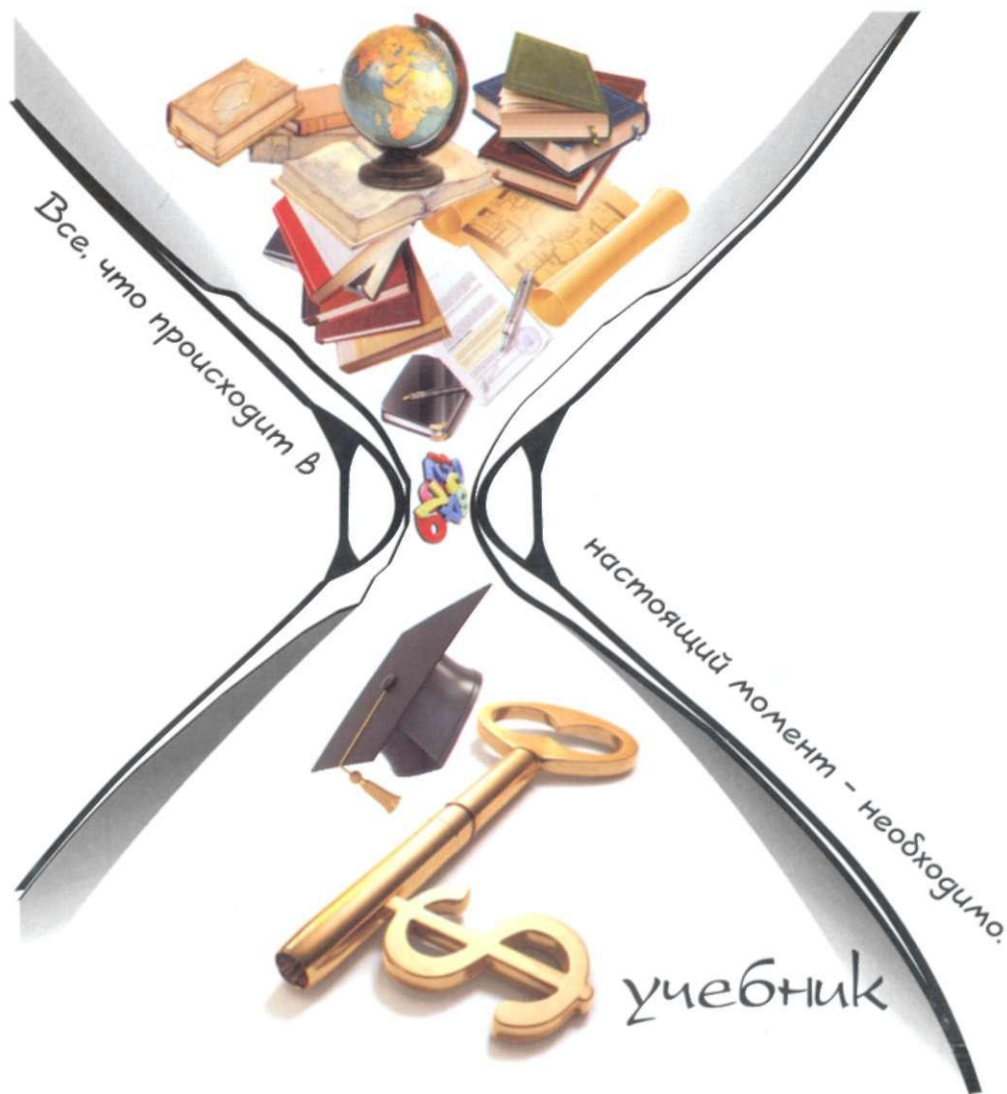


ПЕДАГОГИКА УСПЕХА

А. Г. Романовский
В. Е. Михайличенко
Л. Н. Грень



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЁЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«Харьковский политехнический институт»

А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень

ПЕДАГОГИКА УСПЕХА

Учебник

для студентов высших учебных заведений

Утверждено Министерством образования и науки,
молодежи и спорта Украины

Харьков

НТУ «ХПИ»
20 12

УДК 37.015.3(075)

ББК 88.3я7

P69

Рецензенты:

Л. С. Нечепоренко, д-р пед. наук, проф.,

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина:

В. А. Лозовой, д-р филос. наук, проф.,

Национальная юридическая академия им. Ярослава Мудрого

Утверждено Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины
как учебник для студентов высших учебных заведений
(письмо № 1/11-2637 от 28.02.2012 г.)

