной деятельности имеют существенное значение в процессе обучения. В педагогической практике важен выбор такого пути обучения и развития обучающихся, который наилучшим образом отвечал бы индивидуально-природным предпосылкам этого развития.

Понятие когнитивного стиля использовалось раньше других Г. Виткином, который, изучая восприятие, обратил внимание на то, что разные люди в большей или меньшей степени ориентируются на контекст. Умение сопротивляться воздействию фоновых признаков при выделении фигуры

было им названо полнезависимостью, а полезависимость означала включенность в контекст.

Позже Дж. Каганом была выделена такая стилевая характеристика, как импульсивность–рефлексивность (тенденция к более или менее развернутому анализу задачи перед принятием решения, количество понятий, которые человек использует для решения проблемы). Когнитивный стиль показывает, как разные люди приходят к одному результату, т.е. отражает преимущественно процессуальные, динамические характеристики деятельности, и во многом определяется темпераментальными особенностями. Г. Клейн и Р. Гарднер, изучающие когнитивные стили (которые они называли когнитивными контролями) с позиций психоанализа, выделили следующие пять характеристик. 1. Уравнивание – заострение характеризует меру чувствительности к различиям: так можно игнорировать резкие различия между объектами, а можно замечать мельчайшие несовпадения. 2. Высокая – низкая толерантность к нереалистическому опыту указывает на готовность человека принимать факты, противоречащие его личному опыту. 3. Узкий – широкий диапазон эквивалентности показывает, насколько различные объекты попадают в один класс, признаются одинаковыми. 4. Фокусирование – сканирование характеризует особенности концентрации внимания на главных объектах. 5. Ригидность – гибкость показывает меру произвольности когнитивной деятельности [1; 4].

Организация и проведение исследования

Эмпирическое исследование предполагало изучение такой когнитивной характеристики, как полезависимость–полнезависимость. Полезависимость означает доминирование целого, недостаточное дифференцирование частей в образе восприятия, неспособность преодолевать контекст, не обособленность отдельных раздражителей от их фона. Полнезависимости соответствует способность воспринимать целое как структурированное образование, вычленять стимулы из контекста.

Представители полезависимого стиля больше доверяют наглядным зрительным впечатлениям в ситуации оценки положения объектов в пространстве, а также с трудом преодолевают видимое поле при необходимости его детализации и структурирования. Представители полнезависимого стиля, напротив, в аналогичной ситуации полагаются на внутренние проприоцептивные впечатления и, кроме того, быстро и точно выделяют любую деталь из целостного пространственного контекста [2; 4].

Цель эксперимента – выявление индивидуальных особенностей восприятия по характеристике полезависимость–полнезависимость.

Испытуемые: студенты 2 курса математического, биологического и художественно-графического факультетов в возрасте 18–21 года. Всего 102 человека, из них 83 девушки и 19 юношей.

Стимульный материал. Индивидуальные особенности восприятия (полезависимость–полнезависимость) диагностировались при помощи

методики «Скрытые фигуры» в модификации Л.Л. Терстоуна [3]. Испытуемый должен найти простую фигуру внутри сложной геометрической фигуры. Быстрое и правильное обнаружение простой фигуры (детали) характеризует полнезависимость, медленное и ошибочное – полезависимость. Таким образом, оценивается степень, в которой индивидуальная перцепция находится под влиянием поля.

Ход эксперимента. Перед началом исследования респондентам были даны инструкции: общая – о назначении и порядке проведения обследования – и частная – перед началом выполнения задания. Каждый испытуемый получал бланки с изображением фигур. Слева изображена искомая (эталонная) фигура. Нужно определить, скрыта ли эта фигура в каждом из четырех рисунков справа. Фигура должна быть такого же размера и такого же расположения. Работать нужно как можно быстрее и аккуратнее 13 минут, чтобы сделать максимум возможного. Получив инструкции по выполнению задания, испытуемые знакомились с методикой «Скрытые фигуры» и выполняли задание индивидуально.

Результаты исследования и их обсуждение

Эмпирические данные исследования когнитивной характеристики полезависимость–полнезависимость в целом по выборке представлены в таблицах. В таблице 1.4.1 представлены результаты исследования когнитивного стиля у студентов математического факультета. В таблице 1.4.2 представлены результаты исследования когнитивного стиля у студентов художественно-графического факультета. В таблице 1.4.3 представлены результаты исследования когнитивного стиля у студентов биологического факультета. Таблица 1.4.4 содержит данные исследования по выборке девушек, таблица 1.4.5 – по выборке юношей.

Для сравнения полученных эмпирических материалов в различных группах студентов использовался многофункциональный критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Суть критерия состоит в определении того, какая доля наблюдений в данной выборке характеризуется интересующим исследователя эффектом и какая доля этим эффектом не характеризуется.

В ходе исследования нами проверались следующие гипотезы.

В целом по выборке испытуемых доля студентов с полезависимым когнитивным стилем не больше доли студентов с полнезависимым когнитивным стилем.

В соответствии с обработкой результатов по методике «Скрытые фигуры» в модификации Л.Л. Терстоуна было установлено, что среди всех обследованных студентов 14,7% имеют стеновые показатели не менее 6, что означает выраженную полнезависимость познавательной деятельности, а 85,3% имеют стеновые показатели, соответствующие выраженной полезависимости познавательной деятельности. Данные представлены в таблице 1.4.1.

Таблица 1.4.1 – Показатели когнитивного стиля у студентов 2 курса

| Испытуемые | Количество испытуемых с различными когнитивными стилями (%) | |
|------------|--|------------------|
| | Полезависимый КС | Полезависимый КС |
| Девушки | 10,8 | 89,2 |
| Юноши | 31,6 | 68,4 |
| Сумма | 14,7 | 85,3 |

Анализ результатов в целом по выборке испытуемых приводит к выводу о том, что наблюдается значительное преобладание числа студентов с полезависимым когнитивным стилем. Возможно, это связано с тем, что все обследованные студенты учатся на педагогических специальностях, которые являются социально ориентированными и предполагают развитие коммуникативных способностей и социальной компетентности. Полезависимый стиль соответствует профессиональным требованиям, предъявляемым к педагогам, и является хорошей базой для развития профессионально важных качеств у студентов.

Весьма отчетливо своеобразие представителей полюсов данного когнитивного стиля проявляется в особенностях межличностного взаимодействия в условиях учебной деятельности. Например, полезависимые учителя ориентируются на межличностные контакты, любят дискуссионные форма обучения, тогда как полнезависимые учителя сохраняют дистанцию с учениками и предпочитают лекционные формы обучения. Когда полюса когнитивного стиля преподавателя и студента совпадают, они описывают друг друга более позитивно, давая друг другу более высокую оценку. Фактически, базовое различие между полезависимыми и полнезависимыми субъектами заключается в особенностях их информационно-поисковых стратегий: полезависимые используют другого человека как средство разрешения проблемных ситуаций – отсюда повышенная потребность в кооперативных и аттрактивных формах общения, тогда как полнезависимые субъекты опираются на свой собственный опыт, предпочитая самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения [4].

Далее проверялась гипотеза о зависимости выраженности когнитивного стиля от пола испытуемых: доля студентов-юношей с выраженной полнезависимостью не больше, чем доля студенток-девушек с преобладанием данного когнитивного стиля (см. таблицу 1.4.2).

Таблица 1.4.2 – Показатели когнитивного стиля у юношей и девушек

| Испытуемые | Количество испытуемых с различными когнитивными стилями (%) | |
|------------|--|------------------|
| | Полезависимый КС | Полезависимый КС |
| Девушки | 10,8 | 89,2 |
| Юноши | 31,6 | 68,4 |

φ^* (юноши–девушки) = 1,04 φ^* крит = 1,64 ($p \leq 0,05$) φ^* крит = 2,31 ($p \leq 0,01$)

φ^* эмпирическое меньше, чем φ^* критическое, следовательно, гипотеза отвергается. Это означает, что в выборке юношей значительно больше студентов с полнезависимым когнитивным стилем, чем в выборке студентов – девушек. Эти различия могут быть связаны как с психофизиологическими особенностями восприятия, так и с гендерными особенностями воспитательных воздействий, поддерживающих в мальчиках активность и самостоятельность, в отличие от более зависимого стиля взаимодействия с девочками.

Далее проверялась гипотеза, связанная с профилем обучения студентов на разных факультетах: не существует различий в когнитивном стиле у студентов, обучающихся на разных факультетах. Данные представлены в таблице 1.4.3.

Таблица 1.4.3 – Показатели когнитивного стиля у студентов разных факультетов

| Факультет | Количество испытуемых с различными когнитивными стилями (%) | |
|---------------------------|---|------------------|
| | Полнезависимый КС | Полезависимый КС |
| Математический | 17,0 | 83,0 |
| Биологический | 10,5 | 89,5 |
| Художественно-графический | 17,0 | 83,0 |

φ^* (МФ–БФ) = 0,76 φ^* (БФ–ХГФ) = 0,76 φ^* (МФ–ХГФ) = 0
 φ^* крит = 1,64 ($p \leq 0,05$), φ^* крит = 2,31 ($p \leq 0,01$)

Во всех случаях φ^* эмпирическое меньше φ^* критического, следовательно, статистически значимых различий между выборками нет.

Это позволяет сделать вывод о том, что различий между студентами 2 курса названных факультетов в стилях познавательной деятельности по параметру полнезависимость–полезависимость не выявлено. На наш взгляд, более информативным было бы индивидуальное изучение особенностей познавательного стиля студентов, обучающихся на разных специальностях. Это может стать предметом дальнейшего исследования.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего.

Установлено, что большинство студентов, принявших участие в исследовании, обладают полнезависимым когнитивным стилем. Возможно, это связано с педагогическим профилем обучения, который является соци-

ально ориентированным, а также со значительным количеством девушек в обследованной выборке.

Среди юношей значительно больше студентов с полнезависимым когнитивным стилем, чем в выборке студенток – девушек. Эти различия могут быть связаны как с психофизиологическими особенностями восприятия у мужчин и женщин, так и с гендерными особенностями воспитательных воздействий, способствующих формированию определенного стиля познавательной деятельности и отношения к ситуациям.

Различий между студентами младших курсов математического, биологического и художественно-графического факультетов в стилях познавательной деятельности по параметру полнезависимости–полнезависимости не обнаружено.

Когнитивные стили являются интегрирующей характеристикой индивидуальных особенностей человека, проявляющихся в познавательной деятельности. Необходимо способствовать проявлению и выработке у учащихся индивидуального стиля познавательной деятельности. На наш взгляд, целесообразно провести дальнейшие исследования когнитивного стиля у студентов-выпускников с целью проверки гипотезы о влиянии на когнитивный стиль профессионального обучения в вузе.

Литература

1. Либин, А.В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? / А.В. Либин // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 109–124.

2. Либин, А.В. Дифференциальная психология / А.В. Либин. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 549 с.

3. Лобанов, А.П. Практикум по психологии когнитивных процессов / А.П. Лобанов. – Минск: УИЦ БГПУ, 2004. – 59 с.

4. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

ГЛАВА 2

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

2.1 Профессионализм как форма конструктивного проявления и развития индивидуальности человека

Профессия – это способ самореализации человека, и в этом качестве она может быть рассмотрена в контексте его личной философии [2; 3]. Выбор профессии – это, в первую очередь, выбор образа жизни, связанный с Я-концепцией человека. Профессиональные установки – это вариант жизненных установок вообще, и в этом качестве они отражают основные потребности человека. Профессиональное самоопределение больше связано с развитием идентичности, чем с конкретной профессией, и детерминировано во многом социальными и эмоциональными потребностями.

Расширенное понятие «карьера» позволяет посмотреть на жизнь человека и его карьеру с точки зрения формирования стиля жизни и жизненной философии. А.С. Соколова представляет карьеру как средство самореализации, которая идет на благо обществу, а индивид приобретает чувство социальной, личной значимости и социального приятия [5]. Мы можем принять понимание карьеры как индивидуальной жизненной траектории человека, в которой согласовывается выбор и осуществление профессиональной деятельности и другие социальные роли индивида. Траектория выстраивается в соответствии с психофизиологическими характеристиками, ценностными ориентациями, социальным опытом индивида. Воплощение индивидуальной жизненной траектории обеспечивает наиболее полную самореализацию человека. Можно выделить основные положения, которые разрабатываются в рамках современной концепции развития карьеры:

- забота о Я-концепции. Все решения и планы являются выражением Я-концепции человека. Важно помочь индивиду достигнуть самопонимания в процессе развития карьеры, соотнести процесс развития карьеры с устремлениями и ценностями индивида;

- забота о стиле жизни, ценностях, свободном времени, образовании и профессиональной жизни, поскольку все они взаимодействуют в процессе развития карьеры, формируя стиль жизни. В процессе реализации карьеры происходит реализация жизненных ценностей;

- свобода выбора, которая не ограничивается лишь узкопрофессиональным выбором. Делая выбор, ставится задача сохранения целостности индивидуальности и соотнесения альтернатив с личностными характеристиками и устремлениями;

- индивидуальные различия, уважение к которым является признаком свободного общества, равно как и уважение к индивидуальным талантам. В

процессе развития карьеры индивид ищет и анализирует те возможности, где эти таланты могут быть раскрыты и развиты. Человек должен быть свободен в развитии и выражении своих талантов своим индивидуальным путем;

– гибкость в восприятии и управлении изменениями, многовариантность в достижении целей, гибкость в постановке целей [5].

Достижение профессионализма можно рассматривать как форму конструктивного проявления и развития индивидуальности человека. С.А. Дружилов пишет, что профессионализм проявляется в способности человека эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в разнообразных условиях, преодолевая объективные и субъективные трудности. Профессионализм человека – это не только достижение им высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда для самого человека. Профессионализм является и результатом активности самого человека, и следствием воздействия со стороны внешних организационных факторов. Для профессионального типа личности характерны: субъектность, сформированное профессиональное самосознание (включающее профессиональную «Я-концепцию» и профессиональную идентичность), самоэффективность как личностное качество, профессиональная мотивация, адекватная самооценка, развитая саморегуляция. Профессионала характеризуют профессиональная позиция и детерминированная профессией система отношений к окружающей реальности (к себе, людям, обществу, природе).

В общем виде состав профессионального самосознания можно охарактеризовать следующими положениями [3]:

- 1) осознание своей принадлежности к профессиональной общности;
- 2) осознание степени своего соответствия профессиональному эталону, своего места в системе профессиональных ролей;
- 3) осознание человеком степени его признания в профессиональной группе;
- 4) осознание своих сильных и слабых сторон, а также возможных путей профессионального самосовершенствования, вероятных зон профессиональных успехов и неудач.
- 5) представление о своей работе сейчас и в будущем.

Таким образом, профессиональная Я-концепция включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. В эти представления включаются характеристики человека, которые определяют успешность его деятельности. К ним относят профессионально важные качества, включая индивидуально-психологические свойства и отношения личности.

Профессиональная Я-концепция является не статическим, а динамическим психологическим образованием. На формирование профессиональной Я-концепции человека оказывают сильнейшее влияние профессиональная среда и профессиональная деятельность [2].

Таким образом, важным является динамическое равновесие человека в пространстве, образованном тремя осями: индивидуальными психофизиологическими особенностями; мировоззрением и жизненными установками и реальными социальными отношениями человека в макро- и микросреде. Очевидно, что современная ситуация, с ее неопределенностью и мобильностью, создает для человека значительные трудности. Профессиональная реализация личности должна быть согласована с поддержанием и обеспечением здоровья человека. Психологическое благополучие человека определяется согласованностью мотивов, ценностей, целей с требованиями среды и внутренними возможностями человека. Эта согласованность достигается благодаря конструктивному отношению к личностным проблемам, преодолению трудностей деятельности, препятствий для самореализации. В этом смысле успешный жизненный и профессиональный путь будет определяться способностью к конструктивной адаптации, признаками которой являются: хорошие социальные достижения, высокий уровень психического здоровья, благополучие в межличностных отношениях. Конструктивным можно считать такое отношение к проблемам, трудностям, при котором происходит выявление действительных мотивов поведения, рефлексирование, переоценивание ситуаций, принимаются решения о развитии личностных качеств и профессиональном совершенствовании. Неконструктивным будет преобладание реагирования на трудности по типу психологической защиты (вытеснение, отрицание, замещение, проекция и др.).

Конструктивная адаптация требует развитого самосознания, в том числе и профессионального, с одной стороны, и активности личности – с другой. Развитое профессиональное самосознание должно включать три подструктуры: познавательную, эмоциональную, поведенческую.

Познавательная подструктура самосознания: осознание себя в деятельности (что я знаю, умею, могу), осознание своих деловых отношений с людьми, осознание уровня и перспектив своего личного развития в профессиональной деятельности и общении.

Эмоциональная подструктура самосознания: принятие–непринятие себя в данной профессиональной роли, уровень самоуважения, самооценка успешности деятельности, ожидаемое отношение других.

Поведенческая подструктура самосознания: принятие решения об использовании определенных способов деятельности, удовлетворенность своим трудом, определение степени активности в деятельности и саморазвитии.

Активность личности опирается на веру в свои силы, возможности, высокую мотивацию достижений. Активность связана с психологической

готовностью к нововведениям, предполагает принятие новых установок, содержания, стратегий и тактик поведения, режима работы, форм контроля и оценки. В современных условиях проявляется вся градация степеней активности людей в профессиональной деятельности: полный отказ от активности на уровне отказа от желаний; активность ради узких личных, семейных интересов; ситуативная активность («плыть по течению»); надситуативная активность – творческое отношение к собственной жизни, профессии. Стимулом любой активности является успех (поощрение, повышение социального статуса, материальное благополучие). Отсутствие такового в жизни людей делает проблематичной саму активность, в том числе и в сфере профессионального совершенствования.

Для обеспечения психологической готовности к нововведениям нужны знания о других ценностях, стилях, условиях, способах, путях личностного и профессионального роста; у человека должен быть опыт принятия самостоятельных решений, опыт выбора из двух правильных решений, позиций. Без этого возрастает консерватизм, стереотипность мышления, категоричность суждений, возникают психологические барьеры по отношению к новому, прекращается профессиональный рост или же возрастает тревожность, неуверенность в себе, появляются невротические проявления (невроты ориентации).

Очевидно, что задача полноценной профессиональной реализации в современных условиях требует немалого напряжения от человека и создает определенные опасности для его психологического здоровья. Психологическое здоровье человека – это относительно устойчивая характеристика, которая обеспечивает способность человека ставить перед собой осмысленные и достижимые жизненные цели, реализовать их, согласовывая свое поведение с реальностью и осуществляя саморегуляцию на всех уровнях (от психофизиологического до мировоззренческого).

Формирование новых мотивов, постановка новых целей означает развитие личности, но одновременно возможна и фрустрация этих мотивов, появление внутренних конфликтов. Есть два пути выхода из этой противоречивой ситуации: первый – отказ от самореализации, ограниченность легко достижимыми целями; второй – совершенствование всей системы личностной саморегуляции (начиная с направленности на социально значимый результат, установки на постоянные изменения, готовности к постоянным усилиям и заканчивая конструктивной рефлексией неудач и успехов, психофизиологической регуляцией эмоционального состояния) [4].

Среди факторов риска назовем лишь следующие: отсутствие жизненных перспектив, нереализованность жизненных планов и ожиданий, несложившиеся отношения в общении, нервно-психическое переутомление. Эмоциональное напряжение вызывают различные страхи, возникающие на работе: страх не справиться с работой, страх ошибки, страх быть обойден-

ным другими; страх потерять работу. Необходимо выяснить причины, мешающие нормальной деятельности и постараться устранить их.

Личностно-профессиональная сформированность профессионала определяет индивидуальный стиль его деятельности в конкретной среде.

Среди значимых личностно-профессиональных качеств, описанных во многих исследованиях, выделим следующие:

- на психофизиологическом уровне – эмоциональная устойчивость, выдержка, спокойствие, способность реально взвешивать обстановку, устойчивость к стрессу;

- на интеллектуальном уровне – гуманистическое мировоззрение, логичность мышления, профессиональная рефлексия, четкое представление о сложности природы и поведения человека; творчество, проницательность, аналитичность и прогностичность мышления;

- на личностном уровне – направленность на другого, профессиональная мотивированность, активность, коммуникабельность и позитивное отношение к людям, согласование своих интересов с интересами другого и группы, нравственность, ответственность, смелость в решении практических вопросов.

Профессиональное самоопределение – это способ оптимизации отношений человека и профессии «сверху», через изменение интересов и мотивов. Другой путь идет от индивидных, формально-динамических характеристик и заключается в выработке индивидуального стиля деятельности (ИСД).

Это понятие возникло в психологии труда, где использовалось Е.А. Климовым для изучения различных производственных профессий [3]. ИСД – это устойчивая система приемов и способов деятельности, обусловленная личными качествами человека и являющаяся средством эффективного приспособления к объективным обстоятельствам. Это фенотипическое (приобретаемое прижизненно) качество, возникающее на основе свойств нервной системы в ответ на требования типов деятельности, привычных для субъекта; таким образом, индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать как интегральный эффект взаимодействия человека со средой. Механизмами становления ИСД являются адаптация, компенсация и коррекция.

Структура ИСД состоит из ядра и пристройки к нему (или вокруг него). Ядро включает в себя типологические свойства нервной системы и состоит из свойств группы А (особенностей, благоприятствующих успеху в данной деятельности) и свойств группы Б (особенностей, препятствующих успеху в данной деятельности). Пристройка состоит из качеств, вырабатываемых человеком в ходе стихийных или осознанных поисков, и включает свойства группы В (особенности компенсаторного значения) и свойства группы Г (особенности приспособления).

Показатели личностно-профессионального развития специалиста социально ориентированных профессий могут быть определены следующим

образом: направленность личности на профессиональную деятельность; мера осознания социальной значимости профессии; понимание ценности человеческой личности и гуманистической сущности профессии; признание профессии как способа творческой самореализации личности; уровень профессиональной компетентности [1].

Таким образом, считаем необходимым в процессе профессиональной подготовки в вузе и повышения квалификации кадров формировать психологическую компетентность специалиста и учитывать индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития, что будет содействовать обеспечению эффективности процесса профессиональной деятельности и самореализации личности.

Литература

1. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. – СПб.: АППО, 2008. – 151 с.
2. Дружилов, С.А. Профессионализм как форма конструктивного проявления и развития индивидуальности человека / С.А. Дружилов // Современные научные исследования и инновации [Электронный ресурс]. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/32799> (дата обращения: 02.08.2014). – Дата доступа: 07.09.2013.
3. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
4. Леонова, А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2009. – 312 с.
5. Соколова, А.С. Возможности выявления вариантов развития индивидуального карьерного маршрута преподавателя высшей школы / А.С. Соколова // Психология индивидуальности: материалы 4 Всерос. науч. конф., 22–24 нояб. 2012 г. – М.: Логос, 2012. – 354 с.

2.2 Психосемантические исследования профессиональной идентичности личности

Профессиональное сознание часто оказывается главным «узлом», где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки специалиста и его конкретной профессиональной деятельностью. Есть необходимость проведения такого рода исследований профессионального сознания, которые открывали бы и обосновывали пути его целенаправленного формирования.

Становление специалиста, заключающееся, в конечном счете, в полноценном овладении профессией, кроме усвоения определенных когнитивных схем, способов манипулирования предметом своего труда, принятия профессиональных норм и ценностей, особенностей коммуникации и стиля общения социального окружения, закономерно сопровождается изменени-

ем представлений человека о себе, своих способностях и ограничениях, интенсивным самоопределением и поиском собственного места в профессиональном мире.

Многие исследователи, занимающиеся проблемами профессионального становления, выделяют в обобщенном образе мира «мир своей профессии» как особой устойчивой категориальной сетки типизации и интерпретации профессиональных задач как комплекса глубинных структур, отражающих пристрастное отношение человека к миру и определяющих стиль и способ его поведения в жизненных и профессиональных ситуациях [1]. В психологии под идентичностью понимается сформированный и личностно принимаемый образ себя во всем многообразии отношений человека к окружающему миру. Современные исследователи идентичности выделяют психоаналитический, когнитивно-ориентированный, интеракционистский, экзистенциально-гуманистический подходы как наиболее разработанные с точки зрения структурно-содержательных и динамических аспектов.

Выделение понятия «профессиональная идентичность» акцентирует внимание на проблемах специалиста, обусловленных профессиональной средой: необходимостью принимать самостоятельные решения при большей свободе выбора, полноценно решать профессиональные задачи, отвечать требованиям самоопределения в системе социальных ролей, осознавать свои особенности и способности с точки зрения соответствия профессиональному статусу, приобретать определенную независимость от влияния оценок внешнего окружения.

Изучение данной проблематики в отечественной психологии связано с исследованием самосознания, самоотношения и с разработкой понятия «самоопределение» [2]. В структуре идентичности личности выделяют когнитивный (Я-концепция, или образ Я, самокатегоризация), аффективный (эмоционально-ценностный аспект отношения к себе), поведенческий (принятие и процесс решения жизненно важных задач) компоненты.