Розглянуто зміст педагогіки успіху та основні напрямки її вивчення. Показано необхідність формування професійної самосвідомості: самопізнання, позитивної самооцінки, усвідомлення //концепції та їх роль у процесі саморозвитку. Обґрунтовано, експериментально перевірено ефективність педагогічних умов, необхідних для формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність. Наведено різні методи, які можуть бути використані для саморозвитку і самовдосконалення особистості. Призначено для студентів, магістрів, аспірантів і викладачів усіх спеціальностей.

Романовский А. Г.

P69 Педагогика успеха: учеб. / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. - Х. : НТУ «ХПИ», 2012. - 372 с. - На рус яз.

ISBN 978-617-05-0033-5

Рассмотрены содержание педагогики успеха и основные направления ее изучения. Показана необходимость формирования профессионального самосознания студентов: самопознания, позитивной самооценки, осознания //концепции и их роль в процессе саморазвития. Обоснована, экспериментально проверена эффективность педагогических условий, необходимых для формирования направленное™ студентов на успешную профессиональную деятельность. Приведены различные методики, которые могут быть использованы для саморазвития и самосовершенствования личности.

Предназначено для студентов, магистров, аспирантов и преподавателей всех специальностей.

Ил. 5. Табл. 12. Библиогр.: 241 назв.

УДК 37.015.3(075)

ББК 88.3я7

© Романовский А. Г., Михайличенко В. Е.,

ISBN 978-617-05-0033-5 Грень Л. Н., 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ.6

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА

1.1. Концептуальные подходы к профессиональной подготовке студентов современных высших учебных заведений	7
1.1.1. Соответствие содержания и качества профессионального образования современным требованиям общества.....	7
1.1.2. Основные подходы к обучению и воспитанию в системе высшего образования.....	13
1.1.3. Инновационные процессы в образовательной системе.....	21
1.2. Педагогика успеха как интегральный личностно-ориентированный подход к формированию успешности студентов	30
1.2.1. Педагогика успеха: содержание и основные направления её изучения.....	30
1.2.2. Роль самооценки личности в формировании её успешности.....	39
1.2.3. Технологии и методы обучения, необходимые для формирования успешности личности.....	45
1.3. Самосознание как основа развития личности студента	58
1.3.1. Профессиональное самосознание: его роль и структура.....	58
1.3.2. Способы и методы самопрограммирования личности на успех.....	66
1.3.3. Формирование воодушевляющих убеждений и самоэффективности личности.....	73
1.4. ^-концепция и её роль в формировании личности студента	83
1.4.1. /^-концепция и её структура.....	83
1.4.2. Роль позитивного мышления в осознании образа Л.....	90
1.4.3. Воображение в системе >7-концепции.....	96
1.4.4. Роль моделирования в формировании >7-концепции.....	104
1.4.5. Использование .Я-концепции для саморазвития и самосовершенствования личности.....	108
1.5. Развитие личности студента в процессе профессионального обучения и воспитания	111
1.5.1. Проблема формирования и развития личности студента в процессе профессионального обучения и воспитания.....	111

1.5.2. Всестороннее развитие личности студента - необходимое условие его становления как профессионала	119
1.5.3. Способы и методы повышения качества подготовки будущих специалистов.....	134
1.6. Саморазвитие личности студента и её самовоспитание.....	145
1.6.1. Саморазвитие личности и основные направления его изучения.....	145
1.6.2. Роль высшего учебного заведения в саморазвитии и самовоспитании личности студента.....	156
1.6.3. Самостоятельная работа студентов и её стимулирование.....	170
1.7. Роль психического самосовершенствования в активизации потенциала студентов.....	181
1.7.1. Механизмы саморегуляции психического состояния человека.....	181
1.7.2. Управление мыслями и словами.....	188
1.7.3. Роль позитивного мышления в активизации потенциала студентов.....	194
1.7.4. Искусство управления своими эмоциями.....	201
1.7.5. Практика психического самосовершенствования как основа оздоровительной системы.....	211
1.8. Трансформация мотивации обучения студентов- и роль целей в этом процессе.....	218
1.8.1. Динамика мотивационной структуры студентов.....	218
1.8.2. Трансформация учебной мотивации студентов в профессиональную мотивацию будущих специалистов.....	233
1.8.3. Взаимосвязь мотивации и целей студентов.....	237
1.9. Мотивация достижения и её формирование.....	245
1.9.1. Основные направления изучения мотивации достижения.....	245
1.9.2. Способы и методы формирования мотивации достижения.....	254
Раздел 2. НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ НА УСПЕШНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ.....	268
2.1. Педагогические условия формирования у студентов направленности на успешную профессиональную деятельность.....	268
2.1.1. Направленность студентов на успешную профессиональную деятельность: её структура и способы формирования.....	268