Профессиональная идентичность как объект психологического анализа – это многомерное образование, различающееся по степени сложности и организованности, и подходы к ее изучению различны. Так И.Ю. Хамитова, обсуждая проблемы профессиональной идентичности консультанта, выделяет в ней внешние и внутренние компоненты. Внешние связаны с тем, как коллеги и клиенты воспринимают и оценивают специалиста, внутренние – это процессы самовосприятия и профессионального самосознания. Е.П. Ермолаева описывает феномен профессионального маргинализма как полярный по отношению к профессиональной идентичности и психологически проявляющийся в утрате идентичности, равнодушии к профессиональным обязанностям и нормам.

М.М. Абдуллаева рассматривает один из аспектов идентичности – Я-концепцию как когнитивную систему, функция которой заключается в

построении позитивного самоотношения, обеспечивающего принятие себя как представителя профессиональной общности.

В экспериментальном исследовании динамики профессионального самосознания, проведенном В.М. Просековой, описаны параметры субъективного семантического пространства профессиональной группы, в которых рефлексировалась профессиональная идентичность психологов-практиков. Имплицитная теория профессионального Я психолога-практика содержит интенцию к личностному росту (одинаково своего и клиента), достижение профессиональной идентичности происходит как в профессиональной практике, так и в практике работы над собой.

Целью нашего исследования являлась психосемантическая характеристика профессионального сознания психологов (психосемантический анализ содержания и структуры сознания студентов-психологов) с точки зрения профессиональной идентичности личности.

Исследование проводилось в русле психологии субъективной семантики методом реконструкции субъективных семантических пространств [3].

Методический инструмент психологии субъективной семантики в наибольшей степени соответствует целям изучения профессиональной идентичности как конструкта «мира профессии» и позволяет содержательно описать различные аспекты видения человеком профессионального мира.

В нашем исследовании участвовали студенты факультета социальной педагогики и практической психологии (100 человек) ВГУ имени П.М. Машерова.

В качестве инструмента шкалирования использовался частный семантический дифференциал – личностный дифференциал (ЛД). Методика личностного дифференциала (ЛД) разработана путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, с последующим изучением внутренней факторной структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта.

Методика ЛД адаптирована сотрудниками психоневрологического института имени В.М. Бехтерева. Целью ее разработки являлось создание компактного и валидного инструмента изучения определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений, который мог бы быть применен в клинично-педагогической и психодиагностической работе, а также в социально-психологической практике.

Предметом анализа результатов применения метода семантического дифференциала могут быть как индивидуальные, так и групповые (общие) семантические пространства. Руководствуясь задачами исследования, нами были построены групповые матрицы путем суммирования индивидуальных результатов. При таком подходе частные различия неизбежно нейтрализуются и явным становится «общий для всех смысл», делающий возможным общение в социуме [4; 5].

Объектами оценки в нашем исследовании служили ролевые позиции – я; я в детстве; я через 15 лет; человек, которого жаль; неприятный человек; человек, который нравится; психолог-практик; врач; педагог; счастливый человек; авторитетный человек.

При анализе полученных данных были выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов «Оценка», «Сила», «Активность», к особенностям определения шкал в факторном пространстве и особенностям расположения в данном пространстве отдельных объектов.

Описание факторов.

В состав фактора «Оценка» вошли шкалы:

- добросовестный–безответственный;
- добрый–эгоистичный;
- отзывчивый–черствый;
- справедливый–несправедливый;
- дружелюбный–враждебный;
- честный–неискренний.

Результаты по фактору «Оценка» свидетельствуют об уровне самоуважения респондента (при самооценке), предпочтении, позитивном отношении, привлекательности, симпатии (при высоких значениях фактора) и негативном отношении, отвержении к другим шкалируемым объектам, другим ролевым позициям (при низких значениях фактора).

В состав фактора «Сила» вошли шкалы:

- сильный–слабый;
- упрямый–уступчивый;
- независимый–зависимый;
- решительный–нерешительный;
- напряженный–расслабленный;
- уверенный–неуверенный;
- самостоятельный–несамостоятельный.

Фактор «Сила» свидетельствует о развитии волевых сторон личности. Его высокие значения указывают на уверенность, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы, возможность выдерживать психическое напряжение. Низкие значения по данному фактору свидетельствуют о низком самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от обстоятельств или других людей. Особо низкие оценки подтверждают наличие астенизации и тревожности. Данный фактор может выявлять отношения доминирования–подчинения.

В состав фактора «Активность» вошли шкалы:

- разговорчивый–молчаливый;
- открытый–замкнутый;
- деятельный–пассивный;
- энергичный–вялый;
- суетливый–спокойный;

- общительный–нелюдимый;
- раздражительный–невозмутимый.

Результаты по фактору «Активность» указывают на степень экстравертированности личности, готовность или неготовность осуществлять активные действия. Высокие значения по фактору указывают на активность, общительность, импульсивность, низкие – на определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции, интровертированность.

Результаты исследования

Расположение объектов в семантическом пространстве.

Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных. В силу этого результаты среднегрупповой матрицы могут представлять всю группу испытуемых в целом. В ходе реконструкции субъективных семантических пространств и анализа обобщенной семантической структуры связей были получены следующие результаты.

Объекты шкалирования в семантическом пространстве факторов «ОСА» расположились следующим образом:

– Наибольшее количество баллов по фактору «Оценка» имеют образы «Психолог-практик» (16,8), «Я через 15 лет» (16,6), «Педагог» (16,5), «Человек, который нравится» (16,4), «Врач» (16,1), «Счастливый человек» (16,1) ниже расположены «Авторитетный человек» (14,0), «Я в детстве» (13,8), «Я» (13,1).

Полярными образами по данному фактору оказались «Неприятный человек» (–10,6), «Человек, которого жаль» (–10,1).

– По фактору «Сила» крайнее положение (наибольшее количество баллов) занимает «Врач» (14,8), ниже «Авторитетный человек» (12,8), «Педагог» (11,6), на одном уровне образы «Психолог-практик» (11,2) и «Счастливый человек» (11,2). Ближе к нулевой отметке расположены «Я» (4,7), «Я в детстве» (–0,3), отрицательное значение: «Неприятный человек» (–7,5), «Человек, которого жаль» (–10).

– По фактору «Активность» наиболее поляризованными оказались образы «Я» (10), «Педагог» (9,9), меньшее количество баллов получили образы «Я через 15 лет» (9,1), «Психолог-практик» (9,0), «Человек, который нравится» (8,8), далее в порядке убывания: «Авторитетный человек» (8,2), «Счастливый человек» (8,0), «Я в детстве» (7,1), «Врач» (6,9).

Отрицательные значения получили «Неприятный человек» (–5,6), «Человек, которого жаль» (–7,8).

В исследовании нас в большей степени интересовали ролевые позиции, связанные с профессиональной идентичностью: «Я», «Я через 15 лет», «Психолог-практик». В связи с этим более подробно описаны данные образы (в соответствии с полярностью представления их по шкалам).

Самовосприятие студентов, получающих профессию психолога, можно представить следующими личностными характеристиками: общительный, дружелюбный, обаятельный, справедливый, энергичный, чувствующий.

Образ «Я через 15 лет» можно описать как самостоятельный, общительный, деятельный, уверенный, спокойный.

Образ «Психолог-практик» – самостоятельный, общительный, деятельный, добросовестный, дружелюбный, чувствующий (шкала невозмутимый–раздражительный), спокойный.

Выводы. В наполненных признаками семантических зонах, образованных положительными полюсами факторов «ОСА» по результатам исследования индивидуального сознания группы студентов-психологов, располагаются профессиональные образы «Психолог-практик», «Педагог», «Врач», «Я через 15 лет», воспринимающиеся в целом как привлекательные, вызывающие симпатию, авторитетные, уверенные, склонные рассчитывать на собственные силы, активные, общительные. Несколько в стороне в семантическом пространстве располагается образ «Я». Его отдаленность от профессионального образа «Психолог-практик» может свидетельствовать о том, что в период обучения еще не сформирована профессиональная идентичность, но этот процесс предполагается в будущем («Я через 15 лет»).

Образ «Я через 15 лет» оказывается в центре пространства профессиональных образов и характеризуется как авторитетный, счастливый, вызывающий симпатию. Освоение специальных знаний, накопленных практической психологией, овладение определенными навыками в собственной практике связываются в субъективных представлениях студентов с такими качествами, как уверенность, независимость от внешних оценок, активность по отношению к обществу и себе самому.

Гуманитарные качества, способность чувствовать, понимать и принимать людей, сочувствовать и сопереживать, устанавливать с ними глубокие отношения приписываются испытуемыми не только профессиональному образу, но и образу «Я». Вероятно, существует ряд определенных личностных качеств, влияющих на выбор профессии и создающих основу для профессиональной идентичности личности.

В противоположной части семантического пространства располагается область антиидеалов – там находятся образы «Неприятный человек» и «Человек, которого жаль». Эти образы воспринимаются как слабые, неактивные, вызывающие антипатию.

Все объекты в семантическом пространстве расположены на значительном расстоянии друг от друга, что может свидетельствовать о дифференциации значений в данной области жизнедеятельности.

Полученные результаты нуждаются в более детальном и систематическом изучении.

Исследования подтверждают, что психосемантический инструмент может успешно использоваться для изучения профессионального самосознания психологов – как инструмент мониторинга становления психолога в учебном процессе, его развития в практической деятельности.

Диагностика степени сформированности «профессиональной идентичности» позволяет подойти к решению ряда проблем профессионального отбора и грамотной расстановки кадров с учетом их индивидуальных особенностей.

Литература

1. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 128 с.
2. Бондаренко, А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 54–58.
3. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
4. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
5. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

2.3 Профессиональное самосознание психологов-практиков

Каковы особенности профессионального самосознания психолога-практика? На изучение этого вопроса направлено данное исследование.

В теоретических и эмпирических работах, посвященных проблемам профессионального самосознания, оно рассматривается либо в рамках проблемы развития личности (М.Р. Битянова, Л.М. Митина), либо в рамках психологии профессии (Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.). Исследователи профессионального самосознания отмечают, что оно строится на основе общего самосознания личности и представляет собой взаимодействие трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой.

Рядом авторов исследовался вопрос о соотношении осознаваемого и неосознаваемого в профессиональной деятельности психолога-практика. По мнению С.Л. Братченко, в психологии и педагогике профессиональное самоопределение, выбор той или иной профессиональной теории и ее толкование происходят в соответствии с фундаментальными (чаще неосознаваемыми) жизненными установками. Ф.Е. Василюк во главу угла в психологической практике ставит веру в тот главный механизм, основной процесс, который непосредственно обеспечивает достижение психотерапевтических целей. К другим неосознаваемым механизмам функционирования профессионального самосознания относят следующие:

– ложное следование теории, при котором психолог сознательно придерживается определенной теории, а в практической работе занимает позицию, не согласующуюся с ней (Дж. Энрайт);

– этические установки психолога, формирующие личностные смысловые конструкты в профессиональном сознании (Е.Е. Сапогова);

– мифы психологов и психотерапевтов, то есть некоторые базовые положения, используемые в работе (М.В. Розин).

Е.Л. Калитиевская само профессиональное самосознание психолога и психотерапевта определяет как «миф, не всегда отчетливо осознаваемый», в который включены как базовые положения теории, «исповедуемые» психологом, так и его личные предрасположения и психологические защиты.

С опорой на модель сознания, описанную Е.В. Улыбиной, согласно которой обыденное сознание занимает положение медиатора по отношению к бессознательному и рефлексивному сознанию, к мифологическому отражению и рациональному, научному знанию [4], В.М. Просекова рассматривает профессиональное сознание и самосознание психолога-практика как аналог феномена обыденного сознания и называет его психотехническим. Психотехническое и обыденное сознание сходны по функциям (фиксация противоположностей и устойчивость к противоречиям; формирование субъективности, автономии личности) и по структуре, включающей в себя как уровень мифологического, так и уровень рефлексивного сознания. Отличаются они тем, что профессиональное сознание психолога-практика и его самосознание возникают на основе обыденного сознания и как реакция на «сбои» в обыденном сознании; причем, если обыденное сознание содержит исходные слабо осознаваемые противоречия, то психотехническому сознанию требуется удерживать эти противоречия и использовать в профессиональной деятельности.

Деятельность психолога, как и других специалистов «помогающих» профессий (врачей, психотерапевтов, социальных работников и др.), заключающаяся в непосредственном оказании помощи, прежде всего людям несчастным, больным или не способным найти свое место в жизни, может деструктивно сказываться на тех, кто ее осуществляет. Деструктивность деятельности «помогающих» профессий чаще всего рассматривается в связи с проблемой эмоционального выгорания или профессиональной деформации. Ю.А. Юдчис отмечает, что профессиональная деформация возникает у медиков и психологов уже в процессе обучения и сохраняется как устойчивый феномен. Показателями ее являются снижение уровня рефлексии, стандартизация способов общения, экономия эмоций и ригидность мышления.

В связи с этим возникает вопрос о необходимости специальной работы с самосознанием психологов-практиков. Возможны разные формы этой работы: супервизия как форма развития и углубления профессиональной рефлексии; методологические семинары; интервизия; индивидуальные и групповые консультации; тренинги личностного роста, в ходе которых происходят познание себя и самопонимание, расширение сферы самосознания, усиление чувства самоидентичности, развитие личности, совершенствование навыков саморегуляции. Е.Е. Сапогова утверждает, что внут-

ренная установка на себя как на профессионала, ощущение себя психологом, самопознание, рефлексия могут развиваться только в сократическом диалоге с состоявшимся психологом в процессе глубокого внутреннего общения с ним (в мастер-классе или студии), в процессе устной непосредственной передачи знаний.

Целью нашего исследования являлась психосемантическая характеристика профессионального сознания психологов-практиков (психосемантический анализ содержания и структуры самосознания).

Исследование проводилось в русле психологии субъективной семантики методом реконструкции субъективных семантических пространств. Психосемантика реализует принцип операционной аналогии между параметрами семантического пространства и категориальной структурой сознания. В психосемантике реализуется парадигма конструктивизма, где картина мира трактуется не как зеркальное отражение действительности, а как одна из возможных «пристрастных» культурно-исторических моделей мира, которую создает единый или коллективный субъект. В этом плане психосемантика стоит на позиции множественности возможных моделей мира [3]. Методический инструментарий психологии субъективной семантики в наибольшей степени соответствует целям изучения профессионального самосознания и позволяет содержательно описать различные аспекты видения человеком профессионального мира [1; 5].

В нашем исследовании участвовали психологи-практики, работающие в системе образования, медицине, банковской сфере (всего 20 человек со стажем работы от 3 до 10 лет).

В качестве инструмента шкалирования использовался частный семантический дифференциал – личностный дифференциал (ЛД). Методика личностного дифференциала (ЛД) разработана путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, с последующим изучением внутренней факторной структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта. Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных. В силу этого результаты среднегрупповой матрицы могут представлять всю группу испытуемых в целом.

Объектами оценки в нашем исследовании служили следующие ролевые позиции: «Я»; «Я в детстве»; «Я 5 лет назад»; «Я через 10 лет»; «Человек, которого жаль»; «Неприятный человек»; «Человек, который нравится»; «Психолог-практик»; «Врач»; «Педагог»; «Счастливый человек»; «Авторитетный человек»; «Уставший человек».

При анализе полученных данных были выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов «Оценка», «Сила», «Активность» (ОСА), к особенностям определения шкал в факторном пространстве и особенностям расположения в данном пространстве отдельных объек-

тов. В исследовании нас в большей степени интересовали ролевые позиции: «Я», «Я 5 лет назад», «Я через 10 лет», «Психолог-практик». В связи с этим более подробно описаны данные образы (в соответствии с полярностью представления их по шкалам).

В ходе реконструкции субъективных семантических пространств и анализа обобщенной семантической структуры связей были получены следующие результаты.

Образ «Я» оказывается в центре пространства профессиональных образов. Самовосприятие психологов-практиков можно представить следующими личностными характеристиками: общительный, дружелюбный, обаятельный, справедливый, энергичный, чувствующий, усталый. Низкие значения по фактору «Сила» могут свидетельствовать об астенизации и тревожности.

Образ «Я через 10 лет» можно описать как самостоятельный, общительный, деятельный, уверенный, спокойный, невозмутимый.

Образ «Психолог-практик» – самостоятельный, общительный, деятельный, добросовестный, дружелюбный, невозмутимый, спокойный.

В наполненных признаками семантических зонах, образованных положительными полюсами факторов «ОСА» по результатам исследования индивидуального сознания группы психологов-практиков, располагаются профессиональные образы «Психолог-практик», «Педагог», «Врач», «Я через 10 лет», «Я». Эти образы воспринимаются в целом как привлекательные, вызывающие симпатию, авторитетные, уверенные, склонные рассчитывать на собственные силы, активные, общительные. В противоположной части семантического пространства располагается область антиидеалов – там находятся образы «Неприятный человек» и «Человек, которого жаль». Эти образы воспринимаются как слабые, неактивные, вызывающие антипатию.

В результате факторизации групповой матрицы были выявлены факторные структуры, содержание которых оказалось богаче, чем суммарное содержание всех признаков шкал, входящих в эти факторы. «Склейка» нескольких факторов в структуру позволяет восстановить, домыслить, опознать целостный образ. Так, ряд шкал из разных факторов, «склеиваясь», образует специфический личностный конструкт автостереотипа психолога: «сложный, интересный, умный, гордый, остроумный» – в оппозиции к качествам «счастливый, организованный». Данный феномен отмечает в своих исследованиях В.Ф. Петренко: «Противопоставление качества «счастливый» целому набору весьма положительных качеств раскрывает наличие специфической «профессиональной вредности» профессии психолога, связанной с профессиональной невротизацией. Необходимость анализа других людей ведет к обостренному самоанализу, снимающему формы психологической защиты личности и делающему ее более чувствительной к фрустрирующим факторам» [3, с. 252].

Все объекты в семантическом пространстве расположены на значительном расстоянии друг от друга, что может свидетельствовать о дифференциации значений в данной области жизнедеятельности. Однако, полученные результаты нуждаются в более детальном и систематическом изучении.

При подведении итогов изучения данной проблематики обозначились следующие моменты. Признано, что личность психолога-практика является инструментом его работы, однако вопрос о том, как и когда она превращается в этот инструмент, остается. Не менее значимым является вопрос о том, когда в большей степени формируется профессиональное психологическое сознание – в процессе профессиональной подготовки или уже в практической деятельности. Важным фактором профессиональной жизни является участие работающих психологов в специальных мероприятиях и процедурах, развивающих профессиональное самосознание. Кроме того, профессия психолога самим содержанием обучения и профессиональной деятельности может содействовать профессиональному и личностному росту или деформировать сознание специалиста.

Литература

1. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 128 с.
2. Бондаренко, А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 54–58.
3. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
4. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
5. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

2.4 Смысловые аспекты личностной готовности к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе

Одной из основных функций личностного смысла выступает «презентация субъекта в образе роли и места отражаемых объектов и явлений действительности в его жизнедеятельности» [3, с. 169]. Так, на протяжении всего процесса обучения в высшем учебном заведении, прохождения ознакомительной, учебной, производственной практик у студента – будущего специалиста по социальной работе – формируется определенное отношение к будущей профессии, представленное в сознании ее образом. Безусловно, образ профессии представляет собой динамический конструкт. В ходе обучения он может трансформироваться по мере приобретения опыта (взаимодействие с будущими клиентами и уже практикующими специалистами, овладение но-

выми знаниями и навыками). Также в процессе обучения происходит направленная трансляция смыслов, и субъектом данного процесса выступает преподаватель. Е.Ю. Артемьевой и И.Б. Ханиной обучение профессии понимается как «направленная перестройка субъективного опыта, включающая не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом» [1, с. 171].

Здесь срабатывает так называемый «механизм трансформации образа» [3, с. 264]. Как отмечает Д.А. Леонтьев, ко многим явлениям и объектам у личности складывается «априорное отношение, которое является следом опыта взаимодействия с этими объектами и явлениями, отражающим их жизненный смысл» [3, с. 278]. При этом именно образ профессии впоследствии выступит тем внутренним фактором, который будет оказывать влияние на результаты учебной и, в дальнейшем, профессиональной деятельности.

На сегодняшний день психологическое изучение смысловой сферы личности осуществляется с позиций различных подходов: экспериментального, психометрического, проективного, качественно-феноменологического, психосемантического [3, с. 301]. Последний представляется наиболее перспективным, так как позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность рассматривается не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов [4, с. 6]. Одним из методов, используемых в рамках психосемантического подхода к изучению смысловой сферы, является метод семантического дифференциала, позволяющий оценить так называемое коннотативное значение объекта для личности, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами, слабоструктурируемыми и малоосознаваемыми формами обобщения [4, с. 64].

Исследование позволило воссоздать образ будущей профессии, сложившийся в сознании студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа». Нами был использован психосемантический подход, позволяющий выявить индивидуальные значения и смыслы профессиональной деятельности через реконструкцию образа объекта – социальной работы как вида профессиональной деятельности – в сознании студентов. Основным методом в исследовании выступил метод семантического дифференциала, в качестве инструмента шкалирования использовался набор из 25 стандартных коннотативных градуированных оппозиционных шкал вербального семантического дифференциала, разработанных Ч. Осгудом [1, с. 60]. Обработка результатов проводилась с использованием статистической программы «SPSS 16.0 for Windows» методом факторного анализа с последующим варимакс-вращением.

Объектом оценивания в данном исследовании служил образ профессии «Социальная работа как вид профессиональной деятельности». В каче-

стве респондентов выступили студенты 3 и 5 курсов ВГУ имени П.М. Машиерова, обучающиеся на специальности «Социальная работа», в количестве 60 человек.

В результате факторизации исходных данных (на выборке 3 курса) удалось выявить пять измерений семантического пространства, выразившихся в пяти факторах (таблица 2.4.1).

Таблица 2.4.1 – Матрица нагрузок шкал по факторам для выборки 3 курса

| Шкалы | Factor | | | | |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Тяжелый–легкий | | 0,339 | | -0,430 | 0,402 |
| Радостный–печальный | -0,682 | -0,163 | 0,220 | | -0,204 |
| Сильный–слабый | | 0,274 | 0,579 | -0,319 | 0,217 |
| Хороший–плохой | | | -0,221 | 0,119 | 0,960 |
| Большой–маленький | | 0,428 | | | 0,320 |
| Светлый–темный | -0,648 | 0,290 | | -0,111 | 0,247 |
| Активный–пассивный | | 0,545 | 0,212 | -0,137 | 0,265 |
| Приятный–противный | -0,764 | -0,161 | | | |
| Горячий–холодный | -0,635 | 0,198 | | -0,164 | -0,114 |
| Упорядоченный–хаотичный | 0,121 | | -0,418 | | |
| Шершавый–гладкий | | 0,665 | 0,391 | 0,327 | |
| Сложный–простой | | 0,822 | | -0,346 | |
| Напряженный–расслабленный | -0,100 | 0,875 | | | |
| Влажный–сухой | | 0,307 | -0,691 | | |
| Родной–чужой | -0,518 | | -0,597 | | 0,346 |
| Твердый–мягкий | 0,162 | 0,192 | 0,502 | -0,408 | -0,145 |
| Дорогой–дешевый | -0,636 | -0,218 | | -0,106 | |
| Быстрый–медленный | | 0,117 | 0,405 | | |
| Добрый–злой | -0,383 | 0,110 | -0,130 | | 0,191 |
| Жизнерадостный–унылый | -0,644 | -0,161 | | | |
| Любимый–ненавистный | -0,670 | | | | -0,115 |
| Свежий–гнилой | -0,670 | | | -0,434 | |
| Умный–глупый | -0,423 | 0,157 | | -0,335 | 0,259 |
| Острый–тупой | -0,198 | | | -0,960 | -0,167 |
| Чистый–грязный | -0,572 | | 0,106 | | |

Ведущим фактором для выборки 3 курса оказался первый фактор (этот фактор близок по смыслу фактору «Оценка» универсального набора факторов Ч. Осгуда) – 18,5% общей дисперсии. Фактор представлен 11 шкалами (10 шкал – по основной нагрузке и 1 шкала – по дополнительной) (таблица 2.4.2).

Таблица 2.4.2 – Матрица нагрузок шкал по фактору «Оценка» для выборки 3 курса

| Название шкалы | Факторная нагрузка |
|-----------------------|--------------------|
| Радостный–печальный | –0,682 |
| Любимый–ненавистный | –0,670 |
| Свежий–гнилой | –0,670 |
| Жизнерадостный–унылый | –0,644 |
| Дорогой–дешевый | –0,636 |
| Горячий–холодный | –0,635 |
| Чистый–грязный | –0,572 |
| Приятный–противный | –0,764 |
| Светлый–темный | –0,648 |
| Добрый–злой | –0,383 |
| Родной–чужой | –0,597 |

Помещая стимульный объект (в данном случае – образ профессии «Социальная работа») на положительный полюс фактора «Оценка», субъект выражает свое удовлетворение этим объектом, положительное отношение к нему. Данный фактор отражает «удовольствие–неудовольствие» субъекта при взаимодействии с объектом. Т.е., в данном случае, если в сознании студента сформировался позитивный образ профессии «Социальная работа», то он будет стремиться овладеть в достаточной мере навыками, приобрести знания и умения для самореализации в данной сфере. И, напротив, если у студента сложилось априорное негативное отношение к будущей профессии, преобладал компромиссный, а не осознанный ее выбор, то студент будет всячески избегать негативный объект. Это объясняет существование феномена нежелания работать по специальности после окончания вуза [5]. В рамках данного фактора для выборки 3 курса можно дифференцировать шкалы, выражающие моральную («добрый–злой»), эмоциональную («любимый–ненавистный», «приятный–противный», «светлый–темный»), эстетическую («чистый–грязный», «свежий–гнилой») оценки [6]. Наличие в данном факторе шкалы «родной–чужой» (–0,597) на отрицательном полюсе может свидетельствовать о том, что у студентов 3 курса в недостаточной мере сформирована профессиональная Я-концепция, студенты на данном этапе не отождествляют себя с представителями этой профессиональной общности – специалистами по социальной работе.

Второй фактор соответствует фактору «Активность», выделенному Ч. Осгудом [10] (фактор актуальной энергии по А.Г. Шмелеву) (12% общей дисперсии) и включает в себя 5 шкал, перечень которых составляют: «напряженный–расслабленный» (0,875), «сложный–простой» (0,822), «шершавый–гладкий» (0,665), «активный–пассивный» (0,545), «большой–маленький» (0,428). Помещая объект на положительный полюс фактора «Активность», субъект мобилизует силы, т.е. подготавливается к быстрым ответным действиям при встрече с динамичным объектом.

Третий фактор (8,5% общей дисперсии), по большинству шкал соответствует универсальному фактору «Сила» общего набора факторов Ч. Осгуда (интенсивность, потенциальная энергия по А.Г. Шмелеву). Помещаая объект на положительный полюс фактора «Сила», субъект испытывает «напряжение», выражает статическое усилие, связанное с репрезентируемым объектом. Фактор включает 5 шкал: «влажный–сухой» (–0,691), «сильный–слабый» (0,579), «твердый–мягкий» (0,502), «упорядоченный–хаотичный» (–0,418), «быстрый–медленный» (–0,405). Качественный анализ состава значимых шкал, вошедших во второй и третий факторы, позволяет сделать вывод о том, что студенты 3 курса характеризуют социальную работу как вид деятельности, требующий активности, силы, что, в свою очередь, связывается в их сознании с напряженностью. При этом, своевременно реагировать на изменения в ситуации в социальной работе (например «переключиться» на выполнение новой профессиональной роли) представляется сложным процессом для студентов 3 курса [7].

Четвертый фактор (8,1% общей дисперсии), соответствует фактору, выделенному А.Г. Шмелевым при исследовании личностных черт, на основе личностного дифференциала, и получившему название «Интеллект (интеллигентность)». В него вошло 2 шкалы: «острый–тупой» (–0,960), «умный–глупый» (–0,435). Отражает меру интеллектуальных усилий, прилагаемых при овладении профессией.

В пятый фактор (7% общей дисперсии) вошли шкалы: «хороший–плохой» (0,960), «тяжелый–легкий» (0,402). Сочетает в себе смысловые оттенки полезности деятельности, соответствует фактору «Успешность», выделенному при исследовании жизненных стилей Ч. Осгудом [8]. Успешность в деятельности представляет собой совокупность личностно значимых и социально оцениваемых достижений. Как отмечает М.В. Буянова [5], практикующие специалисты ориентированы на достижение субъективного переживания личной успешности в профессиональной деятельности, при этом подкрепленного сильным стереотипным образом успеха (трансформированным в субъективно-значимые факторы), навязанным обществом. В такой ситуации смысловая составляющая самореализации в профессии смещается на второй план. Особенно ярко это явление можно наблюдать у специалистов по социальной работе.

Образ профессии, который сложился в сознании студентов, также подтверждает наличие противоречия между субъективными ожиданиями и объективными требованиями профессии и общества. Социальная работа характеризуется респондентами как «хорошая» и в то же время «тяжелая», что подтверждает противоречивое видение респондентами своей будущей профессии и требует дополнительной коррекционной работы, направленной на формирование смысловых структур личности студента, которые бы способствовали преодолению стереотипного восприятия успешности в данном виде профессиональной деятельности.

Семантическое пространство образа «Социальная работа как вид профессиональной деятельности» в сознании студентов 5 курса также представлено пятью факторами: «Оценка», или «Активность» (21% общей дисперсии), «Сила» (11% общей дисперсии), «Альтруизм» (10% общей дисперсии), «Успешность» (6,9% общей дисперсии); «Интеллект (интеллигентность)» (6,6% общей дисперсии) (таблица 2.4.3).

Таблица 2.4.3 – Матрица нагрузок шкал по факторам (5 курс)

| Название шкалы | Factor | | | | |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Тяжелый–легкий | 0,548 | 0,288 | | | –0,217 |
| Радостный–печальный | –0,923 | –0,128 | –0,249 | | |
| Сильный–слабый | 0,130 | 0,155 | | | –0,247 |
| Хороший–плохой | –0,184 | –0,200 | –0,116 | 0,882 | –0,366 |
| Большой–маленький | | 0,505 | –0,108 | | |
| Светлый–темный | –0,120 | 0,137 | | 0,580 | |
| Активный–пассивный | –0,172 | | –0,195 | –0,171 | |
| Приятный–противный | –0,763 | –0,162 | –0,185 | | –0,147 |
| Горячий–холодный | –0,171 | –0,201 | –0,563 | | –0,125 |
| Упорядоченный–хаотичный | –0,525 | | 0,264 | 0,156 | –0,181 |
| Шершавый–гладкий | 0,490 | 0,126 | 0,160 | 0,317 | 0,297 |
| Сложный–простой | 0,510 | 0,360 | | | |
| Напряженный–расслабленный | 0,498 | 0,703 | 0,255 | | |
| Влажный–сухой | | –0,119 | 0,176 | | –0,482 |
| Родной–чужой | –0,498 | –0,654 | –0,218 | –0,108 | 0,250 |
| Твердый–мягкий | 0,306 | 0,816 | 0,292 | 0,306 | 0,248 |
| Дорогой–дешевый | –0,590 | –0,348 | –0,340 | –0,131 | –0,257 |
| Быстрый–медленный | –0,148 | –0,258 | –0,434 | –0,149 | –0,513 |
| Добрый–злой | | 0,139 | –0,946 | 0,280 | |
| Жизнерадостный–унылый | –0,770 | –0,311 | –0,255 | | 0,236 |
| Любимый–ненавистный | –0,682 | –0,392 | –0,464 | 0,185 | |
| Свежий–гнилой | –0,473 | | –0,420 | | –0,422 |
| Умный–глупый | 0,255 | | –0,187 | 0,305 | |
| Острый–тупой | –0,138 | | –0,213 | 0,291 | –0,546 |
| Чистый–грязный | –0,597 | –0,172 | | | –0,170 |

Ведущим фактором, так же, как и для выборки 3 курса, оказался первый фактор (21% общей дисперсии) – «Оценка», или «Активность» общего универсального набора Ч. Осгуда, включающий в себя как оценочные шкалы, отражающие ценность труда в социальной сфере, так и шкалы со смысловым оттенком активности. В него вошли следующие 10 шкал: «радостный–печальный» (–0,923); «жизнерадостный–унылый» (–0,770); «любимый–ненавистный» (–0,682); «чистый–грязный» (–0,597); «дорогой–дешевый» (–0,590); «тяжелый–легкий» (0,548); «сложный–простой» (0,510); «шершавый–гладкий» (0,490); «приятный–противный» (–0,763);

«упорядоченный–хаотичный» ($-0,525$). В составе данного фактора преобладают характеристики, расположенные пятикурсниками на отрицательном полюсе шкалы, из чего следует, что социальная работа оценивается ими как «печальная», «унылая», «дешевая», «тяжелая». В этом отношении образ профессии по фактору «Оценка» сходен с образом, сложившимся у третьекурсников, и в целом, является негативным. На этапе интенсификации (2–3 курс), выделенном Э.Ф. Зеер, в профессиональном становлении будущего специалиста это является нормой [2]. Однако для студентов пятого курса, находящихся в профессиональном становлении, на этапе идентификации (этапе окончательного профессионального самоопределения и завершения поиска места работы), актуальным в таком случае является психолого-педагогическое сопровождение, заключающееся в формировании смыслового отношения к профессии.

Второй фактор, представленный в семантическом пространстве выборки 5 курса, соответствует фактору «Сила» (11% общей дисперсии) и включает шкалы: «большой–маленький» ($0,505$), «твердый–мягкий» ($0,816$), «напряженный–расслабленный» ($0,703$), «родной–чужой» ($-0,654$).

Студенты пятого курса, принявшие участие в исследовании, отмечают, что репрезентируемый объект – социальная работа – связан для них с напряжением, усилиями в процессе ее осуществления.

Третий фактор, имеющий смысловой оттенок «Альтруизм» (10% общей дисперсии), составили 2 шкалы: «горячий–холодный» ($-0,563$); «добрый–злой» ($-0,946$). Исходя из состава шкал и характеристик, расположенных на отрицательном полюсе («холодный», «злой»), студенты-пятикурсники на данном этапе профессионального становления не ориентированы на действия по оказанию помощи (проявление альтруизма), несмотря на то, что характеризуют социальную работу как «хорошую» ($0,882$) и «светлую» ($0,580$) в рамках четвертого фактора (6,9% общей дисперсии), сочетающего в себе смысловые оттенки полезности, эффективности деятельности. Это свидетельствует о несформированности готовности к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

Так же, как и для студентов 3 курса, социальная работа как вид профессиональной деятельности не связывается с интеллектуальными усилиями в процессе профессиональной подготовки и практического ее осуществления, о чем свидетельствует состав шкал, вошедших в пятый фактор (6,6% общей дисперсии) «Интеллект (интеллигентность)», однако данный фактор также является слабым, так как в него вошли всего две шкалы: «острый–тупой» ($-0,546$), «быстрый–медленный» ($-0,513$).

Таким образом, наполнение факторов для обеих выборок 3 и 5 курсов является неоднородным, причем сочетание нескольких факторов в единой структуре позволяет воссоздать специфический конструкт образа социальной работы как вида профессиональной деятельности. В сознании студентов, участвовавших в исследовании, сложился в целом негативный образ

будущей профессии «Социальная работа», он несет в себе выраженную окраску неприятия. При этом социальная работа представлена в сознании студентов как профессия, связанная с усилиями в процессе ее осуществления и моральном отношении, но представляющая важность для общества.

Выводы:

1. Готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе следует рассматривать как результат сформированности смысловых образований, лежащих в основе регуляции деятельности: личностных смыслов (т.е. системы значений) и смысловых установок, определяющих способность субъекта к осуществлению данного вида профессиональной деятельности.

2. Психологическое изучение смысловой сферы личности осуществляется с позиций различных подходов: экспериментального, психометрического, проективного, качественно-феноменологического, психосемантического. Последний представляется наиболее перспективным, так как позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность рассматривается не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира.

3. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в сознании студентов на определенном этапе профессионального становления может складываться негативный образ будущей профессии «Социальная работа». При этом социальная работа в сознании студентов – это профессия, представляющая важность для общества, но связанная с усилиями в процессе ее осуществления и моральном отношении.

4. Психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапах интенсификации и идентификации профессионального становления и направленность обучения в целом должны заключаться в оказании помощи в нахождении профессионального поля реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности.

5. Целенаправленное и своевременное изучение и раскрытие специфики функционирования смысловых структур личности, в частности, субъективного образа профессии «Социальная работа» в сознании студентов, обучающихся по данной специальности, и их места в структуре готовности к профессиональной деятельности, позволит построить систему реальных обучающих и корректирующих воздействий, оптимизировать процесс профессионального становления студентов.

Литература

1. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 2000. – 313 с.

2. Кринчик, Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е.П. Кринчик // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2005. – № 2. – С. 45–55.

3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
5. Теплинских, М.В. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы / М.В. Теплинских // Ползуновский вестн. – 2006. – № 3. – С. 252–257.
6. Шелестюк, Е.В. Семантический дифференциал как способ выявления внушающего воздействия текстов / Е.В. Шелестюк // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психолингвистический аспекты. сб. науч. ст. / ИНИОН РАН; науч. ред. В.А. Пищальникова [и др.]. – М.: ИНИОН РАН, АСОУ, 2009. – С. 329–333.
7. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.
8. Osgood, Ch.E. The Measurement of Meaning / Ch.E. Osgood, G.J. Suci, R.H. Tannenbaum. – Urbana etc.: Univ. of Illinois press, 1967. – 346 p.

ГЛАВА 3

СПОСОБНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ*

3.1 Креативность и рефлексивность как ресурсы развития студентов

Значительный интерес к проявлению творческого потенциала специалиста, его креативности, готовности к самоизменению и самосовершенствованию в профессиональной деятельности обусловлен темпом и разнообразием изменений во всех сферах жизни.

Рефлексия рассматривается как универсальный способ построения отношений человека к собственной жизнедеятельности. Рефлексия в широком смысле включает в себя такие процессы, как самосознание в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями, мыслями, самопонимание и понимание другого, представление о том, каким человек представляется партнеру по общению, как его оценивают другие люди. Кроме того, многие авторы отмечают, что рефлексия – это теоретическая деятельность, направленная на осмысление своих собственных действий и законов. Рефлексия, в конечном итоге, есть осознание практики. Рефлексивные процессы включены в регуляцию практически всех сфер человеческой активности [3; 4; 6; 9].

Рефлексия рассматривается в качестве базового компонента профессионального совершенствования личности, как механизм опосредованного самопознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения. Развитая на «оптимальном» уровне способность к рефлексии определяет высокий уровень когнитивной интеграции субъекта, т.к. обеспечивает легкость перехода между различными уровнями познания и в то же время выступает эффективным регулятором самой познавательной деятельности [7]. При заниженном уровне рефлексивности чаще имеет место невысокая интеллектуальная продуктивность и личностный инфантилизм.

Многими исследователями отмечается, что развитие рефлексии обеспечивает профессионально-личностный рост специалистов и может [2; 6; 7; 9; 17; 18]: служить основой развития творческого потенциала профессионального мастера, профессионального совершенствования; повысить эффективность решения творческих задач, принятия решений; способствовать успешности преодоления проблемно-конфликтных ситуаций межличностного общения и делового взаимодействия в профессиональных коллективах; влиять на включение субъекта в систему непрерывного образования; обеспечить развитие и осуществление профессиональной образо-

* Исследования выполнены в рамках совместного европейского проекта TEMPUS IV.

вательной деятельности; являться основой саморегуляции эмоционального состояния в условиях нервно-психического напряжения; стать основой профессиональной рефлексии в профессионально значимой ситуации вхождения в профессию. Некоторые авторы предлагают использовать уровень развития рефлексии специалиста в качестве обобщающего критерия оценки его профессионализма как условия его готовности к действительному решению встающих перед ним задач и проблем. Формирование рефлексии, особенно таких видов, как личностная и социально-психологическая, наиболее интенсивно происходит в подростковый период и в юношеском возрасте. В это же время формируются базовые стратегии рефлексирования, которые в дальнейшем усложняются в плане содержания рефлекслируемого материала.

Анализируя роль рефлексивного компонента в процессе регуляции деятельности, акцент в исследованиях в последние годы стал смещаться в область рефлексивных детерминант креативных проявлений личности [19; 12]. Было показано, что развитое свойство рефлексивности активизирует результативные креативные параметры деятельности личности. Происходит это через актуализацию рефлексивных составляющих (когнитивных, эмоциональных, регуляторных) процесса самосознания [19]. Выявлено, что рефлексивные механизмы связаны с возможностью личности оценивать: качества собственной креативности («реальный» образ Я) и желаемый уровень ее развития («идеальный» образ Я). Показано, что респондентов с высоким уровнем рефлексивности в сочетании с высоким уровнем вербальной и/или невербальной креативности характеризует четкая осознанность жизненных сфер и ценностей, более высокая мотивация и саморукводство [12]. Подчеркивая прочную взаимосвязь рефлексии и креативности, их неразрывное единство в творческих проявлениях личности вводятся такие понятия, как рефлексивно-креативные способности, рефлексивно-креативная компетентность, рефлексивная креативность.

В исследованиях, посвященных проблеме креативности, показано, что креативность служит ресурсом в плане самореализации личности [10], выступает мощным стимулятором личностного роста человека в коммуникативной и профессиональной сферах [15], способствует улучшению общего самочувствия, активизации адаптационных резервов личности, более отчетливому проектированию стратегии жизненного самоопределения, эффективной социализации личности в коллективе, развитию мышления и воображения [9]. Большинство авторов отмечает, что единой и стройной теории креативности до сих пор не существует, как и не существует одинакового ее определения и всеми признанных методик, диагностирующих данную способность. В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству. Креативность понимают и как специфическую способность, обусловленную наличием и сочетанием различных личностных качеств; и как общую способность по преобразованию прежнего опыта; и как интегральное качество личности, объединяющее

когнитивную и личностную сферы; и как специфическую форму психической активности, сложное и многомерное явление, обладающее собственной структурой. Также креативность отождествляется с максимальным уровнем развития умственных (интеллектуальных) способностей.

Т.А. Барышева показала, что психологическая структура креативности включает систему креативных параметров и в индивидуальных вариантах представляет собой своеобразное и уникальное сочетание мотивационных, аффективных, интеллектуальных, эстетических, экзистенциальных, коммуникативных параметров, а также компетентность [1].

Исследователи проблемы креативности отмечают, что креативность зависит от определенных социоусловий, эффективно и максимально полно актуализируясь лишь в способствующем тому микроокружении, в котором имеется нерегламентированная свобода, присутствует образец творческого поведения, обеспечивается социоподкрепление и период студенчества является наиболее благоприятным для ее раскрытия и формирования. В этом периоде происходит осознанное социальное и жизненное взросление, самопознание и самодетерминация, определение духовных ориентиров и профессиональных перспектив, а в целом – это этап формирования отчетливой жизненной стратегии [10; 15; 5; 1].

Креативность способна проявляться на любом из иерархических уровней человеческой активности. Возникнув в одной из социальных сфер жизнедеятельности личности (учеба, работа), креативность способна распространиться с адекватной эффективностью и на другие области межличностного взаимодействия человека (семья, друзья). Это сопровождается внесением корректив в жизненную перспективу и самоорганизацию личности: расширяется мировоззрение, пересматриваются жизненные принципы, совершенствуется поведенческая линия, модифицируется жизненная стратегия. На наш взгляд, взаимосвязь между креативностью и рефлексивностью не является линейной, развитая креативность и рефлексивность в юношеском возрасте обеспечивают формирование устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и умение сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

Целью нашего исследования явилось изучение рефлексивной компетентности с позиций уровня развития рефлексивности и ее взаимосвязи с личностными особенностями студентов.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач был использован опросник креативности Джонсона (в модификации Е.Е. Туник), тест жизнестойкости Мадди (в модификации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова, проективная методика исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера. Математико-статистическая обработка результатов производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for

Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

В исследовании приняли участие 170 студентов педагогического, исторического, математического, художественно-графического, факультета белорусской филологии и культуры: 104 студента первого курса, 14 студентов второго и 52 студента третьего. Среди принявших участие в исследовании 140 студенток (82,4% из всех принявших участие в исследовании) и 30 студентов (18,6% из всех принявших участие в исследовании).

Результаты и их обсуждение

1. Исследование рефлексивности

Исследование рефлексии как свойства личности (рефлексивности) проводилось с помощью методики диагностики рефлексивности А.В. Карпова. Полученные результаты выражаются в шкале стенов с минимальным значением в 0 баллов и максимальным – 10 баллов. Данная шкала предполагает разнесение результатов по трем уровням развития свойства рефлексивности: низкий уровень развития рефлексивности (0–3 балла), средний уровень развития рефлексивности (4–6 баллов), высокий уровень развития рефлексивности (7–10 баллов). Таким образом, в процессе исследования были выделены 3 группы студентов: низкорефлексивные (29,7% принявших участие в исследовании), высокорефлексивные (10,4% принявших участие в исследовании) и студенты со средним уровнем развития рефлексивности (59,9%). При исследовании меры выраженности рефлексивности у студентов разных курсов были получены результаты, представленные в таблице 3.1.1.

Таблица 3.1.1 – Мера выраженности рефлексивности у студентов разных курсов (%)

| Курс | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|--------|----------------|-----------------|-----------------|
| 1 курс | 33,3 | 59,7 | 7 |
| 2 курс | 28,6 | 58,3 | 13,1 |
| 3 курс | 23,1 | 65,4 | 11,5 |
| Всего | 29,7 | 59,9 | 10,4 |

Как видно из полученных результатов, доминирующей группой является группа студентов со средним уровнем развития рефлексивности, второй по численности – низкорефлексивные и самой малочисленной – высокорефлексивные. Обращает на себя внимание то, что это распределение в течение трех лет обучения в вузе статистически значимых различий не претерпевает. При этом можно констатировать тенденцию к уменьшению процентного состава низкорефлексивных студентов ($F=2,29$; $p \leq 0,07$) и небольшую тенденцию к увеличению процентного состава высокорефлексивных студентов и студентов, имеющих средний уровень развития рефлексивности.

В исследовании не было выявлено значимых статистических различий в показателях рефлексивности у студентов в зависимости от пола. Однако на уровне тенденции можно говорить о небольшом преобладании в группе низкорефлексивных студентов ($F=3,33$; $p \leq 0,069$), студенток в этой группе значительно меньше.

Способности студента к рефлексии нуждаются в специальном формировании и развитии. Развитие рефлексивности и рефлексивной компетентности должно стать одной из целей профессионального образования. Такое развитие, на наш взгляд, должно осуществляться в рамках рефлексивного подхода с учетом исследований и разработок в акмеологии, изучающей феномены, условия наиболее эффективного формирования высшего профессионального мастерства, а также методы и способы повышения профессионализма мышления и деятельности.

Суть и специфика функциональной роли рефлексивности как профессионально важного качества деятельности состоит в том, что степень развития данного свойства является ключевой для структурирования всех иных профессионально важных качеств в целостные синтезы, которые определяют эффективность деятельности. По отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало [9; 16; 14; 10].

Развитая на «оптимальном» уровне способность к рефлексии определяет высокий уровень когнитивной интеграции субъекта, т.к. обеспечивает легкость перехода между различными уровнями познания и в то же время выступает эффективным регулятором самой познавательной деятельности [16; 14]. При заниженном уровне рефлексивности чаще имеют место невысокая интеллектуальная продуктивность и личностный инфантилизм.

Полученные в результате исследования три группы студентов по уровню развития рефлексивности сравнивались по показателям личностных характеристик и креативности.

При исследовании взаимосвязи уровня развития рефлексивности и личностных особенностей студентов были получены следующие результаты. Между уровнем рефлексивности и общим количеством ответов, полученных в результате проведения проективной методики исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера, на уровне тенденции существует сложная нелинейная связь, описываемая «U-образной кривой». Общее количество ответов в данной методике свидетельствует о существующем запасе тенденций к действию, отражает энергетический потенциал и степень активированности личности. У студентов со средним уровнем рефлексивности диагностируется средний диапазон психологической активности, что соответствует показателю статистической нормы (18,0) и составляет 17,6% ответов. У студентов с высоким и низким уровнями рефлексивности данный показатель ниже и находится на границе низкой и средней психологической активности. Таким образом, не только низкая, но и очень высокая

рефлексивность является причиной снижения психологической активности студентов. Возможно, это происходит вследствие того, что, по данным А.В. Карпова, высокая рефлексивность в деятельности характеризуется непосредственным ингибирующим влиянием на функцию принятия решения и своеобразным опосредствованным влиянием, так как «сцеплена» с рядом таких индивидуальных качеств, как нейротизм, сензитивность, ригидность, развитость «психологических защит» и других, блокирующих рост психологической активности.

Значительно различаются доминирующие категории, отражающие вес той или иной тенденции к действию в целостной психической жизни человека у студентов с разной мерой выраженности рефлексивности. Так, у студентов с низким уровнем рефлексивности ведущей категорией является «Agg» (агрессия), отражающая готовность к агрессивному поведению, нежелание приспособливаться к социальному окружению. Процент таких ответов у этой группы студентов составляет 15,23% от всех полученных в исследовании ответов и значительно превышает показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой (7,7%). У студентов со средним уровнем рефлексивности доминирует категория ответов «Com» (коммуникация), являющаяся признаком высокой коммуникативности. Условно этот показатель называют показателем «делового» общения. Процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 14,66% от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой (12,6%). Если у группы студентов с низкой и средней выраженностью рефлексивности достаточно ярко выделяется доминирующая категория, то у студентов с высоким уровнем развития рефлексивности к числу доминирующих условно можно отнести три категории. Это категория ответов «Dir» (директивность), отражающая установку превосходства над другими людьми, ожидание, что другие должны вести себя в соответствии с их намерениями (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,95% от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы (12,0%)); категория ответов «Agg» (агрессия), (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,66% от всех ответов полученных в исследовании и превышает показатель статистической нормы (7,7%)); категория ответов «Aff» (аффектация), отражающих повышенную эмоциональность человека, способность к активной социальной жизни, желание сотрудничать с другими людьми, развитую эмпатию (процент ответов данной категории у этой группы студентов составляет 13,25% от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы (9,7%)). Таким образом, высокая рефлексивность является предпосылкой большей сложности «внутреннего мира». По мнению А.В. Карпова, высокая рефлексивность определяет степень и глубину дифференцированности личности и степень сложности ее организации.

Установлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Aff» (аффектация). У студентов с высоким уровнем рефлексивности значительно выше процент ответов (13,25%) данной категории ($F=3,68$; $p\leq 0,02$), чем у студентов со средним (8,12%) и низким (10,21%) уровнями развития рефлексивности. Низкий процент ответов данной категории свидетельствует об эмоциональной черствости, дефиците искренних эмоциональных отношений с другими, отсутствии желания поддерживать эмоциональный контакт.

В исследовании выявлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Dep» (зависимость), отражающих потребность в помощи и поддержке со стороны других людей. У студентов с высоким (4,7%) и средним (4,85%) уровнями рефлексивности значительно выше процент ответов данной категории ($F=6,18$; $p\leq 0,002$), чем у студентов с низким (2,21%) уровнем развития рефлексивности. Показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой, для данного показателя составляет 3,1%. Высокий процент ответов, как правило, связан с мнением индивида о том, что другие люди должны тратить на него свое время, уделять ему внимание, нести ответственность за его действия. Низкий процент ответов данной категории может свидетельствовать о дефиците чувства социальной ответственности у студентов данной группы.

На уровне тенденции установлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и процентом ответов категории «Ex» (экзгибиционизм). У студентов с высоким (5,70%) и средним (5,03%) уровнями рефлексивности выше процент ответов данной категории ($F=2,76$; $p\leq 0,06$), чем у студентов с низким (3,54%) уровнем развития рефлексивности. Показатель статистической нормы, полученный В.М. Бызовой, для данного показателя составляет 5,60%. Низкий процент ответов этой категории может свидетельствовать о сниженной потребности в самопроявлении, отсутствии «куража». Считается, что у специалиста в области педагогической и управленческой деятельности этот показатель должен быть значительно выше среднего, так как коммуникативный потенциал в этих сферах задействован гораздо больше.

В исследовании выявлена взаимосвязь между мерой выраженности рефлексивности и вероятностью проявления открытого агрессивного поведения, которая оценивается путем сравнения тенденций, отражающих готовность к агрессивному поведению, и тенденций, предполагающих кооперацию (показатель I). Если $I=0$, то предполагается, что человек склонен к агрессии с теми, кого больше знает. Начиная с $I=+1$ предполагается высокая вероятность проявления агрессии, при $I<-1$ вероятность агрессии уменьшается и существует только в особо значимых ситуациях. Главной детерминантой открытого агрессивного поведения в данной методике является недоразвитие установок социального сотрудничества. У студентов с низким уровнем развития рефлексивности значительно выше реальная ве-

роятность проявления открытого агрессивного поведения ($F=3,50$; $p\leq 0,03$). Среднее значение показателя I для данной группы составляет $(+0,32)$, при показателе статистической нормы $(-1,3)$.

У студентов с низким уровнем рефлексивности выше процент безличных ответов («Act» + «Pas»), что позволяет сделать вывод о сниженном значении социума в жизни человека, «простоте» внутреннего мира личности, его незрелости. Процент безличных ответов у этой группы студентов составляет 37,39% от всех ответов, полученных в исследовании, и превышает показатель статистической нормы (34,0%). У студентов с высоким и средним уровнями развития рефлексивности процент этих ответов составляет соответственно 30,9% и 33,2%.

Таким образом, рефлексивность взаимосвязана с общим уровнем психологической активности личности, сложностью личностной организации, уменьшением вероятности проявления открытого агрессивного поведения, стремлением к деловому эмоциональному общению, самопроявлению и самовыражению в деятельности.

В исследовании не было выявлено статистически значимых различий у выделенных по уровню развития рефлексивности групп студентов по показателям жизнестойкости и креативности. Таким образом, влияние рефлексивности на жизнестойкость и креативность является видимо опосредованной и проявляется в степени и глубине дифференцированности личности и степени сложности ее организации.

2. Исследование креативности

Для определения уровня креативности был использован экспресс-метод Джонсона – опросник, состоящий из восьми характеристик творческого мышления и поведения, разработанный специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. По Джонсону, креативность проявляется как неожиданный продуктивный акт, совершенный исполнителем спонтанно в определенной обстановке социального взаимодействия. При этом исполнитель опирается на собственные знания и возможности. Опросник креативности (ОК) фокусирует внимание на тех элементах, которые связаны с творческим самовыражением. Каждое утверждение опросника оценивается по шкале, содержащей пять градаций. Общая оценка креативности является суммой баллов по восьми пунктам (минимальная оценка – 8, максимальная оценка – 40 баллов) и предполагает выделение пяти уровней креативности: очень низкий, низкий, средний, высокий и очень высокий. Данный опросник был использован для выявления самооценки креативности студентов.

В результате проведенного исследования были выделены четыре группы студентов по уровню развития креативности: студенты с низким уровнем креативности (3% студентов, принявших участие в исследовании), студенты со средним уровнем креативности (32%), студенты с высоким уровнем креативности (52%) и студенты с очень высоким уровнем

креативности (13%). Очень низкий уровень креативности у студентов, принявших участие в данном исследовании, не был выявлен. Таким образом, у большинства студентов диагностируется высокий и очень высокий уровни креативности. При этом статистически значимых различий в уровне развития креативности у студентов первого курса в зависимости от факультета не было выявлено ($F=0,26$; $p \leq 0,8$). Средние показатели креативности у студентов первого курса разных факультетов представлены в таблице 3.2.2.

Таблица 3.2.2 – Средние показатели креативности у студентов первого курса разных факультетов

| Факультет | Педагогический | Исторический | Филологический | Математический |
|---------------------------------|----------------|--------------|----------------|----------------|
| Средние показатели креативности | 28,13 | 27,75 | 27,21 | 28,41 |

Высокие показатели креативности у студентов первого курса не являются случайными. Согласно В.Н. Дружинину, возраст от 13 до 20 лет – это период формирования «специализированной» креативности, понимаемой как способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная сторона», дополнение и альтернатива [13]. Учитывая нестабильность и динамический характер показателей креативности во времени, важным в этот период является задача не только не потерять творческую установку первокурсников, но и содействовать максимальному развитию творческого потенциала студентов. Учитывая, что развитию креативности способствует не только продуктивный процесс, но и высокая мотивация достижений, компенсаторные механизмы, специфичность получаемой студентом информации в учебном процессе, должны быть активно использованы различные пути сопровождения творческой личности.

В.Н. Дружинин считал, что, несмотря на данную от природы способность к творческой деятельности, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей [13]. Все современные подходы формирования и поддержания творческого потенциала личности предлагают условно разделить на две группы: 1) развитие креативности через создание специальных условий в разных видах деятельности; 2) целенаправленное развитие творческих способностей с помощью активных методов обучения.

В вузе активно используются оба направления. Проводится обучение творчеству через введение дополнительных курсов, направленных на изучение специфики и закономерностей творческих процессов, изучение способов активизации творческих способностей, освоение технологий и методов решения нестандартных задач в профессиональной области, освоение

специальных компьютерных программ для генерации новых идей; привлечение студентов к научно-исследовательской работе; создаются новые информационно-образовательные среды; используются элементы таких активных социально-психологических методов, как психотехника, рефлептика, психодрама, психотренинг, игротехника.

Как результат постоянно проводимой работы показатели креативности статистически значимо меняются в зависимости от года обучения ($F=3,36$; $p \leq 0,037$). Если у студентов первого и второго курсов средние показатели значительно не отличаются, то у студентов третьего курса средние показатели креативности значительно выше. Средние показатели креативности у студентов в зависимости от года обучения в вузе представлены в таблице 3.2.3.

Таблица 3.2.3 – Средние показатели креативности у студентов в зависимости от года обучения в вузе

| Курс | 1 | 2 | 3 |
|---------------------------------|-------|-------|-------|
| Средние показатели креативности | 27,95 | 27,43 | 29,75 |

Следует отметить, что в зависимости от года обучения в вузе меняется распределение студентов по уровням развития креативности. Уменьшается количество студентов, относящихся к низкому и среднему уровням развития креативности. Уровневые показатели креативности у студентов в зависимости от года обучения в вузе представлены в таблице 3.2.4.

Таблица 3.2.4 – Показатели креативности у студентов в зависимости от года обучения в вузе (%)

| Уровень креативности | Очень низкий | Низкий | Средний | Высокий | Очень высокий |
|----------------------|--------------|--------|---------|---------|---------------|
| 1 курс | 0 | 2,9 | 37,5 | 50,9 | 8,7 |
| 2 курс | 0 | 7,1 | 35,7 | 28,6 | 28,6 |
| 3 курс | 0 | 1,9 | 21,2 | 59,6 | 17,3 |

Учитывая, что креативность рассматривается как сложное многоуровневое, многомерное психическое образование и функционирует как система, где взаимодействуют инвариантные (системообразующие), не зависящие от различных факторов, вариативные (вероятностные) и относительно автономные (производные) креативные параметры [1], на наш взгляд, требуется дальнейшее исследование, позволяющее оценить динамику развития компонентов креативности в зависимости от года обучения в вузе. Это позволит разработать модель креативной образовательной среды вуза, способствующей более полной активизации творческого потенциала, реализации потребности личности в самопознании и творчестве.

Наше исследование также показало, что показатели креативности у студентов первого курса отличаются в зависимости от пола ($F=3,36$;

$p \leq 0,037$). Уровневые показатели креативности студентов первого курса в зависимости от пола представлены в таблице 3.2.5.

Таблица 3.2.5 – Показатели креативности у студентов первого курса в зависимости от пола (%)

| Уровень креативности | Студентки | Студенты | Всего |
|----------------------|-----------|----------|-------|
| Очень высокий | 6 | 18 | 9 |
| Высокий | 51 | 50 | 51 |
| Нормальный, средний | 42 | 23 | 37 |
| Низкий | 1 | 9 | 3 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 |

Следует отметить, что под влиянием обучения различия в показателях креативности у студентов в зависимости от пола постепенно сглаживаются. Средние показатели креативности у студентов и студенток в зависимости от года обучения в вузе представлены в таблице 3.2.6.

Таблица 3.2.6 – Средние показатели креативности у студентов и студенток в зависимости от года обучения в вузе

| Курс | Студенты | Студентки | F | p |
|--------|----------|-----------|------|-------|
| 1 курс | 29,40 | 27,561 | 3,51 | 0,064 |
| 2 курс | 21,0 | 28,778 | 3,35 | 0,092 |
| 3 курс | 29,66 | 29,84 | 0,00 | 0,96 |

Следует отметить, что наряду со сглаживанием гендерных различий в креативности в процессе обучения в вузе постепенно начинают проявляться различия в показателях креативности в зависимости от факультета, что указывает на определяющее влияние профиля обучения на формирование креативности в студенческом возрасте.

Полученные в ходе исследования креативности четыре группы студентов сравнивались по показателю рефлексивности. Результаты проведенного исследования показали, что между креативностью и показателем рефлексивности существует определенная связь, причем эта связь не носит характер простой, непосредственной детерминации, а является более сложной, нелинейной. Результаты дисперсионного анализа взаимосвязи уровня креативности и показателя рефлексивности представлены на рисунке 3.2.1.

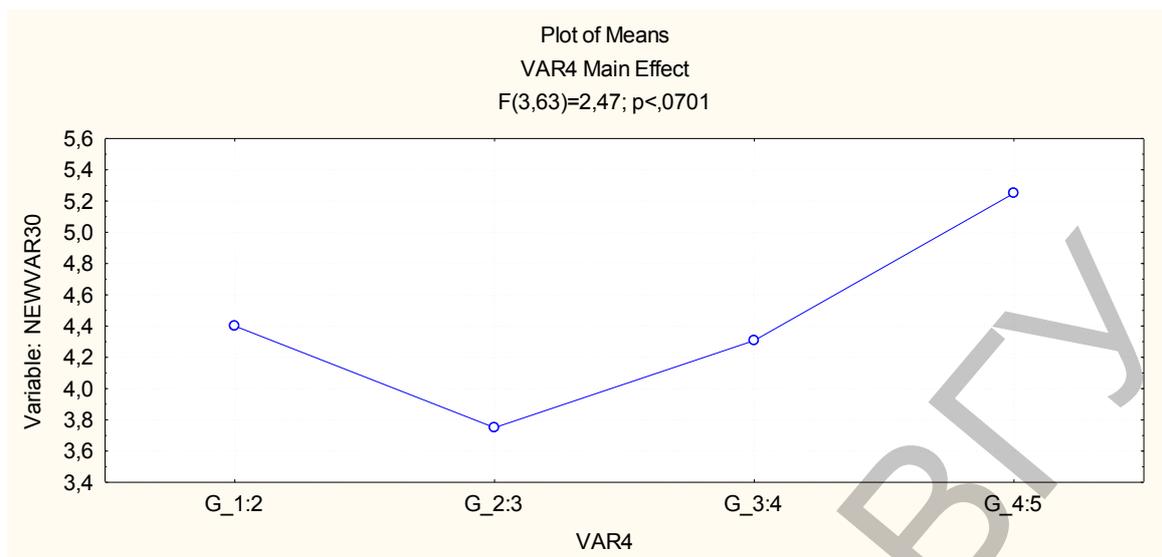


Рисунок 3.2.1 – Результаты дисперсионного анализа взаимосвязи уровня креативности и показателя рефлексивности.

На рисунке Variable: NEWVAR30 – показатель рефлексивности, VAR 4 – уровень креативности: G_1:2 – низкий уровень, G_2:3 – средний уровень, G_3:4 – высокий уровень, G_4:5 – очень высокий уровень.

В исследовании была выявлена «U-образная» зависимость между уровнем креативности и показателем рефлексивности. Таким образом, самые низкие показатели рефлексивности свойственны студентам со средним уровнем развития креативности, самые высокие – студентам с очень высоким уровнем развития креативности, а средние показатели – студентам с низким и высоким уровнями развития креативности.

3. Взаимосвязь креативности и личностных особенностей студентов

Полученные в результате исследования уровня креативности четыре группы студентов сравнивались по показателям жизнестойкости. Жизнестойкость определялась с помощью теста жизнестойкости Мадди (в модификации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). Согласно Мадди жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе и мире, об отношениях с миром. Показатель жизнестойкости включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Согласно Д.А. Леонтьеву, Е.И. Рассказовой, выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых [11]. Вовлеченность определяется как убежденность в том, что включение в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной

деятельности. И наоборот, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта (неважно, позитивного или негативного). Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [11].

Результаты теста жизнестойкости позволяют оценить способность и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей или его уязвимость к переживаниям стресса и депрессивности. При этом жизнестойкость является фактором профилактики риска нарушения работоспособности и развития соматических и психических заболеваний в условиях стресса и одновременно способствует оптимальному переживанию ситуаций неопределенности и тревоги. Жизнестойкие убеждения создают своего рода «иммунитет» к действительно тяжелым переживаниям. Отмечается, что жизнестойкость влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации.

Проведенное исследование показало, что у большинства студентов все показатели жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестойкость) выражены на среднем уровне. Уровень выраженности показателей жизнестойкости у студентов представлен в таблице 3.2.7.

Таблица 3.2.7 – Уровень выраженности показателей жизнестойкости у студентов (%)

| Уровень выраженности | Вовлеченность | Контроль | Принятие риска | Жизнестойкость |
|----------------------|---------------|----------|----------------|----------------|
| Низкий | 27,81 | 20,71 | 8,88 | 20,12 |
| Средний | 61,54 | 63,31 | 53,66 | 64,50 |
| Высокий | 10,65 | 15,98 | 38,46 | 15,38 |

В исследовании установлено, что большинство показателей жизнестойкости значимо зависят от гендера. Так, показатели вовлеченности ($F=4,19$; $p \leq 0,04$), контроля ($F=18,73$; $p \leq 0,0001$) и жизнестойкости ($F=9,35$; $p \leq 0,002$) значимо выше у студентов, чем у студенток. Взаимосвязи показате-

телей принятия риска и гендера не выявлено. Результаты проведенного анализа представлены в таблице 3.2.8.

Таблица 3.2.8 – Взаимосвязь гендера и показателей жизнестойкости

| Шкала | Студентки | Студенты | F | p |
|----------------|-----------|----------|-------|---------|
| Вовлеченность | 31,85 | 37 | 4,19 | 0,04* |
| Контроль | 24,87 | 35,33 | 18,73 | 0,0001* |
| Принятие риска | 16,67 | 17,5 | 2,40 | 0,12 |
| Жизнестойкость | 73,38 | 86,5 | 7,73 | 0,006* |

* различия статистически значимы

Результаты проведенного исследования показали, что между креативностью и всеми показателями жизнестойкости существует нелинейная связь. В исследовании была выявлена «U-образная» зависимость между уровнем креативности и всеми показателями жизнестойкости. Следует отметить, что наиболее выраженной «U-образная» зависимость является между уровнем креативности и вовлеченностью и между уровнем креативности и принятием риска.

Таким образом, самые низкие показатели жизнестойкости свойственны студентам со средним уровнем развития креативности, а самые высокие – студентам с низким и очень высокими уровнями развития креативности. Распределение средних показателей жизнестойкости в соответствии с уровнями креативности представлено в таблице 3.2.9.

Таблица 3.2.9 – Распределение средних показателей жизнестойкости в соответствии с уровнями креативности

| Показатель жизнестойкости | Уровни креативности | | | | F | p |
|---------------------------|---------------------|---------|---------|---------------|------|---------|
| | низкий | средний | высокий | очень высокий | | |
| | Среднее значение | | | | | |
| Вовлеченность | 33,6 | 31,14 | 35,27 | 38,27 | 4,95 | 0,0026* |
| Контроль | 26,4 | 24,11 | 29,28 | 34,22 | 7,96 | 0,0001* |
| Принятие риска | 19 | 15,61 | 17,29 | 18,63 | 2,88 | 0,037* |
| Жизнестойкость | 79 | 70,77 | 81,91 | 91,13 | 7,57 | 0,0001* |

* – различия достоверно значимы

Проведенное исследование показало, что высокая жизнестойкость свойственна как высококреативным, так и низкокреативным студентам. Данное положение достигается, на наш взгляд, за счет разных механизмов, в частности особенностей проявления способности к саморегуляции состояний в ситуациях взаимодействия с окружающими. Важным проявлением способности к саморегуляции является возможность на ее основе управления собственным состоянием, контроля за ним, возможность «Владеть собой», «Не поддаваться эмоциям», «Не впадать в панику», «Быть оп-

тимистичным». Данное свойство является также одним из факторов стрессоустойчивости к негативным внешним условиям.

Таким образом, проведенное исследование помогает наметить основные направления работы со студенческой молодежью по формированию устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и умению сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

Литература

1. Барышева, Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Барышева. – СПб.: СПбГУ, 2005. – 38 с.
2. Варламова, Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–43.
3. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
4. Зак, А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии / А.З. Зак // Исследования рефлексии и рече-мысли. – Алма-Ата: АГУ, 1979. – С. 25–40.
5. Иванченко, А.А. Проблема креативности в отечественной психологии / А.А. Иванченко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. – Вип. 16. – С. 398–411.
6. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 304 с.
7. Карпов, А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
8. Карпов, А.В. Способность к рефлексии как фактор когнитивной интеграции субъекта / А.В. Карпов, И.М. Скитяева // Рефлексивные процессы и управление: тезисы IV Междунар. симпозиума, Москва, 7–9 окт. 2003 г. / под ред. В.Е. Лепского – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 54–57.
9. Ключева, Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Ключева. – Ярославль, 2000. – 55 с.
10. Коломиец, Е.Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Ф. Коломиец. – СПб.: СПбГУ, 2010. – 29 с.
11. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

12. Маркина, Н.А. Рефлексивные механизмы креативности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Маркина. – М., 2012. – 24 с.

13. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Пресс, 2008. – 358 с.

14. Семенов, И.Н. Развитие рефлексивно-методологического подхода в психологии / И.Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление: тезисы V Междунар. симпозиума, Москва, 11–13 окт. 2005 г., / под ред. В.Е. Лепского. – М.: Ин-т философии РАН, 2005. – С. 237–242.

15. Соловьева, О.В. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы / О.В. Соловьева, Л.А. Халилова // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс]. – 2010. – № 2. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>. – Дата доступа: 13.02.2013.

16. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–41.

17. Степанов, С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60–68.

18. Христева, А.В. Рефлексивно-деятельностный подход к подготовке будущего учителя / А.В. Христева // Педагогика как наука и как учебный предмет: тезисы докл. междунар. науч.-практ. конф., 26–28 сент. 2000 г. – Тула, 2000. – С. 67–68.

19. Шелепанова, Н.В. Рефлексивная детерминация креативных проявлений личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Шелепанова. – Барнаул, 2003. – 23 с.

3.2 Развитие способностей студентов в образовательной среде университета

В современных социально-экономических условиях требования к уровню подготовки кадров возрастают с каждым годом. Актуальным остается интерес исследователей к проблемам творческого потенциала специалиста, развития способностей в студенческом возрасте, поддержки в человеке его активного, деятельного начала, создания условий для раскрытия индивидуальности личности, являющейся субъектом социальной жизни, самоопределения и самореализации.

На наш взгляд, образовательная среда вуза является системообразующим фактором развития способностей в студенческом возрасте. По мнению многих исследователей, образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для развития личности. При этом ее психологической сущностью явля-

ется совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников образовательного процесса.

В.Н. Дружинин отмечал, что, несмотря на данную от природы способность к творческой деятельности, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей [1]. Все современные подходы формирования и поддержания творческого потенциала личности можно условно разделить на две группы: 1) развитие креативности через создание специальных условий в разных видах деятельности; 2) целенаправленное развитие способностей с помощью активных методов обучения.

В «Рабочей концепции одаренности», разработанной под руководством Д.Б. Богоявленской, одаренность определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможности достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2]. Данный подход позволяет отойти от представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества, включающего мотивацию, направленность, уровень саморегуляции и другие характеристики личности. При этом большое влияние на процесс развития одаренности оказывают социальное окружение, семейное воспитание, условия обучения.

Цель работы – подготовка диагностической процедуры и изучение мотивации учебной деятельности, творческой позиции и условий для развития способностей различных групп студентов, обучающихся в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова.

Материалы и методы. Для решения поставленных в исследовании задач была разработана и использована анкета, позволяющая респондентам оценить аспекты поведения, связанные с творческим самовыражением и условиями эффективной деятельности. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью пакета программ Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

В проведенном исследовании приняли участие 297 студентов: 22 студента 1 курса, 61 студент 2 курса, 52 студента 3 курса, 76 студентов 4 курса, 86 студентов 5 курса. Респонденты были разделены на три группы:

- студенты, добившиеся успехов в научной деятельности;
- студенты, добившиеся успехов в учебной деятельности;
- студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов в данных видах деятельности.

Результаты и их обсуждение. В проведенном исследовании получены данные, отражающие мнения студентов по следующим направлениям: мотивация и самореализация личности, эмоционально-волевая регуляция, творче-

ская позиция и развитие способностей, специальные условия и материально-техническая база, социальные связи и педагогическая поддержка.

Мотивация и самореализация личности.

В исследованиях, посвященных изучению мотивации учебной деятельности студентов, установлено, что учебная деятельность может побуждаться сразу несколькими мотивами. Однако, всегда при этом выделяют мотив, занимающий доминирующее положение. Доминирующим мотив, как правило, становится смыслообразующим: определяет общую направленность учебной деятельности, ее место в системе отношений и ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение, выполняя функцию дополнительных стимуляторов учебы. В процессе обучения нередко происходит смена доминирующего мотива: ранее подчиненный мотив может стать доминирующим и смыслообразующим. Подобные явления связаны с перестройкой учебной деятельности, изменением отношения к ней.

В качестве мотивов учебной деятельности в проведенном нами исследовании чаще отмечаются *мотивы познавательные* («Мне интересно учиться, общаться, узнавать новое» – 64% респондентов указали этот мотив учебной деятельности в качестве доминирующего), *мотивы достижения успеха* («Хочу доказать самому себе, что я способен учиться в университете» – 8%) и *широкие социальные мотивы* («Диплом вуза поможет найти работу» – 26%; «Престижно» (другое) – 2%), которые рассматриваются как позитивные учебные мотивы, оказывающие наибольшее влияние на академическую успеваемость студента. Доминирование узко социальных мотивов, выступающих как внешние по отношению к учебной деятельности и содержательно с этой деятельностью не связанных, в исследовании не выявлено.