2.1.2. Теоретическое обоснование педагогических условий, необходимых для формирования у студентов направленности на успешную профессиональную деятельность.....	270
2.2. Формирование направленности студентов на успешную профессиональную деятельность.....	275
2.2.1. Общие вопросы организации и проведения экспериментальной работы.....	275
2.2.2. Реализация педагогических условий для формирования у студентов направленности на успешную профессиональную деятельность.....	284
2.2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	304
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ.....	316
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение А. Практические упражнения для саморазвития и самосовершенствования личности.....	321
Приложение Б. Содержание курса «Психология достижения успеха».....	344
Приложение В. Практические рекомендации по осознанию концепции.....	348
Приложения Г. Тесты:	
Г.1. Анкета для определения состояния направленности студентов на успешную профессиональную деятельность.....	352
Г.2. Дифференциально-диагностический опросник Е. И. Климова.....	353
Г.3. Тест-опросник МУН А. Реана.....	356
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	358

Вступление

В условиях модернизации отечественного образования особую значимость приобретает проблема подготовки компетентных, конкурентноспособных на рынке труда специалистов, которые успешно владеют своей профессией и адаптируются в обществе. Решение современных задач подготовки квалифицированных специалистов требует поиска новых форм, нетрадиционных подходов к организации учебной деятельности студентов, повышения уровня их активности в овладении будущей специальностью. В связи с этим возникает объективная необходимость усовершенствования системы образования, направленной на формирование личности, которая осознает свои возможности, стремится к самообразованию, самосовершенствованию, максимальной самореализации, достижению успеха в жизни.

Успешность обучения является одной из центральных проблем в педагогике образования. Для её решения необходимо знание закономерностей и механизмов достижения успеха, изучением которых занимается педагогика успеха. Она пытается дать ответы на вопросы, связанные с поиском оптимальных образовательных систем, в основе которых находится принцип достижения человеком высоких результатов, как в процессе обучения, так и в процессе профессиональной деятельности. Методологическая особенность такого подхода – это постоянная целенаправленная работа над самим собой.

Основные концептуальные позиции педагогики успеха связаны с гуманистической психологией и педагогикой, которые предусматривают использование личностно-ориентированного подхода во взаимодействии со студентами. Такое обучение предполагает учет их индивидуальных особенностей, интересов и спо-

собностей, развитие и саморазвитие личности. Это важная составляющая нового педагогического мышления, которая требует пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса: внимание педагогов к личности студента, доверие к ней, принятие её целей, потребностей и интересов, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития личностного потенциала студентов, их самоопределения и самореализации.

Сегодня образование должно рассматриваться с точки зрения формирования непрерывной системы, которая отвечает потребностям общества, государственной образовательной политики и требованиям Болонского процесса. В этих условиях возникает необходимость смены стратегических, глобальных целей образования, перестановки акцента со знаний специалиста на его человеческие, личностные качества, раскрытие его потенциала, что означает одновременно изменение содержания и методов его подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ УСПЕХА

1.1. Концептуальные подходы к профессиональной подготовке студентов современных высших учебных заведений

1.1.1. Соответствие содержания и качества профессионального образования современным требованиям общества

В современных условиях экономического, социального, политического кризиса нашего общества перед вузами поставлены новые требования – воспитание успешной, конкурентноспособной, активной, инициативной, волевой, нравственной, уверенной в себе личности. По этому поводу так пишет известный украинский педагог В. А. Кудин: «...Бурно происходящие социальные перемены, всё более расширяющееся утверждение современных технологий, развитие сферы коммуникаций, заметное отставание чувственно-эмоционального от рационально-абстрактного, разрушение веками сложившихся моральных устоев и отсутствие четко выраженных новых принципов нравственности – всё это и многое другое в жизни народов требует значительных преобразований в системе образования» [106, с. 34].