Следует отметить, что мотивация разных групп студентов статистически значимо отличается. Так, познавательный мотив «Мне интересно учиться, общаться, узнавать новое» в наибольшей степени ($F=12,78$; $p \geq 0,0001$) представлен у студентов, показывающих высокие результаты в учебной деятельности (72% студентов данной группы), у студентов, показывающих высокие результаты в научной деятельности (62%), и слабо представлен у студентов, пока не проявивших себя в какой-либо сфере (только 31% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя). Показатели познавательной мотивации у различных групп студентов представлены на рисунке 3.2.1.

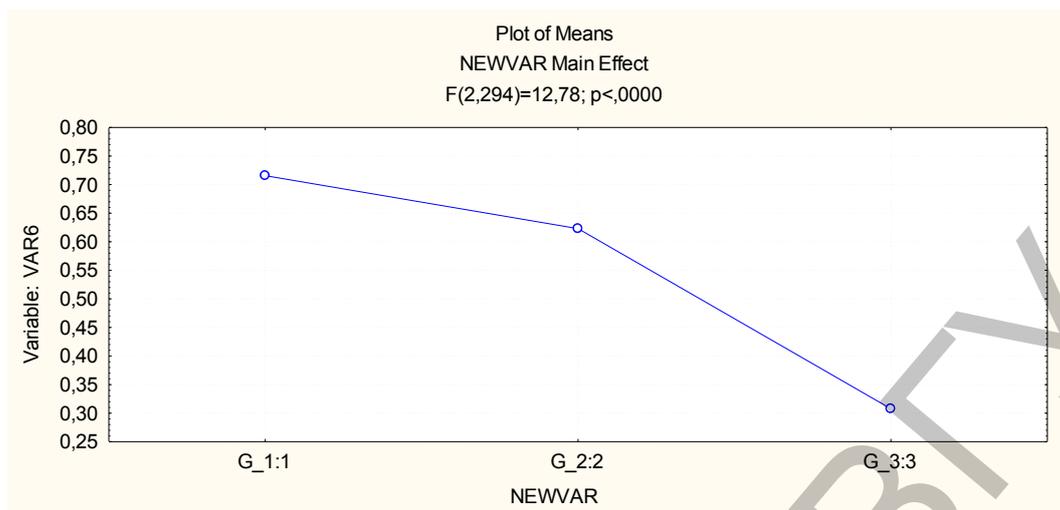


Рисунок 3.2.1 – Показатели познавательной мотивации у различных групп студентов. На рисунке Variable: VAR6 – процент положительных ответов, NEWVAR – группы студентов: G_1:1 – студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, G_2:2 – студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, G_3:3 – студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности.

В свою очередь, у студентов, пока не проявившие себя в какой-либо сфере, доминирует такой широкий социальный мотив как «Диплом вуза поможет найти работу» ($F=5,87$; $p \geq 0,003$). 46% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя. Следует отметить, что данный мотив менее значим для студентов, показывающих высокие результаты в научной деятельности (30% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя), и мало значим для студентов, показывающих высокие результаты в учебной деятельности (21% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя). Значимость данного мотива для различных групп студентов представлена на рисунке 3.2.2.

Большинство участвующих в исследовании студентов отмечают, что учиться им интересно (30% респондентов) и скорее интересно, чем нет (48% респондентов) и только 5% отмечают, что им учиться не интересно (4% респондентов ответили, что им учиться скорее неинтересно и 1% – что учиться совсем не интересно), 13% респондентов не смогли точно определить уровень своего интереса к учебе. При этом более выраженный интерес к учебе ($F=3,25$; $p \geq 0,04$) отмечается у студентов, показывающих высокие результаты в научной деятельности, и студентов, показывающих высокие результаты в учебной деятельности (34% и 32% студентов данных групп, соответственно, отметили, что учиться им очень интересно). В свою очередь, только 13% студентов, пока не проявивших себя в какой-либо сфере, отмечают, что учиться им очень интересно. Наличие ярко выраженного интереса к учебе у различных групп студентов представлено на рисунке 3.2.3.

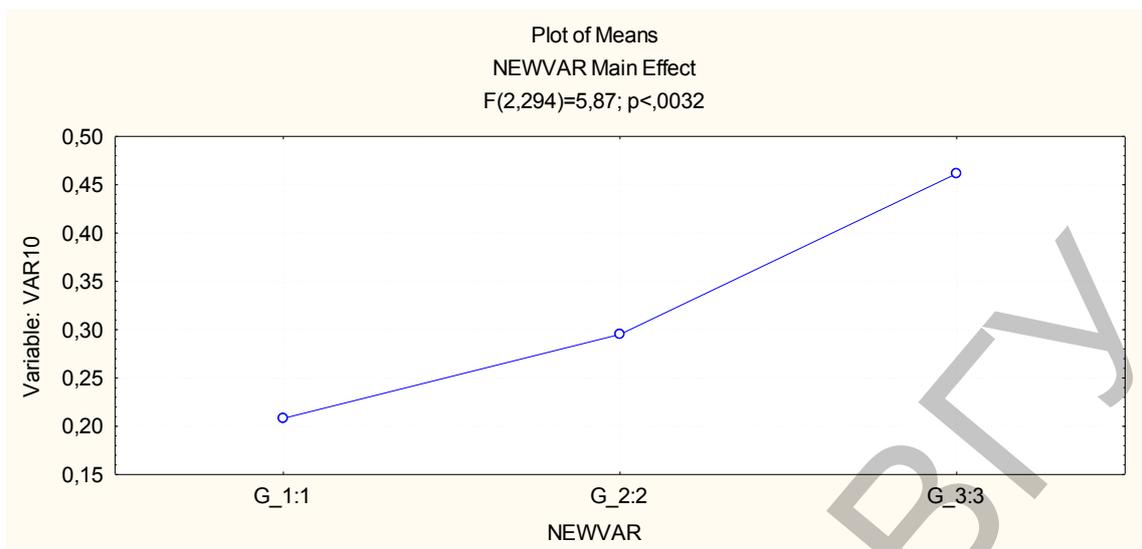


Рисунок 3.2.2 – Выраженность широкой социальной мотивации у различных групп студентов. На рисунке Variable: VAR10 – процент положительных ответов, NEWVAR – группы студентов: G_1:1 – студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, G_2:2 – студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, G_3:3 – студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности.

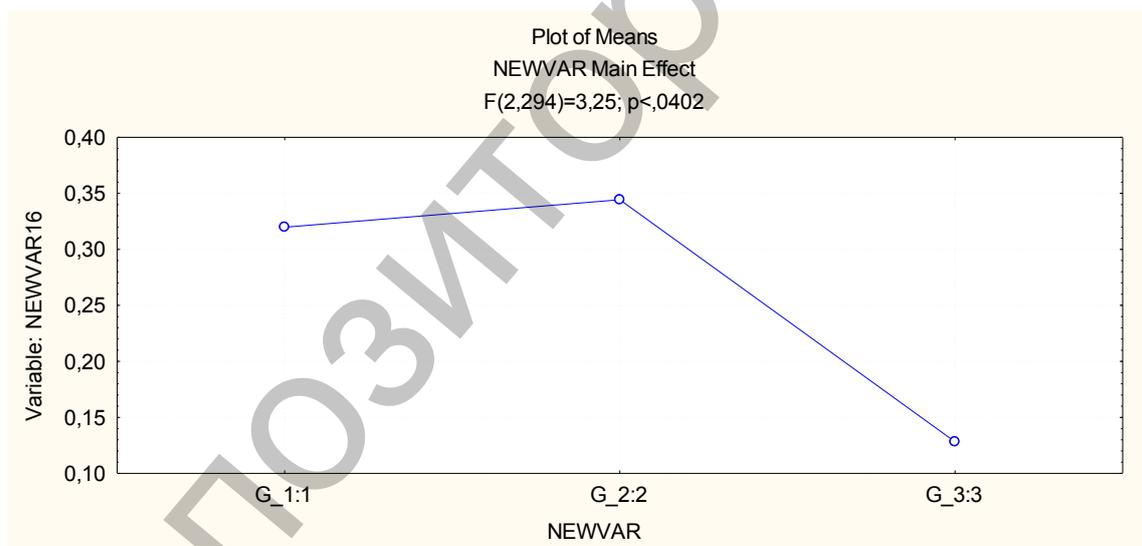


Рисунок 3.2.3 – Наличие ярко выраженного интереса к учебе у различных групп студентов. На рисунке Variable: VAR16 – процент положительных ответов, NEWVAR – группы студентов: G_1:1 – студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, G_2:2 – студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, G_3:3 – студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности.

Обращает на себя внимание отмечаемое респондентами постоянство целей и интересов. Так, 43% студентов, принявших участие в исследовании, отмечают, что их цели и интересы постоянны уже несколько лет, 16% стремятся заканчивать то, что начинают, а 26% иногда могут отвлечься из-за новых идей

от выполнения старых и только 14% отмечают, что часто ставят перед собой цель, а потом переключаются на другую. Следует отметить, что данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было. Однако, группа студентов, пока не проявивших себя в какой-либо сфере, статистически чаще ($F=3,34$; $p \geq 0,03$) отмечают, что им трудно удерживать внимание на проектах, которые для своего завершения требуют несколько месяцев.

Таким образом, для студентов всех групп характерно относительное постоянство интересов и готовность достигать поставленных целей. Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, и студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, отличаются хорошо развитой познавательной мотивацией и ярко выраженным интересом к учебе. Студенты, пока не проявившие себя в какой-либо сфере, характеризуются более выраженной широкой социальной мотивацией, слабым интересом к учебе и проблемами, связанными с удержанием внимания на проектах, требующими для своего завершения длительного периода.

Эмоционально-волевая регуляция

В исследовании были получены результаты, свидетельствующие о том, что большинство респондентов (74%) стремится контролировать свои успехи в учебе всегда, т.к. это позволяет чувствовать себя уверенным, 21% – иногда и только 4% опрошенных не контролируют свои успехи в учебе. При этом постоянный контроль своих успехов в учебе в большей степени ($F=13,46$; $p \geq 0,0001$) свойственен студентам, показывающим высокие результаты в научной деятельности, и студентам, показывающим высокие результаты в учебной деятельности (70% и 80% студентов данных групп соответственно отметили, что они всегда стремятся контролировать свои успехи в учебе).

Следует отметить, что характерным для студентов, пока не проявивших себя в какой-либо сфере, является ситуативный контроль успехов в учебной деятельности. 54% студентов данной группы отметили, что контролируют свои успехи в учебе иногда ($F=4,77$; $p \geq 0,009$).

Было установлено, что активно включается в осуществляемые в университете виды деятельности только 37% респондентов, 50% включается иногда, а 10% стремится избегать включения в работу. При этом активно стремятся включаться во все осуществляемые в университете виды деятельности студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности (43% студентов данной группы отметили, что они всегда активны). Стремление активно включаться в осуществляемые в университете виды деятельности различными группами студентов, представлено на рисунке 3.2.4.

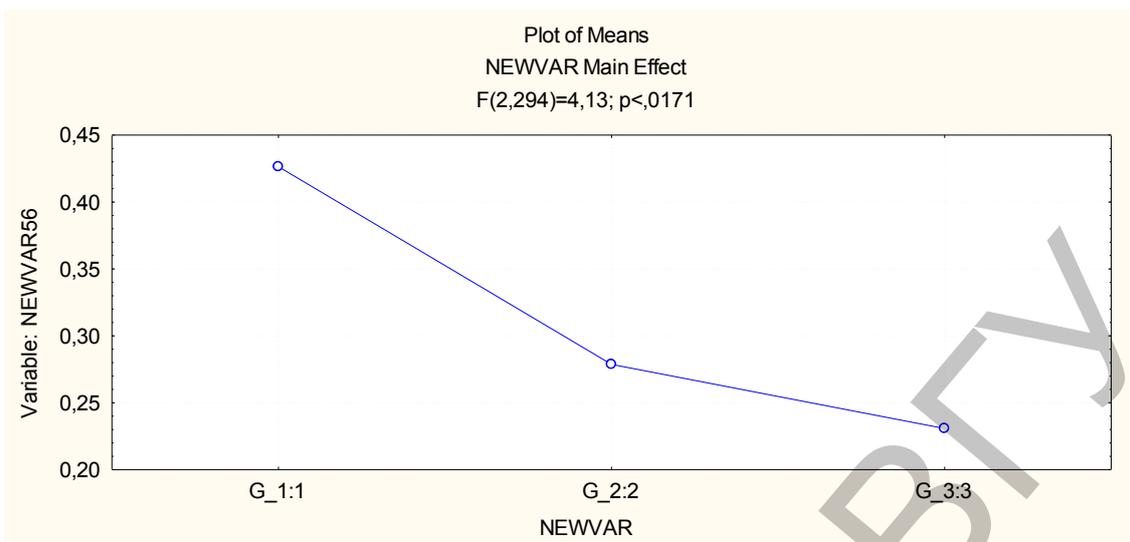


Рисунок 3.2.4 – Стремление активно включаться в осуществляемые в университете виды деятельности различными группами студентов. На рисунке Variable: VAR56 – процент положительных ответов, NEWVAR – группы студентов: G_1:1 – студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, G_2:2 – студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, G_3:3 – студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности.

По мнению студентов, активное включение в осуществляемые в университете деятельности приводит к успеху в научной, учебной (61% студентов, принявших участие в исследовании, отметили этот пункт), художественной (так считают 24% студентов) и других видах деятельности (34% респондентов).

Исследование показало, что у различных групп студентов заметно различающиеся взгляды на направление развития способностей под влиянием активного включения в осуществляемые в университете деятельности. Так, студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, считают, что активное включение в деятельность приводит их к успеху в науке, учебе (68% студентов данной группы), художественной деятельности (22%).

У студентов, показывающих высокие результаты в научной деятельности, спектр успешных видов деятельности, зависящих от активности включения, намного шире и включает в себя науку (учебу), художественную деятельность и спорт (52%, 30% и 23% соответственно студентов данной группы отмечают, что активное участие приводит их к успеху именно в этих видах деятельности).

Самый широкий спектр успешных видов деятельности, зависящих от активности включения, представлен у студентов, пока не показывающих ярко выраженных успехов ни в одной деятельности. 48% студентов этой группы отмечают, что активное участие приводит их к успеху в науке и учебе, 23% – в спорте, 21% – в художественной деятельности, а 15% – в музыке.

Следует отметить, что 46% студентов из числа принявших участие в исследовании всегда стремятся активно добиваться своих целей, даже при возникновении сложных препятствий, а 46% – только если цель очень интересна или жизненно необходима, и только 9% легко сдаются при столкновении с трудностями. Данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было.

Таким образом, студентам, показывающим высокие результаты в научной деятельности, и студентам, показывающим высокие результаты в учебной деятельности, свойственен постоянный контроль своих успехов в учебе. Характерным для студентов, пока не проявивших себя в какой-либо сфере, является ситуативный контроль успехов в учебной деятельности.

Творческая позиция и развитие способностей

Только 4% респондентов отмечают, что еще не нашли сферы, в которой проявились бы их способности. В качестве способностей, присущих в большей степени, отмечают способности интеллектуальные (59% респондентов), художественные (21% респондентов), организаторские (22% респондентов).

Исследование показало, что у различных групп студентов отмечены различающиеся взгляды на присущие им способности. Так, студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, считают, что им в большей степени присущи умственные (интеллектуальные) способности (68% студентов данной группы отмечают, что именно умственные способности присущи им в большей степени), организаторские и художественные (22% и 21% соответственно).

Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, отмечают наличие у себя умственных, художественных и физических (спортивных) способностей (51%, 26% и 25% соответственно студентов данной группы отмечают, что им в большей степени присущи данные способности). Студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности, отмечают, что им в большей степени присущи организаторские и умственные способности (36% и 31% соответственно студентов данной группы). Результаты исследования представлены в таблице 3.2.1.

Большинство студентов, принявших участие в исследовании, считают, что университет в той или иной степени способствует развитию способностей. Так, большое влияние университета на развитие своих способностей отмечают 49% студентов, а 47% считают влияние университета частичным. Следует отметить, что данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было.

Таблица 3.2.1 – Как Вы считаете, какие способности Вам присущи в большей степени?

| Вид способностей | Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности (61) | | Студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности (197) | | Студенты, пока не показывающие выраженных успехов ни в одной деятельности (39) | | F | p |
|--|---|--------|--|--------|--|--------|-------|---------|
| | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | | |
| Умственные (интеллектуальные) | 51 | 31 | 68 | 133 | 31 | 12 | 10,88 | 0,0001* |
| Физические (спортивные) | 25 | 15 | 7 | 14 | 18 | 7 | 7,71 | 0,005* |
| Художественные (в сфере искусства) | 26 | 16 | 21 | 41 | 15 | 6 | | |
| Организаторские | 11 | 7 | 22 | 44 | 36 | 14 | 4,26 | 0,015* |
| Другие | 3 | 2 | 3 | 6 | 3 | 1 | | |
| Я еще не нашел сферы, в которой проявились бы мои способности. | 7 | 4 | 3 | 5 | 10 | 4 | 2,78 | 0,06* |

* – различия статистически значимы

При этом отмечается, что университет в большей степени способствует развитию интеллектуальных способностей (79% студентов, принявших участие в исследовании, считают именно так), организаторских (17%) и художественных (11%).

Следует отметить, что у различных групп студентов заметно различаются взгляды на спектр способностей, которые развиваются под влиянием университета. Так, студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, считают, что университет в большей степени развивает умственные и организаторские способности (86% и 18% студентов данной группы соответственно отмечают данный факт).

У студентов, показывающих высокие результаты в научной деятельности, спектр способностей, развивающихся под влиянием университета, значительно шире. Студенты данной группы отмечают, что университет влияет на развитие у них умственных (66%), художественных (25%), организаторских и физических (спортивных) способностей (по 15% соответственно).

Студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности, считают, что университет в большей степени развивает умственные (интеллектуальные), организаторские и физические (спортивные) способности (67%, 18% и 15% студентов данной группы соответственно). Результаты исследования представлены в таблице 3.2.2.

Таблица 3.2.2 – Какие способности, на Ваш взгляд, университет (Ваш факультет) развивает в большей степени?

| Вид способностей | Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности (61) | | Студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности (197) | | Студенты, пока не показывающие выраженных успехов ни в одной деятельности (39) | | F | p |
|------------------------------------|---|--------|--|--------|--|--------|------|---------|
| | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | | |
| Умственные (интеллектуальные) | 66 | 40 | 86 | 170 | 67 | 26 | 8,79 | 0,0002* |
| Физические (спортивные) | 15 | 9 | 6 | 11 | 15 | 6 | 3,74 | 0,02* |
| Художественные (в сфере искусства) | 25 | 15 | 8 | 16 | 8 | 3 | 6,78 | 0,0013* |
| Организаторские | 15 | 9 | 18 | 35 | 18 | 7 | | |
| Другие | 2 | 1 | 6 | 11 | 3 | 1 | | |
| Никакие | 3 | 2 | 1 | 1 | 8 | 3 | 4,65 | 0,01* |

* – различия статистически значимы

Специальные условия и материально-техническая база образовательной среды. Показательным является тот факт, что среда вуза организована таким образом, что при реализации своих способностей большинство студентов не сталкиваются с трудностями. Это отмечают 63% студентов, принявших участие в исследовании. 17% студентов отмечают, что трудности возникают иногда, в некоторой степени, и только 18% указали на возникновение трудностей при реализации своих способностей. Следует отметить, что данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было.

Студенты отмечают, что университет создает комфортные условия для сопровождения и поддержки дальнейшего развития способностей. Так, большинство студентов чувствует себя в университете комфортно всегда (74%) и только 18% – иногда, 8% отмечают, что чувствуют себя в вузе некомфортно. При этом более комфортно себя в университете чувствуют группы студентов, добившиеся успехов в учебной (77% студентов данной группы отмечают комфортные условия в университете) и научной (75%) деятельности. Студенты, не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности, отмечают, что чувствуют себя менее комфортно.

В исследовании установлено, что большинство студентов считают достаточным количество разнообразных учебных спецкурсов, интеллектуальных клубов и объединений для развития способностей. Это отметили 67% респондентов. Небольшое число студентов (13% принявших участие в исследовании) хотело бы видеть большее разнообразие клубов и объеди-

нений и 20% затруднились ответить. Следует отметить, что данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было. Также отмечается, что университет в достаточной мере оснащен техническими средствами, компьютерными программами для развития способностей. Так, 48% студентов считают, что в университете много доступного для работы оборудования, 25% отмечают, что оборудование устарело, 14% – оборудования мало или оно отсутствует, а 13% студентов считают, что оборудования много, но им пользоваться невозможно. Следует отметить, что во взглядах различных студентов на данный вопрос выявлены статистически значимые различия.

Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, больше всех удовлетворены качеством и количеством в университете технического оборудования и компьютерных программ (это отмечают 61% студентов данной группы). 20% студентов этой группы считают, что оборудование устарело, 11% – оборудования много, но пользоваться им невозможно.

Студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, в меньшей степени удовлетворены техническим оснащением университета. Так, 50% студентов данной группы считают, что в университете много доступного для работы оборудования, 23% отмечают, что оборудование устарело, 14% и 13%, что оборудования мало и пользоваться им невозможно, соответственно.

Таблица 3.2.3 – В достаточной ли мере университет оснащен техническими средствами, компьютерными программами для развития способностей?

| Варианты ответа | Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности (61) | | Студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности (197) | | Студенты, пока не показывающие выраженных успехов ни в одной деятельности (39) | | F | p |
|---|---|--------|--|--------|--|--------|-------|---------|
| | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | | |
| Да, много доступного для работы оборудования | 61 | 37 | 50 | 99 | 15 | 6 | 11,15 | 0,0001* |
| Да, много оборудования, но им пользоваться невозможно | 11 | 7 | 13 | 26 | 15 | 6 | | |
| Нет, оборудование устарело | 20 | 12 | 23 | 46 | 44 | 17 | 4,24 | 0,015* |
| Нет, оборудования мало или оно отсутствует | 8 | 5 | 14 | 27 | 26 | 10 | 3,06 | 0,04* |

* – различия статистически значимы

Студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности, отмечают, что оборудование устарело (44% студентов данной группы считают именно так), его мало или оно отсутствует (26%) и только 15% студентов данной группы отмечают, что оборудования достаточно. Вероятно, это мнение, скорее, отражает собственный опыт респондентов, а не объективное состояние дел. Результаты исследования представлены в таблице 3.2.3.

Следует отметить, что большинство студентов не удовлетворены качеством и количеством спортивного оборудования и инвентаря для активных занятий спортом и достижения серьезных спортивных результатов. Так, 48% студентов, принявших участие в исследовании, отмечают, что спортивное оборудование устарело, а 13% – оборудования мало или оно отсутствует. 40% студентов считают, что университет имеет современный спортивный зал, которым можно пользоваться не только во время занятий. Следует отметить, что данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было.

Социальные связи и педагогическое сопровождение

Большое значение для развития способностей имеет педагогическое сопровождение студентов, вовремя оказанная помощь, поддержка коллектива. В проведенном исследовании поднимались вопросы, направленные на выявление значимости данных аспектов для студентов различных групп.

Так, большинство студентов, принявших участие в исследовании, испытывают потребность в поддержке своих инициатив. 45% респондентов отмечают, что эта потребность присутствует у них всегда, а 37% – иногда, и только 18% отрицают наличие данной потребности у себя. При этом данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было.

Следует отметить, что, по мнению студентов, в большей степени поддержку в развитии своих способностей они получают от себя самого (42%), преподавателей (34%), родителей (29%), друзей (19%) и одногруппников (13%). При этом различные группы студентов по-разному оценивают роль и поддержку окружающих в развитии своих способностей.

Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, считают, что для них в большей степени оказывают поддержку в развитии способностей преподаватели (48% студентов данной группы), «я сам» (33%), одногруппники (25%).

Иной взгляд на поддержку окружающих у студентов, показывающих высокие результаты в учебной деятельности. Эта группа студентов считают, что в большей степени они поддерживают себя сами (47% студентов данной группы считают именно так), поддержку преподавателей и родителей отметили 34% и 31% респондентов соответственно.

Студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности, в развитии своих способностей опираются на родителей (41%), самого себя (33%), друзей (26%). Результаты исследования представлены в таблице 3.2.4.

Таблица 3.2.4 – Кто в большей степени оказывает поддержку в развитии ваших способностей?

| Категория лиц социального окружения | Студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности (61) | | Студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности (197) | | Студенты, пока не показывающие выраженных успехов ни в одной деятельности (39) | | F | p |
|-------------------------------------|---|--------|--|--------|--|--------|------|--------|
| | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | | |
| Преподаватели | 48 | 29 | 34 | 66 | 13 | 5 | 6,65 | 0,0015 |
| Родители | 16 | 10 | 31 | 61 | 41 | 16 | 3,82 | 0,02 |
| Куратор | 8 | 5 | 9 | 18 | 13 | 5 | | |
| Одногруппники | 25 | 15 | 10 | 19 | 15 | 6 | 4,63 | 0,01 |
| Друзья | 15 | 9 | 19 | 37 | 26 | 10 | | |
| Я сам | 33 | 20 | 47 | 92 | 33 | 13 | 2,57 | 0,07 |
| Никто | 0 | 0 | 3 | 6 | 0 | 0 | | |

* – различия статистически значимы

Большинство студентов, принявших участие в исследовании (60%), отмечают, что у них всегда есть возможность заниматься исследовательской деятельностью и творчеством индивидуально, 31% считают, что такая возможность возникает иногда, и только 4% отрицают такую возможность, 6% затруднились ответить. Следует отметить, что данное распределение ответов характерно для групп студентов, показывающих высокие результаты и в научной, и в учебной деятельности, статистически значимых различий в результатах данных групп выявлено не было. Студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности, статистически чаще ($F=3,29$; $p \geq 0,03$) отрицают возможность заниматься исследовательской деятельностью и творчеством индивидуально. Это отмечают 10% студентов данной группы и еще 15% не смогли ответить на данный вопрос.

Следует отметить, что 64% респондентов, принявших участие в исследовании, подчеркивают, что преподаватели всегда относятся с уважением к интересам студентов, 34% считают, что иногда, и только 3% отрицают уважительное отношение к ним со стороны преподавателей. При этом данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было.

Обращает на себя внимание то, что стремятся участвовать в общих коллективных делах всегда 44% студентов, принявших участие в исследовании,

45% участвуют иногда, а 10% избегают коллективных дел. Данное распределение ответов характерно для всех групп студентов, принявших участие в исследовании, статистически значимых различий выявлено не было.

Заключение. Таким образом, студенты с признаками одаренности, показывающие высокие результаты в научной и/или учебной деятельности, статистически значимо отличаются от других по мотивации, готовности к развитию, самоконтролю деятельности. Студенты, пока не проявившие себя в какой-либо сфере, характеризуются более выраженной широкой социальной мотивацией, слабым интересом к учебе и проблемами, связанными с удержанием внимания на проектах, требующими для своего завершения длительного периода. По мнению студентов, активное включение в осуществляемые в университете виды деятельности приводит к успеху в учебной, научной, организаторской, художественной деятельности. Следует отметить, что у различных групп студентов заметно различаются взгляды на спектр способностей, которые развиваются под влиянием университета. Показательным при этом является тот факт, что среда вуза организована таким образом, что при реализации своих способностей большинство студентов не сталкиваются с трудностями. Студенты отмечают, что в университете созданы комфортные условия для сопровождения и поддержки дальнейшего развития способностей. Причем, чем выше уровень достижений студентов, тем позитивнее они оценивают свои возможности для развития в университете, в том числе используя поддержку преподавателей. Студенты, пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности, в развитии своих способностей опираются на родителей, самих себя, друзей. Очевидно, именно для этих студентов нужна специальная психолого-педагогическая поддержка в реализации личного потенциала и использовании потенциала образовательной среды вуза.

Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Пресс, 2008. – 358 с.
2. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 90 с.

3.3 Образовательная среда как системообразующий фактор развития креативности в студенческом возрасте

Требования, которые предъявляются личностью и обществом к результатам образования, определили необходимость кардинальных перемен как в содержании образования, так и в педагогических технологиях. Эти требования и цели реализуются в креативном подходе, осуществляемом в образовании, в системе непрерывного формирования творческого мышле-

ния и развития творческих способностей у студентов. Основная цель системы образования – пробудить и развить в человеке творческий потенциал.

Современный образовательный процесс должен быть направлен на освоение опыта, обеспечение относительной адаптированности личности к социальной и природной сферам, а также должен способствовать самореализации и раскрытию духовных потенций личности. Это, в свою очередь, требует пересмотра содержания и технологий обучения.

Актуальность исследования условий развития креативности студентов определяется рядом причин:

- социальными, так как существует потребность в формировании профессионала с особым «опережающим» складом мышления, способного к кардинальным изменениям и преобразованиям;

- научными, так как недостаточна теоретическая разработка вопросов, касающаяся самого понятия «креативность», структуры творческого потенциала и системного анализа условий развития творческих способностей в области интеллектуальной и социальной креативности;

- практическими, так как возможно обобщение опыта, применение новых технологий непосредственного развития креативности и разработка новых методов креативного образования [2; 4; 5; 6].

Цель и задачи исследования

Цель работы заключается в анализе условий развития креативности студенческой молодежи в образовательной среде университета и обосновании перспективных направлений совершенствования образовательной среды на основе использования комплекса современных технологий обучения и воспитания.

Выдвинутая цель обусловила постановку и решение следующих *задач*:

1. Систематизировать имеющиеся концептуальные подходы, являющиеся теоретико-методологической базой изучения и организации креативной образовательной среды.

2. Построить эмпирическую модель креативной образовательной среды с использованием имеющихся моделей, форм и методов развития креативности студенческой молодежи, в том числе реализованных в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова.

3. Определить перспективные направления совершенствования организации креативной образовательной среды университета.

Материалы и методы. В исследовании применялся комплекс взаимно дополняемых методов – теоретический анализ исследований, отражающих состояние проблемы; метод экспертных оценок; анализ и обобщение данных изучения детерминант деятельности педагогов и студентов. Метод моделирования применяется как для исследования структуры объекта – структурное моделирование образовательной среды вуза, так и для исследования протекающих в нем процессов – функциональное моделирование.

Результаты и их обсуждение. Данная проблема является многогранной и междисциплинарной. Имеется множество научных исследований, открывающих новые стороны в постановке проблемы креативности личности. Однако существует масса неизученных аспектов данной проблемы.

В отечественной психологии проблему креативности рассматривали Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.С. Каган, А.Г. Ковалев, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов и другие. Теоретическая основа изучения креативности прослеживается в работах многих зарубежных авторов (Г.Ю. Айзенк, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, Х. Грубер, С. Медник, Р. Стенберг, Е. Торранс). Изучались следующие аспекты проблем: психолого-педагогические основы творчества; личностные корреляты креативности; развитие творческого потенциала и креативности; диагностика креативности [3; 4; 5].

Креативный образовательный процесс предоставляет возможность каждому студенту на каждом образовательном уровне не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать объективную самооценку. С гуманистической позиции в функционировании современной системы образования как части социальной системы главным является ориентация на развитие личности и освоение базовой гуманитарной культуры. Важное педагогическое требование к креативному образовательному процессу – непрерывность, преемственность и включение студентов вуза в активную образовательную среду, в самостоятельное управление творческим процессом личной и профессиональной самореализации.

Проанализировав существующие подходы [7; 8], можно определить **образовательную среду вуза** как многоуровневую систему условий, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, ресурсном, результативном аспектах. Образовательная среда – это система возможностей, необходимых для успешного развития социально-личностной и профессиональной компетентностей будущих специалистов. На наш взгляд, образовательная среда является системообразующим фактором развития креативности в студенческом возрасте. По мнению И.А. Басовой, образовательная среда является психолого-педагогической реальностью, содержащей специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное пространственно-предметное окружение, при этом ее психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса [1].

Коллектив университета активно работает над организацией образовательной среды, обладающей гибкой и легко адаптируемой к современным задачам структурой, оптимальной по использованию учебного пространства и времени, эффективной по конечному результату разносторон-

него развития личности профессионала. При этом необходимо ориентироваться на модель, интегрирующую существующие и проектирующую новые компоненты среды. Используя модель образовательной среды, можно оптимизировать образовательный процесс, выйти на новый творческий уровень своей профессиональной деятельности.

Систематизация реализованных в отечественной и зарубежной практике теоретико-методологических оснований изучения и концептуальных подходов в организации креативной образовательной среды позволяет выделить два основных подхода: 1) развитие креативности через создание специальных условий в разных видах деятельности; 2) целенаправленное развитие творческих способностей с помощью активных методов обучения. В ВГУ имени П.М. Машерова функционирует и развивается модель креативной образовательной среды, основанная на взаимодействии правовых, экономических, организационных, психолого-педагогических факторов, реализованных на социальном, групповом и личностном уровнях. Перспективным направлением развития образовательной среды является совершенствование социально-управленческой деятельности на основе системы менеджмента качества, организующей взаимодействие всех субъектов образовательной среды.

Предлагаемая нами эмпирическая модель включает описание исходного элемента структуры – абитуриента, с определенным личностным и интеллектуальным потенциалом; итогового элемента структуры – выпускника вуза, профессионала со сформированными компетентностью, ценностными ориентациями, готовностью к инновационной, творческой деятельности и самореализации. В модели нашли отражение принципы, факторы, условия, методы и средства, обеспечивающие функционирование образовательной среды, обладающей предсказуемым развивающим эффектом.

Переход от традиционной образовательной системы высшей школы к креативной возможен только на основе системного подхода, основными **принципами** которого являются:

- целостность (подчиненность всей организации определенной цели);
- структурированность (наличие элементов, частей);
- взаимосвязанность и взаимодействие элементов (самоорганизованность, управляемость в процессе развития);
- преемственность и непрерывность функционирования.

Креативное образование должно быть непрерывным (оно не может сводиться только к одному или нескольким курсам по обучению творчеству). Более того, должна быть создана креативная образовательная среда, т.к. образовательная среда как целостное развивающееся и самоорганизующееся начало сама выступает в качестве средства многофакторной детерминации саморазвития личности обучающихся или как генеральный фактор продуктивного образования, фактор социальной стабильности и преемственности культуры. Поэтому столь актуален поиск и определение

параметров микро- и макросреды, значимых для процессов развития творческой одаренности, интеграция, создание условий развертывания персонального пространства личности, в котором она интегрирована как творческая индивидуальность.

Основными **факторами**, определяющими эффективность перехода к креативной образовательной системе в вузе, являются:

1. **Концепция поддержки одаренной молодежи**, принятая на государственном уровне.

2. **Политика и стратегия** – четко сформулированная, нацеленная на соблюдение всех заинтересованных сторон стратегия, поддерживаемая соответствующими политикой, планами, целями, задачами, производственными процессами, с последующей проекцией и внедрением на все уровни управления, структурные подразделения и ключевые процессы вуза. Лидирующая роль руководства вуза в определении миссии, видения, политики и стратегии вуза, обеспечении разработки, внедрения и постоянного совершенствования креативного подхода в образовании.

3. **Менеджмент персонала** – управление персоналом, способствующее повышению уровня знаний, квалификации и полному раскрытию потенциала сотрудников на индивидуальном, групповом и организационном уровнях, планирование деятельности в этих областях в интересах поддержания политики и стратегии, эффективного протекания рабочих процессов. В рамках данного фактора необходимо учитывать следующие направления деятельности:

– подготовка (переподготовка и повышение квалификации) преподавательских кадров, способных к проектированию и моделированию авторских интеллектуальных продуктов в парадигме креативного образования;

– использование системы непрерывного повышения квалификации преподавательских кадров через проведение постоянно действующих методических, методологических семинаров, учебно-методических конференций;

– разработка механизмов мотивации, вовлечения и поощрения персонала за деятельность по внедрению креативного образования;

– обеспечение обратной связи и диалога между персоналом, студентами и руководством вуза.

4. **Организация учебного процесса** – планирование, проектирование и совершенствование рабочих процессов с учетом того, что при переходе от традиционной образовательной системы к креативной отмечается тенденция к расширению связей между элементами системы (кафедрами, дисциплинами). Данные связи приводят к образованию подсистем нового свойства – междисциплинарных интегрированных комплексов.

5. **Научно-исследовательская работа студентов** – осуществляемая в рамках учебного процесса, а также путем организации различных ее форм – научных семинаров, кружков, клубов, студенческих конференций, выполнения фундаментальных, прикладных, инновационных научных исследований и разработок и т.д. Основные задачи: вовлечение в научно-

исследовательскую работу большинства студентов; объединение творческих усилий студентов и преподавателей в исследовании актуальных проблем, связанных с будущей профессией; расширение возможностей самостоятельной творческой работы студентов.

6. Материальная база – комплекс дополнительных факторов и вспомогательных услуг, обеспечивающих студентам условия обучения: сбалансированное расписание, удобство и обеспеченность учебными помещениями, доступ к компьютерам и Интернету, возможность использования множительной техники, мультимедийных средств обучения, удобства пользования библиотекой и т.п.

7. Внеучебная работа со студентами – комплекс учебно-воспитательных программ, развивающих и дополняющих собственно учебный процесс. Широкое применение таких форм культурно-просветительской работы, ориентированных на связь с такими элективными курсами, как посещение галерей, выставок, музыкальных концертов, литературно-музыкальных салонов, организация экскурсий, проведение интеллектуальных игр по дисциплинам, создание студенческих лабораторий, организация выставок работ студентов.

8. Аналитическая деятельность – сбор и анализ информации об удовлетворенности работодателей, студентов и выпускников через регулярное анкетирование студентов, организацию работы клуба выпускников.

9. Популяризация достижений ученых университета, студенческих творческих достижений в средствах массовой информации, использование международного опыта.

Методы:

- использование методов развития творческого потенциала в структуре профессиональной деятельности;
- использование методов развития творческой личности, разработка и применение средств рефлексивной практики;
- создание педагогической среды с поддержкой инновационной деятельности факультета, кафедры, преподавателя. Для организации такого процесса обучения в вузе нужен преподаватель, владеющий методологией креативного образования. Т.к. именно педагоги совместно со студентами создают креативную среду вуза.

Средства:

- обучение творчеству через введение дополнительных курсов, таких, как «Методология научного творчества», «Теория, методология, технология творческой деятельности» и т.д. При этом обучение творчеству должно включать в себя теоретическую, практическую и методологическую исследовательскую подготовку, направленную на изучение специфики и закономерностей творческих процессов, изучение способов активизации творческих способностей, освоение технологий и методов решения нестандартных задач в профессиональной области, освоение специальных компьютерных программ для генерации новых идей;

- применение методов теории развития творческой личности (ТРТЛ), созданной на базе принципов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ);

- использование технологии поиска креативных решений (единая система поиска нестандартных решений, основными элементами которой являются универсальная формализованная процедура постановки и решения креативных задач и система классификации знаний, существующих в различных областях деятельности);

- олимпиадное движение школьников и студентов;
- творческие конкурсы, фестивали, турниры, соревнования, конкурсы проектов;

- создание системы психологической диагностики и сопровождения одаренных студентов; системы психологических тренингов, направленных на развитие креативности личности.

Условия:

- развитие новых информационно-образовательных сред (виртуальная образовательная среда на базе Moodle, облачные образовательные технологии);

- организационно-методическое обеспечение образовательного процесса: создание учебников, учебных и методических пособий, удовлетворяющих принципам креативного образования;

- разработка креативных мультимедийных, телекоммуникационных технологий обучения; развитие партнерства вузов в использовании информационных, технологических, кадровых ресурсов;

- интеграция с системой дополнительного образования.

Таким образом, выявлены условия и факторы, стимулирующие профессиональное развитие студентов в образовательном пространстве вуза; дано эмпирическое описание образовательной среды вуза, характеристика принципов ее развития. Анализ опыта образовательной деятельности университета позволил сформировать модель, включающую объективные и субъективные параметры, степень удовлетворенности студентов своим развитием в образовательной среде; определить перспективные направления совершенствования организации креативной образовательной среды университета.

Заключение. В современных социально-экономических условиях креативность стала залогом успешной и конкурентоспособной деятельности. Реализация системного подхода к развитию креативности в вузе позволит готовить специалистов, которые не просто воспроизводят усвоенные образцы и способы действий, но и умеют разрабатывать новые подходы к решению актуальных задач. Наиболее актуальными вопросами сегодня являются вопросы выявления креативного потенциала и постоянного психолого-педагогического сопровождения креативных детей и молодежи на всех уровнях образовательной системы.

Для креативного образования необходима организация образовательного процесса, характерными особенностями которой являются: направленность на личность как цель и высшую ценность; чувствительность и вариативность по отношению к индивидуальным особенностям и потребностям студентов; опора на активность и самореализацию участников процесса; диалогичность культур и научных и педагогических школ; гибкость, оперативность реагирования на изменения обстановки; направленность деятельности студента на самостоятельное расширение предметных знаний, на самостоятельную поисковую (исследовательскую) познавательную деятельность; рефлексивность продвижения в образовательном пространстве.

Формирование современной образовательной среды в вузе будет эффективным, если:

- определены сущность и структура образовательной среды, ориентированной творческое развитие личности;
- разработана и методически обоснована модель формирования интегративной образовательной среды на основе взаимосвязи целевого, содержательного, процессуального компонентов профессиональной подготовки;
- выявлены и созданы организационные и психолого-педагогические условия формирования креативной образовательной среды вуза.

Литература

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Баева. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2002. – 44 с.
2. Барышева, Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Барышева. – СПб.: СПбГУ, 2005. – 38 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Пресс, 2008. – 358 с.
4. Дружинин, В.Н. Творчество: природа и развитие / В.Н. Дружинин // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 3. – С. 91–107.
5. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Лидер, 2009. – 444 с.
6. Коломиец, Е.Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Ф. Коломиец. – СПб.: СПбГУ, 2010. – 29 с.
7. Юрочкина, Т.С. Образовательная среда как фактор креативности студентов / Т.С. Юрочкина // Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире: материалы науч. конф., 16–18 окт. 2012 г. / отв. ред. Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2012. – С. 88–90.
8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ГЛАВА 4

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1 Феномен эмоционального выгорания в профессиональной деятельности

Значительное повышение темпа жизни, социальные трансформации, увеличение эмоциональных и информационных нагрузок придают проблематике психологического стресса и, в особенности, проблеме индивидуальной устойчивости к стрессу особое звучание. Психологический стресс остается как и десятилетия назад одной из главных «болезней века», составляющей серьезную угрозу трудоспособности и качеству жизни. В то же время, в отношении большинства конкретных областей изучения стресса – и, в частности, разработки проблемы индивидуальной устойчивости к стрессу – до настоящего времени не достигнуто концептуального и терминологического единства (Бодров и Обознов, 2000; Габдреева, 2002; Реан и др., 2006; Субботин, 1992; Cooper, 1998; Lazarus, 1991).

Устойчивость к психологическому стрессу традиционно рассматривается как профессионально важная черта в напряженных видах труда (Бодров, 2000; Гуревич, 1970; Китаев-Смык, 1983; Ломов, 1966; Марищук, 1982). Индивидуальная стрессоустойчивость представляет большой интерес как промежуточная переменная, опосредующая связь между уровнем объективно испытываемого стресса и развитием различного рода соматических заболеваний (Судаков, 1998; Holmes & Masuda, 1974; McEwen, 1998). Некомпенсированное воздействие интенсивных стресс-факторов, равно как и переживание хронического стресса, может приводить к разнообразным нарушениям психического здоровья.

Важность оценки индивидуальной устойчивости к стрессу отражена в существовании целого ряда диагностических методик, направленных на измерение степени выраженности данного и родственных свойств. Помимо традиционных методов, направленных на оценку индивидуально-типологических характеристик как предикторов психологической надежности, эмоциональной устойчивости и предрасположенности к развитию стресса (Бодров, 2000; Гуревич, 1970; Небылицын, 1971, 1976), в последние десятилетия разрабатывались собственно психологические тесты для измерения этих индивидуальных особенностей (Мильман, 1983; Осетров, 1987; Субботин, 1992; Фирсов, 1996). В основе указанных методик лежит анализ статистических связей между разнообразными характеристиками индивида и среды и оптимальными/неоптимальными исходами адаптации. Стессоустойчивость является функциональной характеристикой системы психической регуляции деятельности в сложных условиях и должна быть описана в терминах работы этой системы (Бодров, 2006; Дикая, 2003; Леонова, 2000).

Наше исследование посвящено изучению степени выраженности синдрома эмоционального выгорания у специалистов медицинского профиля. Данная проблема заслуживает внимания в связи с профессиональной подготовкой и переподготовкой специалистов, формированием у них навыков психогигиены и психопрофилактики в профессиональной деятельности.

Традиционно при изучении профессиональной деятельности специалистов социально ориентированных профессий (врачей, педагогов, социальных работников) акцент делается на позитивных аспектах работы с людьми. Вместе с тем, очевидно, что работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса.

Наряду с этим в сложных современных условиях возрастает количество самых различных психогенных воздействий. Среди них и бытовые, и производственные, и глобально-социальные факторы, вызывающие у человека развитие негативных эмоциональных состояний, соответствующих поведенческих реакций, ухудшение состояния здоровья. Одновременно с широко распространенными стрессами из-за материальных затруднений растут также переживания по причине неудовлетворенности развитием профессиональной жизни и собой [1].

Особенно остро эта проблема касается людей коммуникативных профессий. Коммуникативная деятельность характеризуется, как правило, высокой интенсивностью и напряженностью общения, частым вмешательством внешних факторов, широкой сетью контактов разного уровня [2]. Исследование проблематики стрессоустойчивости человека в различных профессиях показало, что длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований. Анализ факторов, вызывающих подобные симптомы в различных видах деятельности, показал, что существует ряд профессий, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. Появилось понятие «эмоциональное выгорание», предложенное К. Маслач [5]. В настоящее время не существует единой точки зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Синдром «эмоционального выгорания» некоторые авторы рассматривают как разновидность стресса, где клиенты выступают в качестве стрессогенных факторов. Однако другие исследователи не отождествляют эффекты выгорания и профессиональные стрессы, рассматривая «эмоциональное выгорание» не как разновидность стресса, а как результат влияния комплекса стрессогенных факторов (К. Маслач, А.Г. Абрумова, В.В. Бойко).

Ряд авторов возражал против введения термина «эмоциональное выгорание», так как с точки зрения определения стрессового процесса (то есть стадий тревоги, резистентности и истощения), выгорание приравнивали к третьей стадии. Однако данные современных исследований наглядно показали, что выгорание можно отличить от других явлений как концептуально, так и эмпирически. Оно имеет свои причины, источники, механизмы и закономерности возникновения и развития, условия протекания, методы профилактики и лечения.

К. Маслач и другие исследователи [3; 4; 5] считают, что этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Наконец, редукция профессиональных достижений – возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней, отказ от инициативы.

Предложенные К. Маслач и др. три компонента «выгорания» в какой-то степени отражают специфику той профессиональной сферы, в которой впервые был обнаружен этот феномен. Особенно это касается второго компонента «выгорания», а именно, деперсонализации, отражающей нередко состояние сферы социальной, в частности медицинской помощи. Исследования последних лет не только подтвердили правомерность этой структуры, но и позволили существенно расширить сферу ее распространения, включив профессии, не связанные с социальной сферой. Это привело к некоторой модификации понятия «выгорание» и его структуры. Психическое выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в ее процессе. Такое понимание несколько видоизменило и его основные компоненты: эмоциональное истощение; деперсонализацию; профессиональную эффективность. С этих позиций понятие деперсонализации имеет более широкое значение и означает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету в целом [3].

Анализ конкретных исследований синдрома «эмоционального выгорания» показывает, что основные усилия были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание. Традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности (объективные факторы) и индивидуальные характеристики самих профессионалов (субъективные факторы). Некоторые авторы выделяют и третью груп-

пу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные [4].

К объективным факторам (организационные и ролевые) можно отнести те, которые порождаются условиями самой работы или неправильной ее организации. К субъективным факторам, помимо индивидуально-психологических особенностей специалиста, следует отнести направленность личности, мотивацию профессиональной деятельности, удовлетворенность ею, а также удовлетворенность социально-психологическим климатом в коллективе, отношениями с коллегами и т.д.

Данные о взаимосвязи между стажем работы по специальности и выгоранием довольно противоречивы.

Среди представителей коммуникативных профессий особым образом выделяются медицинские работники. Специфика их деятельности состоит в том, что медработники в течение всей своей профессиональной деятельности постоянно испытывают эмоциональные перенапряжения. Это выражается в том, что врачи должны брать на себя ответственность за здоровье и жизнь людей; они постоянно имеют дело со смертью, как реальной, так и потенциальной; надо быть эмоционально готовым к общению с больным по поводу его болезни и при подготовке пациента к сложной операции. К тому же, отношения между врачом и пациентом считаются «дополняющими» – врач обязан оказывать внимание, заботу и «вкладывать» больше, чем пациент [2]. Кроме рабочих стрессоров на психическую и эмоциональную жизнь медработников, так же, как и на всех других людей, оказывают влияние внешние социальные факторы и семейные проблемы. Такие ежедневные перегрузки требуют от врача большой мобильности и устойчивости к стрессовым воздействиям. Нарушение внутреннего психологического баланса способствует личностной деформации, приводящей к возникновению синдрома эмоционального выгорания и профессиональной дезадаптации, появлению таких симптомов, как нарастающий негативизм по отношению к пациентам, эмоциональная отстраненность, постоянное чувство неудачи и вины, утрата веры в свои профессиональные возможности.

В связи с актуальностью проблемы нами было проведено исследование эмоционального выгорания у врачей анестезиологов-реаниматологов с различным стажем работы. В исследовании приняли участие врачи анестезиологи-реаниматологи в количестве 119 человек.

Методы исследования: анкетирование; методика В.В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания личности».

По стажу работы исследуемые врачи были разделены на пять групп:
первая – стаж работы до 5 лет – 12,7% испытуемых;
вторая – стаж работы от 5 до 10 лет – 19,5% испытуемых;
третья – стаж работы от 10 до 15 лет – 25,4% испытуемых;
четвертая – от 15 до 20 лет – 13,6% испытуемых;
пятая – свыше 20 лет – 28,7% испытуемых.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что проблема «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности врачей актуальна, т.к. у 57,0% опрошенных в сформированной стадии находятся те или иные симптомы «выгорания».

Сложившийся синдром «эмоционального выгорания» выявлен у 29,8% респондентов, в фазе формирования синдром «эмоционального выгорания» у 27,2% опрошенных, у 43,0% опрошенных отсутствует синдром «эмоционального выгорания» (таблица 4.1.1).

Таблица 4.1.1 – Результаты исследования уровня сформированности эмоционального выгорания у анестезиологов-реаниматологов в зависимости от стажа работы (%)

| Испытуемые | | Степень выраженности симптомов эмоционального выгорания (СЭВ) | | |
|------------|-------------|---|-------------------|----------------------|
| № группы | Стаж работы | Отсутствие СЭВ | Формирующийся СЭВ | Сформировавшийся СЭВ |
| I | 0–5 | 56,0 | 32,5 | 11,5 |
| II | 5–10 | 56,5 | 17,5 | 26,0 |
| III | 10–15 | 56,0 | 13,0 | 31,0 |
| IV | 15–20 | 13,4 | 38,3 | 48,3 |
| V | Свыше 20 | 33,0 | 34,7 | 32,3 |

Как видно из таблицы, группы специалистов различаются по степени сформированности фаз эмоционального выгорания. Среди врачей со стажем 15–20 лет значительно меньше 13,4% лиц с отсутствием признаков эмоционального выгорания, чем в других стажевых группах. В этой же группе самый высокий процент лиц (48,3%) с признаками сформировавшегося выгорания.

Формирующийся СЭВ (средняя степень выраженности) отмечен у 32,5% испытуемых со стажем до 5 лет, 17,5% и 13,0% соответственно во 2 и 3 стажевых группах. В 4 группе со стажем 15–20 лет этот уровень выгорания отмечен у 38,3%; в группе со стажем более 20 лет – у 34,7% врачей.

Сформировавшийся синдром эмоционального выгорания (фаза истощения) отмечена у 11,5% начинающих врачей (1 группа), у 26,0% испытуемых 2 группы, 31,0% и 32,3% соответственно в 3 и 5 стажевых группах. Самое неблагоприятное положение выявлено в 4 группе – 48,3%.

Согласно результатам, полученным по сумме показателей всех 12 симптомов, найден итоговый показатель СЭВ. Наибольшей степенью выраженности синдрома «эмоционального выгорания» также отличались испытуемые врачи 4-й группы (со стажем работы 15–20 лет): средний показатель по группе – 180 баллов, далее – 5-й группы (со стажем работы свыше 20 лет) – 158 баллов, близкие показатели синдрома «эмоционального выгорания» продемонстрировали испытуемые 1, 2 и 3 групп (стаж работы до 15 лет) – соответственно 143, 148 и 142 балла. Можно констатиро-

вать выраженную тенденцию к увеличению количества врачей с признаками синдрома эмоционального выгорания при увеличении стажа работы.

Для каждой группы врачей характерно преобладание определенных компонентов выгорания, что можно объяснить различиями в условиях профессиональной деятельности и личностно-ролевыми особенностями реагирования. У начинающих врачей отмечены эмоциональное напряжение, тревога, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Опытные врачи чаще отмечали проявления неадекватного избирательного эмоционального реагирования и редукации профессиональных обязанностей.

В результате проведения корреляционного анализа установлены достоверные положительные взаимосвязи стажа профессиональной деятельности с выраженностью симптома «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», который проявляется в ограничении диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение.

Склонность начинающих работать врачей к выгоранию объясняется эмоциональным стрессом, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, часто несоответствующей их ожиданиям. Непростым может быть и процесс адаптации к избранной профессии. Однако выявленные невысокие показатели в этой группе могут косвенно свидетельствовать о достаточно благополучном протекании адаптации.

Обнаружено снижение количества лиц с выраженным СЭВ в 5-й группе со стажем более 20 лет. Этот факт можно объяснить тем, что у специалистов в зрелом возрасте уже пройден этап профессионального становления, сформированы профессиональные интересы, в значительной степени достигнуты конкретные профессиональные цели, выработаны механизмы и способы профессионального самосохранения.

Исследование взаимоотношений между полом и выгоранием представляется довольно важным особенно для тех профессий, где велика доля женского труда (учителей, медицинского персонала, социальных работников).

Взаимоотношения между полом и выгоранием не однозначны. В ряде исследований отмечается, что мужчины в большей степени подвержены процессу выгорания, чем женщины [4], в то время как другие исследователи приходят к совершенно противоположным заключениям [2]. Мы проанализировали полученные результаты с точки зрения половых различий (таблица 4.1.2).

Таблица 4.1.2 – Результаты исследования уровня сформированности эмоционального выгорания у анестезиологов-реаниматологов в зависимости от пола испытуемых (%)

| № группы | Стаж работы | Отсутствие СЭВ | | Формирующийся СЭВ | | Сформировавшийся СЭВ | |
|----------|-------------|----------------|------|-------------------|------|----------------------|------|
| | | муж. | жен. | муж. | жен. | муж. | жен. |
| I | 0–5 | 62,0 | 50,0 | 15,0 | 50,0 | 23,0 | 0 |
| II | 5–10 | 53,0 | 60,0 | 35,0 | 0 | 12,0 | 40,0 |

Окончание табл. 4.1.2

| | | | | | | | |
|-----|----------|------|------|------|------|------|------|
| III | 10–15 | 50,0 | 62,5 | 13,6 | 12,5 | 36,4 | 25,0 |
| IV | 15–20 | 26,7 | 0 | 26,7 | 50,0 | 46,6 | 50,0 |
| V | Свыше 20 | 40,7 | 25,0 | 44,7 | 25,0 | 14,8 | 50,0 |

По интегральному индексу профессионального выгорания имеются следующие различия: женщины по сравнению с мужчинами несколько чаще демонстрируют высокий уровень синдрома выгорания: 33,0% врачей-женщин имеют признаки сформированного СЭВ, среди мужчин этот показатель равен 26,6%, однако различия эти статистически незначимы. Небольшое количество испытуемых-женщин в нашем исследовании связано с преобладанием мужчин среди врачей анестезиологов-реаниматологов. Такой «естественный отбор» связан, вероятно, с требованиями, которые предъявляет данная профессия к личностным характеристикам врача. Профессиональная деятельность приводит к тому, что женщины в большей степени, чем мужчины, истощаются на работе, сильнее демонстрируют личностное отдаление и потерю профессиональной мотивации. В женской выборке ярче заметны следующие изменения: чувство эмоционального опустошения, усталости, низкая профессиональная самооценка, психосоматические изменения.

Установлено, что у мужчин более высокие баллы по деперсонализации (личной отстраненности), а женщины в большей степени подвержены эмоциональному истощению. Это связано с тем, что у мужчин преобладает деловая направленность, женщины же более эмоционально отзывчивы и у них меньше чувство отчуждения от своих пациентов. В качестве другого объяснения можно предположить, что работающие женщины испытывают более высокие рабочие перегрузки из-за дополнительных домашних и семейных обязанностей.

Таким образом, полученные в результате проведенного исследования данные показывают достаточно высокую выраженность проявлений синдрома профессионального (эмоционального) выгорания у врачей анестезиологов-реаниматологов.

В результате проведенного исследования установлены существенные различия в степени выраженности и структуре синдрома «эмоционального выгорания» у врачей-анестезиологов в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что протекание синдрома эмоционального выгорания имеет свои особенности в мужской и женской выборке. Врачи мужчины и женщины подвержены эмоциональному выгоранию, при этом более ярко симптомы выгорания проявляются у женщин.

Все это свидетельствует о необходимости более детального изучения факторов, влияющих на формирование синдрома «эмоционального выгорания», проведения профилактики и психокоррекции эмоционального и психического состояния специалистов.

При увеличении перегрузок «помогающие» специалисты начинают неосознанно стремиться к уменьшению контактов – меньше лично вовлекаются во взаимодействие, чаще прибегают к формальным действиям, используют более безличные методы работы.

Еще один важный в данном контексте аспект рабочей ситуации – это возможность влияния на процесс работы и принятия касающихся работника решений. Если у специалиста присутствует чувство, что он ничего не может изменить в своей работе, что от него ничего не зависит, что его мнение не имеет значения, вероятность развития профессионального «выгорания» увеличивается. Ролевая неопределенность – в смысле неясной формулировки прав и обязанностей, возможностей человека, ролевая конфликтность – как противоречие разных ролей – также способствует профессиональному стрессу и профессиональному выгоранию.

Риск возникновения «эмоционального выгорания» личности специалиста в работе может увеличиваться и в следующих случаях: вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки; напряженность и конфликтность в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и их излишний критицизм; нехватка условий для самовыражения личности на работе, когда не поощряются экспериментирование и инновации; неразрешенные личностные конфликты специалиста; неудовлетворенность профессией, которая основана на осознании неправильности ее выбора, несоответствия своих способностей требованиям профессии.

Компетентность специалиста, умение быстро и эффективно решать рабочие проблемы является фактором профессионального самосохранения. Поэтому важно повышать мастерство и квалификацию посредством самообразования в ходе практической деятельности, заимствования опыта у коллег, различными формами краткосрочной учебы – курсами, семинарами, разовыми программами и др. Возможность повышения квалификации снижает риск развития «эмоционального выгорания».

Очевидно, что происхождение «эмоционального выгорания» невозможно однозначно связать с теми или иными организационными, личностными или ситуационными факторами, скорее, оно является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации его межличностных отношений с профессиональной и рабочей ситуацией, в которой он находится.

Это свидетельствует о необходимости целенаправленного создания условий, способствующих предупреждению возникновения и развития эмоционального выгорания у профессионалов, работающих в сфере медицинского обслуживания, а также необходимости внедрения в практику специальных программ, направленных на оказание им психологической помощи и поддержки.

Литература

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / Г.С. Никифоров (ред.). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 548–573.
3. Леонова, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 11. – С. 2–16.
4. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – 2001. – С. 90–101.
5. Maslach, C. History and conceptual specificity of burnout. Recent development in theory and research, Hemisphere / С. Maslach, W. Schaufeli. – New-York, 1993.

4.2 Индивидуальная стрессоустойчивость и способы совладания с трудностями

Современные исследования показывают, что стрессоустойчивость не является статическим свойством индивида. В этой связи актуальным представляется обращение к когнитивно-трансактным теориям стресса (Лазарус, 1970; Кокс, 1981; Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1984; Schoenpflug, 1986). Их динамический характер позволяет конструировать устойчивость к стрессу как величину, обладающую определенной ситуативной изменчивостью, «эластичностью» (Schumacher et al., 2004). Кроме того, для данного подхода характерно понимание стресса как многомерного процесса, центральную роль в котором играют функции когнитивно-аффективной оценки ситуации, во многом обусловленные мотивационной структурой личности. Многомерность феномена стрессоустойчивости, равно как и ведущая роль мотивационных и познавательных переменных в его структуре, отмечалась многими исследователями (Абульханова–Славская, 1991; Анцыферова, 1994; Баранов, 1995; Левитов, 1964; Тышкова, 1986; Antonovsky, 1987; Bandura, 1977; Kobasa, 1979 и др.) [1].

В исследованиях психологических проявлений и последствий стресса лидирующей является проблематика профессионального и организационного, экологического, семейного стресса [4; 8].

Психологический стресс – особое психическое состояние, возникающее как отражение человеком сложной, экстремальной ситуации, в которой он находится. Специфика психического отражения выражается не только в трудностях проявления эмоций, но и в мотивационных, волевых, характерологических и других проявлениях личности. В значительной степени оно определяется выбранными целями, оценкой значимости или

сложности деятельности, представлениями о собственных возможностях совладания с трудностями [9].

Систематизировав различные точки зрения и исследовательские традиции, А.Б. Леонова предлагает выделять три основных подхода к анализу психологического стресса: регуляторный, экологический и трансактный [4].

В регуляторном подходе психологический стресс понимается как состояния, возникающие вследствие формирования специальных механизмов регуляции деятельности в затруднительных условиях. Этот подход имеет давнюю историю и интенсивно развивается в концепции функциональных состояний. Основным здесь является детальный анализ смены механизмов регуляции деятельности под влиянием разных факторов, а также оценка их «цены» с точки зрения внутренних затрат. В последние годы значительно возрос интерес к вопросам, связанным с формированием стрессоустойчивости человека в различных профессиях, и особенностям влияния деятельности на здоровье тех специалистов, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми (исследования по «эмоциональному выгоранию»).

В экологическом подходе стресс понимается как результат взаимодействия индивида с окружающей средой. Утверждается, что профессиональный стресс возникает в результате несоответствия требований рабочей среды и индивидуальных ресурсов. В рамках данного подхода объектом эмпирических исследований являются характеристики стрессогенных ситуаций «на входе» и последствия этих ситуаций в виде снижения эффективности деятельности, нарушения психического и физического здоровья людей.

В трансактном подходе стресс рассматривается как индивидуально-приспособительная реакция человека на осложнение ситуации. Отправной точкой следует считать когнитивную модель психологического стресса, предложенную Р. Лазарусом. Центральное место в этом анализе занимают индивидуальная значимость и субъективная оценка ситуации, в которой у человека возникают проблемы, а также те способы, с помощью которых он пытается преодолеть затруднения (т.н. копинг-стратегии).

При рассмотрении стресса как трансактного процесса структура стрессового эпизода будет состоять из четырех последовательных элементов: 1 – осознание стрессора и его оценка; 2 – эмоциональные реакции и когнитивные процессы; 3 – копинговые реакции; 4 – результат и новая оценка ситуации.

Для совладания с конфликтами внешнего и внутреннего плана люди вынуждены интенсивно использовать механизмы психологической защиты и соответствующие формы защитного поведения, в том числе и деструктивные. Функциональное назначение защиты заключается в ослаблении внутреннего конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между импульсами бессознательного и требованиями внешней

среды в социальном взаимодействии. При этом защитные процессы индивидуальны, многообразны и плохо поддаются осознанию.

Наряду с ними человек формирует определенные осознанные способы совладания. Различают проблемно-ориентированный копинг (решение проблемы) и эмоционально-ориентированный копинг (изменение собственного состояния и установок в отношении ситуации). Задачами копинга являются минимизация негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления; приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций; поддержание позитивного «образа Я»; поддержание эмоционального равновесия и достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми (Лазарус, Кохен).

Таким образом, индивидуальная устойчивость к стрессу является системным образованием, отражающим способность человека к нейтрализации негативных соматических, психологических и поведенческих последствий длительного переживания стресса. Уровень индивидуальной устойчивости к стрессу определяется спецификой субъективных оценок затруднительных ситуаций и доступных ресурсов совладания.

На основании терминологического анализа Б.Б. Величковский вводит понятие индивидуальной устойчивости к стрессу, которая определяется как системное свойство, обуславливающее успешную адаптацию человека к воздействию различных психосоциальных нагрузок и факторов среды обитания без негативных кратковременных и долговременных последствий для психического и физического здоровья [1].

Показано, что однозначно связать уровень индивидуальной устойчивости к стрессу с особенностями нервной системы или темперамента невозможно, что хорошо согласуется с концепцией индивидуального стиля деятельности (Асеев, 1974; Климов, 1969; Мерлин, 1986). Приводятся сведения о личностных диспозициях, связываемых с повышенным уровнем сопротивляемости к стрессу. К ним относятся, в первую очередь, низкая тревожность, экстраверсия, низкий уровень нейротизма, внутренний локус контроля, самоэффективность, диспозиционный оптимизм, жизнестойкость [3; 7].

Понятие психологического преодоления

Существуют различные способы преодоления жизненных сложностей (coping strategies). Психологическое преодоление – это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [7]. В широком смысле слова «coping» включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации. Частично это понятие пересекается с понятием психологических защит, однако оно шире, потому что включает не только ментальную, но и фактическую реальность.

При всех различиях между собой индивидуальные формы психологического преодоления тяготеют к двум полюсам: 1) решение проблемы (объект-ориентированное преодоление), 2) изменение собственных установок в отношении ситуации (эмоционально-ориентированное преодоление). К первому типу относят реальное решение проблемы, поиск дополнительной информации, обращение к социальной поддержке. Второй тип включает отвержение проблемы, намеренный отказ от поиска информации, понижение самооценки и на этом основании – отказ от борьбы, эмоциональную экспрессию [6].

Можно выделить также пять сфер жизнедеятельности человека, «подпитывающих» его действия в трудный период: 1) познание и представление, 2) чувства, 3) отношения с людьми, 4) духовность и 5) радости физического бытия. Критериями эффективности преодоления являются, во-первых, объективное разрешение проблемной ситуации и, во-вторых, восстановление психического благополучия человека: понижение тревожности, ослабление психосоматической симптоматики. Надежным показателем эффективности «coping» считается и ослабление чувства уязвимости к стрессам, исчезновение страха перед действительностью.

В настоящее время получены некоторые данные о средней эффективности различных форм coping. Наиболее действенным является объективное разрешение проблемы, основанное на активной, инструментальной жизненной позиции человека. Наименее эффективными, по мнению ряда авторов, являются избегание и самообвинение во всех вариантах, занижение своих возможностей и пр. Достаточно действенным представляется реальное преобразование ситуации или, по крайней мере, ее перетолкование. Вообще выражение чувств принято считать хорошим способом преодоления стресса; исключение составляет лишь открытое проявление агрессивности в силу своей асоциальной направленности, но и сдерживание гнева, как показывают данные психосоматических исследований, представляет собой фактор риска для психологического благополучия человека [6].

Психологическое преодоление является переменной, зависящей, по крайней мере, от двух факторов – личностных ресурсов и реальной ситуации. Некоторые авторы выделяют в качестве третьего фактора ожидаемую социальную поддержку: в зависимости от прочности психологического «тыла» человек может поступать решительно или, наоборот, избегать столкновения с реальностью. Очевидно, что сопротивляемость субъекта обстоятельствам может существенно меняться в зависимости от того, насколько угрожающей и управляемой представляется ему ситуация и как он оценивает свои возможности, то есть от его Я-концепции.

Существует зависимость психологического преодоления от пола, возраста и социальной среды человека. В целом для женщин в трудных ситуациях более характерно пассивное приспособление и самоизменение, а также надежда и ожидание. Мужчинам, напротив, более присуще инстру-

ментальное отношение к миру, стремление его переделать, изменить по своему образу и подобию. Они склонны отгородиться от депрессивных состояний, концентрируясь на деятельности, вовлекаясь в физическую активность, чтобы вывести себя из негативных переживаний. Маскулинные и фемининные способы реагирования на стресс, скорее всего, являются результатом социализации. В выборе способов психологического преодоления отмечается возрастная динамика следующего содержания: эмоционально-ориентированные формы с возрастом утрачивают популярность, а проблемно-ориентированные, напротив, используются чаще, но их применение зависит от содержания проблем, с которыми сталкивается субъект [6]. Перейдем к рассмотрению результатов наших исследований.

Эмоциональная устойчивость как профессионально важное качество личности психолога

Данное исследование посвящено проблеме изучения развития эмоциональной устойчивости как профессионально важного качества психолога системы образования. В данной работе мы исходили из понимания эмоциональной устойчивости как функционального, динамического, интегративного свойства эмоциональной сферы личности, способствующего успешному достижению цели деятельности в сложной эмоциогенной обстановке и позволяющего гибко реагировать на сложившуюся ситуацию.

В научной литературе не раз указывалось, что эмоциональная устойчивость влияет на успешность выполнения деятельности (Л.М. Аболин, Е.А. Милерян, К.К. Платонов, А.А. Реан, Я. Рейковский и др.).

Вслед за названными авторами мы относим эмоциональную устойчивость к профессионально важным качествам для многих профессий, в том числе для профессии психолога [2; 3].

Особую актуальность проблема эмоциональной устойчивости обретает на этапе обучения будущих психологов в вузе в силу того, что их будущая профессиональная деятельность по специальности обладает выраженным эмоциогенным компонентом. Причем информации об изменении эмоциональной устойчивости в процессе профессиональной подготовки психологов явно недостаточно. Как следствие возникает вопрос о закономерностях динамики эмоциональной устойчивости психолога системы образования и личностных факторах, способствующих ее развитию.

Предмет исследования – особенности эмоциональной устойчивости психологов на разных этапах профессиональной жизни.

Методы исследования: теоретический анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; комплекс психодиагностических методик для изучения особенностей эмоциональной устойчивости: методика измерения рефлексивности как психического свойства А.В. Карпова; вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова; методика социально-психологической

адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированная Т.В. Снегиревой; методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, адаптированная под руководством А.А. Бодалева (шкала С эмоциональной устойчивости–неустойчивости); методика изучения самооценки и уровня притязаний; статистический анализ полученных эмпирических данных.

Выборка – психологи, работающие в системе образования: 52 человека женского пола в возрасте от 22 до 57 лет, со стажем работы психологом системы образования от 1 месяца до 21 года, а также студенты-психологи первого и пятого курсов – 41 человек – 6 юношей и 35 девушек в возрасте от 17 до 22 лет.

Результаты и обсуждение. Выявлено, что по мере возрастания трудового стажа происходит снижение эмоциональной устойчивости у психологов сферы образования. Существуют критические периоды в динамике эмоциональной устойчивости на разных этапах профессионального становления, что позволяет прогнозировать изменения в эмоциональной саморегуляции психологов. Обнаружено, что кризис эмоциональной устойчивости характерен для следующих этапов профессиональной деятельности психолога системы образования: до 1 года и от 5 до 10 лет. Установлено, что специалистов системы образования с психологическим профессиональным стажем от 1 года до 3 лет и от 10 до 15 лет можно охарактеризовать как более эмоционально устойчивых. Далее эмоциональная устойчивость изменяется дифференцированно.

На протяжении обучения в вузе наблюдается положительная динамика эмоциональной устойчивости, адаптации студентов к стрессовым воздействиям, что, вероятно, обусловлено формированием адаптационного личностного ресурса. Так, на 1-м курсе преобладает большое количество (94%) неадаптированных к стрессу студентов, испытывающих состояние эмоционального дискомфорта, имеющих слабое целеполагание и конфликтность во взаимоотношениях, тогда как к 5-му курсу 76% студентов показывают высокий уровень адаптивности к стрессам, характеризующийся состоянием эмоциональной комфортности, общим позитивным отношением к себе и людям, высоким самоконтролем, настойчивостью и способностью самостоятельно принимать решения.

Обобщая результаты, можно сделать вывод о том, что личностными детерминантами эмоциональной устойчивости психологов, находящихся на разных этапах профессиональной деятельности, являются такие психологические характеристики, как интернальность; мыслительная и поведенческая гибкость; рефлексивные способности, в частности рефлексивная оценка эмоционального состояния, осознанное принятие решения о способах действий в эмоциогенной ситуации; оценка успешности эмоциональной саморегуляции; позитивная самооценка; развитый эмоциональный самоконтроль.

Заключение. Эмоциональная устойчивость, наряду с эмоциональной чувствительностью, является профессионально важным качеством для

многих профессий, в том числе и для профессии психолога. Выраженный уровень эмоциональной устойчивости препятствует возникновению синдрома профессионального выгорания психологов системы образования. У работающих психологов по сравнению со студентами-психологами наблюдается значимое преобладание личностных детерминант эмоциональной устойчивости, таких, как показатели интернальности локуса контроля; показатели общей рефлексивности; показатели рефлексивной оценки эмоционального состояния; показатели общей самооценки; показатели эмоционального самоконтроля.

Работая в той или иной профессиональной области, осознавая и транслируя свое отношение к работе, человек культивирует в себе новые качества личности, в том числе и профессионально важные. Уже существующие личностные свойства и качества объединяются с новыми, происходит их консолидация. Формирование в процессе освоения профессии способности к саморегуляции и самодетерминации поведения является одной из приоритетных задач развития личности.

Исследование эмоциональной устойчивости и психологических защит у студентов

Цель исследования – анализ связи эмоциональной устойчивости и способов совладающего поведения у студентов 1 курса. Мы полагали, что уровень эмоциональной устойчивости связан с характером преобладающих у студента психологических защит и способов осознанной саморегуляции поведения.

В исследовании приняли участие студенты разных факультетов (математического, художественно-графического и педагогического) – всего 127 человек, из них девушек – 90, юношей – 37.

Уровень эмоциональной устойчивости оценивался по показателям фактора «С» 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла.

Преобладающие психологические защиты определялись с помощью адаптированного опросника «Индекс жизненного стиля» (Плучик–Келлерман–Конте). Измерялись восемь видов защитных механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, гиперкомпенсация, проекция, рационализация и регрессия.

Способы и уровень осознанной регуляции поведения – методика «Стилевые особенности саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [5].

Результаты и их обсуждение.

У девушек преобладали: «проекция» используются всеми испытуемыми, «гиперкомпенсация» и «компенсация» используются 67% и 60 испытуемых соответственно; «отрицание» использовалось минимально. У юношей преобладающей защитой также была «проекция» – 80% испытуемых и «компенсация» – 40% юношей; минимально использовалось «вытеснение».

Таблица 4.2.3 – Оценка статистической значимости различий в использовании механизмов психологической защиты девушками и юношами (по критерию Стьюдента)

| № п/п | Механизмы психологической защиты | Девушки n = 90 | | Юноши n = 37 | | t |
|-------|----------------------------------|-------------------|---------|-----------------|---------|--------------|
| | | х | Ст. от. | х | Ст. от. | |
| 1 | Проекция | 7,50 | 2,17 | 7,07 | 2,90 | 0,68 |
| 2 | Гиперкомпенсация | 7,08 | 2,24 | 6,43 | 1,98 | 1,16 |
| 3 | Компенсация | 6,72 | 2,44 | 6,37 | 2,13 | 0,67 |
| 4 | Замещение | 5,31 | 2,84 | 4,87 | 2,78 | 1,20 |
| 5 | Рационализация | 5,19 | 2,13 | 5,30 | 2,19 | 0,28 |
| 6 | Регрессия | 5,02 | 2,89 | 4,95 | 2,76 | 0,33 |
| 7 | Вытеснение | 4,80 | 2,05 | 4,02 | 2,24 | – 3,73*** |
| 8 | Отрицание | 4,15 | 2,11 | 3,04 | 2,04 | 3,74*** |

*** $p < 0,001$

Проекция предполагает приписывание окружающим собственных негативных качеств, мыслей, чувств как основу для их неприятия и самоприятия на этом фоне. Различают атрибутивную проекцию (бессознательное отвержение собственных негативных качеств и приписывание их окружающим); рационалистическую (осознание у себя приписываемых качеств и проецирование по формуле «все так делают»); комплиментарную (интерпретация своих реальных или мнимых недостатков как достоинств); симулятивную (приписывание недостатков по сходству, например, родитель–ребенок «яблоко от яблони...»).

Компенсация/гиперкомпенсация – более поздний и сложный защитный механизм. Предназначен для сдерживания эмоций по поводу реальной или мнимой потери, нехватки, неполноценности. Компенсация предполагает попытку исправления или нахождения замены этой неполноценности.

Механизмы психологической защиты являются продуктами раннего развития и научения. По мере развития человек вырабатывает и осознанные способы саморегуляции (интеллектуальные контроли). В соответствии с методикой В.И. Моросановой мы исследовали: планирование (формирование и удержание цели), моделирование (выделение значимых условий для достижения целей), программирование (потребность продумывать способы поведения, детализация планов), оценивание результатов (адекватность самооценки), гибкость (способность перестраивать, корректировать поведение), самостоятельность (автономность) деятельности.

Анализ показателей осознанной саморегуляции у девушек и юношей представлен в таблицах 4.2.4 и 4.2.5.

У юношей более высокие показатели по всем шкалам произвольной саморегуляции (интеллектуального контроля).

Таблица 4.2.4 – Показатели саморегуляции у девушек

| № п/п | Регуляторные шкалы | Количество испытуемых (в %) | | |
|-------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------|----------------|
| | | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1 | Планирование | 20,0 | 60,0 | 20,0 |
| 2 | Моделирование | 13,3 | 40,0 | 46,7 |
| 3 | Программирование | 6,7 | 86,6 | 6,7 |
| 4 | Оценивание результатов | 20,0 | 60,0 | 20,0 |
| 5 | Гибкость | 40,0 | 53,3 | 6,7 |
| 6 | Самостоятельность | 20,0 | 60,0 | 20,0 |
| 7 | Общий уровень саморегуляции | 6,7 | 86,6 | 6,7 |

Таблица 4.2.5 – Показатели саморегуляции у юношей

| № п/п | Регуляторные шкалы | Количество испытуемых (в %) | | |
|-------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------|----------------|
| | | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| 1 | Планирование | 53,3 | 40,0 | 6,7 |
| 2 | Моделирование | 20,0 | 60,0 | 20,0 |
| 3 | Программирование | 6,7 | 80,0 | 13,3 |
| 4 | Оценивание результатов | 20,0 | 73,3 | 6,7 |
| 5 | Гибкость | 33,3 | 60,0 | 6,7 |
| 6 | Самостоятельность | 53,3 | 33,3 | 13,3 |
| 7 | Общий уровень саморегуляции | 40,0 | 53,3 | 6,7 |

Далее мы установили корреляцию между уровнем эмоциональной устойчивости и способами осознанной саморегуляции.

Выявлена значимая связь с общим уровнем саморегуляции; у юношей – наиболее тесная связь эмоциональной устойчивости с планированием и программированием поведения; у девушек – с планированием, моделированием и самостоятельностью.

Таблица 4.2.6 – Показатели коэффициента ранговой корреляции (r_s) между уровнем эмоциональной устойчивости и осознанной саморегуляции

| № п/п | Регуляторные шкалы | Уровень эмоциональной устойчивости | |
|-------|-----------------------------|------------------------------------|---------|
| | | Юноши | Девушки |
| 1 | Планирование | | |
| 2 | Моделирование | 0,79** | 0,92** |
| 3 | Программирование | -0,25 | 0,31* |
| 4 | Оценивание результатов | 0,72** | 0,01 |
| 5 | Гибкость | 0,01 | -0,54 |
| 6 | Самостоятельность | -0,29 | 0,06 |
| 7 | Общий уровень саморегуляции | 0,28 | 0,34* |
| 8 | Планирование | 0,44* | 0,59** |

(* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$)

Таким образом, исследования в данном направлении позволяют прогнозировать вероятный спектр отклонений в поведении студента в стрессовых ситуациях в зависимости от характера используемых психологических защит, а значит, дифференцированно осуществлять адресную психологическую помощь.

Также можно работать в направлении достижения индивидуальной конструктивной психологической защищенности и способности к эффективной социально-психической адаптации. При этом развитие эмоциональной (или стрессоустойчивости) личности возможно за счет осознанной саморегуляции, предполагающей умения планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования собственных действий, оценивания и коррекции результатов, увеличение гибкости и самостоятельности поведения в трудных ситуациях.

Литература

1. Величковский, Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Б.Б. Величковский. – М., 2007. – 27 с.
2. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 752 с.
3. Леонова, А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2009. – 312 с.
4. Леонова, А.Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности / А.Б. Леонова, В.И. Медведев. – СПб.: Наука, 1993. – 522 с.
5. Моросанова, В.И. Опросник Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) / В.И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
6. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.
7. Романова, Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
8. Щербатых, Ю.В. Психология стресса / Ю.В. Щербатых – М.: Эксмо, 2006. – 304 с.

4.3 Жизнестойкость в профессиональной деятельности

Проблеме личностных предпосылок профессиональной адаптации посвящено немало отечественных и зарубежных исследований. Психология копинг-поведения разрабатывается в различных научных направлениях и концепциях личности. Она широко представлена в гуманистической психологии (К. Роджерс, К. Коул), теории социального научения (Дж. Роттер), когнитивной и психоэволюционной теориях стресса (Р. Лазарус, С. Фолькман, Р. Плутчик, Г. Келлерман, Г. Конте). Немало отечественных исследований затрагивают проблемы личностных ресурсов противодейст-

вия жизненным и профессиональным стрессам (К.А. Абульханова, Л.А. Китаев-Смык, А.Б. Леонова, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров, С.К. Нартова-Бочавер, В.Г. Никифоров и др.). Продуктивны попытки рассматривать эту проблему в контексте факторов риска развития дезадаптационных состояний личности, синдрома эмоционального выгорания, деформаций личности профессионала, в так называемых «помогающих» видах деятельности (В.В. Бойко, Ф.Е. Василюк, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченко, А.Р. Фонарев и др.).

Однако сложный характер феномена психологической адаптации оставляет нерешенными многие концептуальные вопросы, особое место среди которых занимает вопрос жизнестойкости личности и ее психологических предпосылок. Проблема жизнестойкости получила развитие в исследованиях Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой [8].

В этой связи особый интерес представляет исследование характера взаимосвязи жизнестойкости как личностной характеристики и ее компонентов (вовлеченности, контроля, принятия риска) с направленностью, являющейся подструктурой личности, относящейся к ее высшим социально-психологическим уровням и выступающей одним из ведущих регуляторов поведения [1]. Б.Г. Ананьев характеризовал направленность как «общий центр духовного развития личности, включающий ценностные ориентации, жизненную направленность, мотивацию поведения, систему отношений, взаимопроникновение смысла и значения, динамику установки, нравственную позицию личности» [1, с. 75].

Материалы и методы. Исследование проведено на группе врачей, представляющих две клинические специализации: терапию и анестезиологию. Выборка исследования составила 42 испытуемых. Применены методики: тест «Жизнестойкость» [8] и «Опросник определения личностной направленности» Смекала-Кучера, позволяющий выявить соотношение трех видов направленности: личностной (на себя – НС); коллективистской (на взаимодействие – НВ); деловой (на задачу – НЗ) [10].

Результаты и их обсуждение. В данном исследовании анализируется взаимосвязь феноменов жизнестойкости и направленности личности. Анализ данных показал, что высокая жизнестойкость является характерной для субъектов врачебной деятельности. Ее уровень составляет в среднем по выборке испытуемых 86,9 балла. В сравнении с показателем стандартной нормы (80,7 балла) выявлено превышение уровня жизнестойкости в исследуемой выборке ($p < 0,01$).

Проведенные наблюдение и опрос участников исследования являются основанием для вывода о том, что в личности врача жизнестойкость в значительной степени обеспечивается развитой способностью к контролю, собственной активностью и готовностью к действиям для достижения позитивных результатов.

Для данной выборки врачей свойственно в целом преобладание личностной направленности на задачу (НЗ): сравнение средних показателей по всем шкалам подтверждает достоверность выделенного феномена. Это свидетельствует о преобладании мотивов, порождаемых деятельностью, увлечением самой деятельностью, стремлением отстаивать точку зрения, которая, по мнению субъекта, является полезной для выполнения поставленной задачи. Наибольшее развитие деловая направленность получает на этапе жизни, соответствующем продолжительному врачебному стажу (свыше 10 лет).

Существует связь между направленностью личности врача на взаимодействие (НВ) и убежденностью в том, что происходящее в жизни способствует личностному развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта; готовностью действовать даже при отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск (компонент «принятие риска» в структуре жизнестойкости).

Невысокая активность социальной (коллективистской) ориентации личности является некоторым «барьером» в становлении компонента «Контроль» в системе качеств жизнестойкости личности. По сути, в противоположность этому, направленность на задачу (НЗ), мотивационно значимая для врача, имеет тенденцию к положительной взаимной связи с компонентом контроля и диспозицией жизнестойкости в целом.

Характерной особенностью выделенных связей в психологии личности врача является показатель отрицательной корреляции между высокой выраженностью направленности на дело (НЗ) и принятием риска ($r = -0,503$; $p < 0,001$). Поскольку компонент «Принятие риска» интерпретируется как убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта (позитивного или негативного), готовность действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск [2], можно предположить, что осознание высокой ответственности за результаты врачебной деятельности, формирующееся на основе приобретенного с годами клинического опыта, выступает своеобразным внутренним контролером, блокирующим готовность действовать без достаточной уверенности в успехе, поскольку цена такого врачебного опыта – жизнь и здоровье человека.

Заключение. Жизнестойкость является системным психическим свойством, формирующимся в процессе развития личности. Для личности врача наиболее значимым компонентом жизнестойкости является развитая способность уверенного профессионального и жизненного поведения, убежденность в контролируемости жизни. Наибольшего уровня жизнестойкость достигает в период профессиональной зрелости – стаж профессиональной деятельности 10–15 лет.

Для врачей свойственно в целом преобладание личностной направленности на задачу (НЗ). Это свидетельствует о преобладании мотивов, порождаемых деятельностью, стремлении отстаивать точку зрения, кото-

рая является полезной для выполнения поставленной задачи. У врача-клинициста направленность личности на деловую активность является психологической предпосылкой жизнестойкости, она также положительно взаимосвязана с произвольным контролем.

Для молодых врачей более свойственна направленность на себя (НС), которая имеет отрицательную взаимосвязь с компонентом вовлеченности в структуре жизнестойкости; в зрелый период жизни преобладает деловая направленность, отрицательно взаимосвязанная с принятием риска в структуре жизнестойкости.

Личностный профиль врачей анестезиологов-реаниматологов

Профессиональная деятельность врача, работающего в медицине критических состояний, требует не только огромного объема медицинских знаний, но и определенного склада характера, умения взаимодействовать не только с пациентами, но и с коллегами – представителями других медицинских специальностей. Работа анестезиолога-реаниматолога имеет системный характер, так как этот специалист, анализируя и интегрируя большой объем информации, координирует действие систем жизнеобеспечения пациента, операционной бригады, службы мониторинга, диагностики, лаборатории и др. [2]. Это обуславливает такие особенности профессиональной деятельности, как ответственность, высокий динамизм, нехватку времени, необходимость принимать решение в сложных и неопределенных ситуациях, социальную оценку результативности деятельности, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов. Даже тогда когда врач анестезиолог-реаниматолог работает в плановом режиме, он не может исключить возможность возникновения непредвиденных ситуаций, границы между которыми четко не выражены и непредсказуемы по времени и месту возникновения. При этом ситуационное поведение анестезиолога-реаниматолога складывается из профессионального автоматизма и интуитивного действия, зависящего от индивидуальных психофизиологических и личностных особенностей врача [2; 3; 4].

Успешное выполнение таких многообразных задач требует от анестезиолога-реаниматолога высокого уровня психологической устойчивости, так как профессиональная среда отличается высокой эмоциональной загруженностью, вызываемой наличием большого числа факторов стресса, постоянно присутствующих в повседневной работе. Многолетняя профессиональная деятельность способствует формированию определенных личностных характеристик, связанных как с факторами профессионального отбора, так и с условиями труда.

Целью нашего исследования является изучение личностных особенностей, характерных для врачей анестезиологов-реаниматологов.

Материалы и методы. Для реализации поставленной задачи на кафедре анестезиологии и реаниматологии с курсом ФПК и ПК ВГМУ со-

вместно с кафедрой психологии ВГУ имени П.М. Машерова проведено обследование врачей анестезиологов-реаниматологов, проходивших курсы повышения квалификации. В исследовании приняло участие 67 врачей в возрасте от 26 до 60 лет.

Для определения усредненного личностного профиля исследуемой группы врачей нами применялся 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла. В данном опроснике используется условная биполярная шкала устойчивых личностных характеристик, которые могут фиксировать как индивидуальные, так и групповые личностные характеристики.

Для статистической обработки полученных данных использовался пакет программ, содержащийся в компьютерном варианте 16 PF опросник Р. Кеттелла. Факторы описаны в соответствии с вариантом, предложенным В.М. Мельниковым, Л.Т. Ямпольским [9].

Результаты и их обсуждение. После обработки данных получены следующие результаты. Для обследованной группы испытуемых характерны относительно высокие показатели по факторам С, G, Q3, в сочетании с низкими показателями по факторам I, M. В таблице 4.3.1 представлены среднегрупповые значения наиболее выраженных факторов.

Таблица 4.3.1 – Среднегрупповые значения факторов личностного профиля врачей анестезиологов-реаниматологов (16 PF опросник Р. Кеттелла)

| Фактор | Стен муж. / жен. | Стен | Ранг |
|--------|------------------|------|------|
| С | 7,3/ 6,7 | 7,00 | 3 |
| G | 7,7/ 7,5 | 7,60 | 1 |
| -I | 2,9/ 3,0 | 2,95 | 4 |
| Q3 | 7,6/ 7,2 | 7,40 | 2 |
| -M | 3,9/ 4,0 | 3,95 | 5 |

Полученные данные в соответствии со степенью выраженности (рангом) личностных характеристик в обследованной группе врачей анестезиологов-реаниматологов позволяют представить выявленную последовательность качественного описания вышеназванных факторов:

+G: Испытуемые отличаются высокой сознательностью, настойчивостью, обязательностью, выраженным чувством долга, стремлением к соблюдению моральных норм. Высокая требовательность к себе и окружающим людям может приводить к повышенной психологической напряженности и конфликтности. Отмечается низкая приспособляемость в новой или незнакомой ситуации. В группе проявляется направленность на сотрудничество.

+Q3: Испытуемые хорошо проявляют себя в социально значимых ситуациях, связанных с ответственностью. Отличаются устойчивостью интересов и социально приемлемым поведением. Хорошо работают в группе. Достаточно уравновешены, надежны и объективны.

+С: Эмоционально зрелые люди, смело смотрящие в лицо фактам, спокойные, уверенные в себе, постоянные в своих планах и привязанностях, не поддающиеся случайным колебаниям настроения. На вещи смотрят серьезно и реалистично, хорошо осознавая требования действительности, не скрывая от себя собственных недостатков, не расстраиваясь из-за пустяков. Хорошо приспособлены к условиям жизни.

– I: Испытуемые отличаются высоким реализмом и практичностью. Демонстрируют независимое мышление, в решениях полагаются на себя. Иногда возможен повышенный цинизм и самодовольство. Имеет место определенное пренебрежение к культурным аспектам жизни, эстетической ее стороне. Склонны к демонстрации силы и собственного превосходства.

– M: Испытуемые отличаются повышенной тщательностью, аккуратностью и практичностью. Не позволяют себе вольностей в поведении, одежде, привычках; стремятся во всем быть как все, поступать «правильно». В делах и начинаниях руководствуются возможным, заботятся о деталях, мелочах. Способны сохранять присутствие духа в сложных ситуациях. Совершенно не склонны предаваться фантазиям и мечтам.

Полученные данные свидетельствуют о том, что усредненный психологический профиль врачей анестезиологов-реаниматологов находится в пределах среднестатистической нормы и не имеет выраженных отклонений, связанных с социальной дезадаптацией. Выявлены качества, которые можно отнести к устойчивым личностным особенностям, характерным для врачей данной специальности. Учитывая характер профессиональной деятельности врачей анестезиологов-реаниматологов, мы полагаем, что на формирование усредненного психологического профиля могли влиять следующие факторы:

- стихийный профессиональный отбор (выбор или смена специальности, профессиональная переподготовка и др.);
- психологическая адаптация к требованиям, предъявляемым к специалистам данного профиля.

Вместе с тем, как показывают полученные нами результаты, выявленные личностные особенности в совокупности с высокими предъявляемыми профессиональными требованиями могут создавать предпосылки для появления синдрома эмоционального выгорания и профессиональной дезадаптации личности. Развитие синдрома выгорания приводит к изменению отношения врачей к профессиональной деятельности и ее результативности [4]. В связи с этим представляется целесообразным использование информации о психологических профессионально важных характеристиках врачей-анестезиологов, что позволит облегчить профессиональную ориентацию студентов старших курсов медицинских вузов и определить оптимальную стратегию психологической поддержки работающих врачей с целью профилактики эмоционального выгорания и дезадаптации.

Как следует из ресурсных концепций стресса, потеря ресурсов – это первичный механизм, ведущий к стрессовым реакциям. Под ресурсами по-

нимаются внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессовых трудовых и жизненных ситуациях. Для повышения стрессоустойчивости очень важным является накопление («консервация») ресурсов до того, когда возникает стресс – ситуация или действие отдельного стрессора. Традиционными показателями стрессоустойчивости человека на социально-психологическом уровне являются [5]:

- сохранение способности к социальной адаптации;
- сохранение значимых межличностных связей;
- обеспечение успешной самореализации, достижения жизненных целей;
- сохранение трудоспособности и качества выполняемой деятельности;
- сохранение здоровья.

Как показывают современные исследования, стрессоустойчивость не является статическим свойством индивида. Устойчивость к стрессу рассматривается как величина, обладающая определенной ситуативной изменчивостью, «эластичностью», которая опосредована когнитивно-аффективной оценкой ситуации и ресурсами человека.

В этой связи актуальным представляется обращение к стратегии накопления ресурсов [5]. Стратегия накопления ресурсов представляет собой некоторый антиципаторный копинг. Первый принцип «консервации» ресурсов (С. Хобфолл) заключается в том, что люди стремятся получить, сохранить и защитить то, что ценно для них, и стараются использовать свои ресурсы наилучшим способом. Вторым принципом «консервации» ресурсов является то, что люди стремятся инвестировать свои усилия в накопление собственных ресурсов.

К наиболее изученным в настоящее время личностным ресурсам преодоления стресса относятся [3]:

- активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобрести опыт и личностный рост;
- сила «Я-концепции», самоуважение, самооценка, собственная значимость, «самодостаточность»;
- активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях;
- позитивность и рациональность мышления;
- эмоционально-волевые качества;
- физические ресурсы: состояние здоровья и отношение к нему как ценности.

Информационные и инструментальные ресурсы:

- способность контролировать ситуацию: адекватная оценка степени воздействия ситуации на человека;
- профессиональные ресурсы: умения, мастерство, компетентность, технологии освоения новых знаний и навыков;

- социальные ресурсы: сохранение значимых межличностных связей, наличие поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей, солидарности группы;
- информационная активность и деятельность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации;
- способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации;
- материальные ресурсы: высокий уровень материального дохода и материальных условий, позволяющих восстановить первичные физиологические потребности; безопасность жизни и стабильность оплаты труда.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев // Психология личности: хрестоматия. – Воронеж: МОДЭК, 2006. – Т. 2 – 384 с.
2. Баклаев, А.В. Информационный стресс анестезиолога-реаниматолога / А.В. Баклаев [и др.] // Анестезиология и реаниматология. – 2000. – № 12. – С. 5–8.
3. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР-СЭ, 2006.
4. Бунятян, А.А. Человеческий фактор в анестезиологии / А.А. Бунятян [и др.] // Анестезиология и реаниматология. – 2000. – № 5. – С. 4–10.
5. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
6. Журавлев, А.Л. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / А.Л. Журавлев, Т.Л. Крюкова, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
7. Леонова, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2000. – № 2. – С. 5–8.
8. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
9. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М.: Просвещение, 1985.
10. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности / А.А. Реан. – СПб.: Речь, 2001. – 224 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы завершили обсуждение ряда аспектов психологии индивидуальности, рассмотрев их в контексте ресурсов познавательной, учебной и профессиональной деятельности. Актуальность представленных исследований определяется современными тенденциями развития психологической науки, которые во многом обусловлены требованиями социальной практики и инновациями в образовании профессионала. Актуальным также является используемый в работе субъектный подход к изучению индивидуальности, поскольку общие психологические закономерности преломляются в поведении, результативности деятельности через ресурсы индивидуальности, включающие самоактуализацию, рефлексивность, креативность.

Психосемантический подход к исследованию личности, использованный нами, реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого. Содержательная интерпретация выделяемых структур позволяет посмотреть на мир «глазами другого», почувствовать его способы осмысления мира. Такой подход позволяет рассматривать личность испытуемого не как набор объектных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носителя определенной картины мира, индивидуальных значений и смыслов.

В современных условиях существует социальный заказ на стрессоустойчивых, лабильных, способных к самоактуализации людей. В связи с существующими рисками, стрессогенными факторами и непрерывно нарастающей интенсификацией труда соответствовать требованиям при выполнении сложных профессиональных задач становится все труднее.

В последние годы широкое распространение в психологии приобрел ресурсный подход, в рамках которого важное место заняло изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации. Индивидуальный психологический ресурс определяет потенциальные возможности личности, помогающие произвольно управлять своей активностью в условиях самостоятельной деятельности и достигать поставленных целей. Мы сконцентрировали свои усилия на изучении индивидуальных особенностей самосознания (в том числе, профессионального), креативности, рефлексивности, жизнестойкости и саморегуляции личности.

Наши исследования опирались на убежденность в том, что познание и интеграция индивидуальных характеристик человека обеспечивают его психическое, соматическое и социальное благополучие и, в соответствии с направленностью личности, создают условия для самореализации своей уникальной идентичности.

Научное издание

КОСАРЕВСКАЯ Татьяна Евстафьевна

КУТЬКИНА Раиса Романовна

ШМУРАКОВА Марина Евгеньевна

ТУРКОВСКИЙ Веслав Иосифович

МАМАСЬ Александр Николаевич

ТРИЩЕНКОВА Юлия Михайловна

**ПСИХОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ:
РЕСУРСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

Под редакцией Т.Е. Косаревской

| | |
|----------------------|-----------------------|
| Технический редактор | <i>Г.В. Разбоева</i> |
| Корректор | <i>Л.В. Моложавая</i> |
| Компьютерный дизайн | <i>Л.Р. Жигунова</i> |

Подписано в печать 2014. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 7,56. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.