Образование, как известно, является способом развития личности, создания интеллектуального и духовного потенциала нации, определяющим условием научно-технического и социального прогресса. Несоответствие содержания и качества профессионального образования современным требованиям является серьёзной проблемой общества. Современные условия требуют от высшего образования подготовки молодых специалистов, компетентных и мобильных на рынке труда, которые умеют критически мыслить, принимать решения, сотрудничать, способны к саморазвитию и обучению в течение всей жизни. Серьёзные социально-экономические изменения, которые происходят в Украине, требуют пересмотра основных концептуальных подходов к решению этих задач, совершенствования форм и методов профессиональной подготовки специалистов.

Современные тенденции трансформации общества требуют, как утверждает С. А. Сысоева [196, с.250], разработки качественно новых основ системы образования. Это относится не только к содержанию, формам и методам обучения, но и к самому пониманию современного образования как непрерывного процесса, направленного на формирование творческих, компетентных и конкурентоспособных людей в условиях глобального информационного пространства XXI века. В. П. Андрущенко считает, что таким является человек, который освоил основы наук, владеет современными способами принятия и передачи информации, сформирован и практически подготовлен в профессиональном, языковом и мировоззренческом контекстах.

В исследованиях профессиональной подготовки будущих специалистов можно выделить следующие направления: методологические основы философии образования (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, И. А. Зязюн, В. И. Луговой и др.); теория непрерывного образования (Е. В. Бондаревская, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало, С. А. Сысоева и др.); профессиональная подготовка специалистов в высшей школе (В. Ю. Быков, Г. П. Васянович, Е. Э. Коваленко, И. Д. Бех, В. И. Лозовая, О. П. Мещанинов, Л. Ф. Нечепоренко, А. С. Пономарев, И. Ф. Прокопенко, А. Г. Романовский, Т. И. Сущенко и др.).

В традиционной педагогической литературе высшее образование чаще всего понимают как подготовку в системе профессионального обучения специалистов высшей и научной квалификации. В энциклопедии образования оно рассматривается как уровень квалификации по специальности, полученный на базе полного среднего образования, формально подтвержденный дипломом об окончании вуза, характеризующийся совокупностью систематизированных знаний, практических умений и навыков, личностных качеств, которые обеспечивают возможность решать профессиональные задачи на уровне достижений научно-технического и социального прогресса.

Исходя из этого конкретизируется и основная цель профессионального образования – овладение сложной, целостной профессиональной деятельностью. Сказанное вовсе не отрицает ценности знаний и не абсолютизирует ценность де-

тельности, так как одно немыслимо без другого. Содержание образования должно обеспечить систему знаний, умений, навыков, способности к творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества и на достижение которых должны быть направлены усилия обучающихся. Оно определяется целью: развитие личностного потенциала человека, формирование его готовности к профессиональной деятельности, а также к саморазвитию и самосовершенствованию.

При этом содержанием обучения является все то, что обеспечивает достижение этой цели. Оно охватывает не только содержание изучаемого материала, но и характер учебной деятельности, технологию, методы и формы обучения, поскольку качества личности, содержание воспитания и развития во многом зависят не только от того, что изучается, но и от того, как изучается. Только при этом условии содержание образования обеспечит формирование тех личностных и профессиональных качеств человека, которые должны быть сформированы в результате осуществления взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося.

Построение такой учебной и воспитательной деятельности, которая обеспечила бы реализацию целей профессионального образования, возможно лишь при переходе от информативного типа обучения к обучению, позволяющему выявлять и развивать познавательные и творческие способности студентов, управлять формированием их самостоятельной активности. Итогом этой целенаправленной работы является формирование качеств специалиста, обеспечивающих ему успешную деятельность в избранной сфере.

Образование традиционно рассматривается как целенаправленный процесс, который объединяет воспитание и обучение личности. Понятие воспитания в современном обществе многогранно и имеет великое множество специфических особенностей в трактовках, в зависимости от целей и задач конкретной учебно-воспитательной деятельности. Существует несколько основных фундаментальных характеристик, которые описывают данный процесс в педагогической теории и практике.

В одних случаях это понятие трактуется как чрезвычайно широкое, включающее и собственно воспитание, и образование, и обучение. Так, в частности, рассматривал воспитание великий русский педагог К. Д. Ушинский. Однако позднее это понятие стало использоваться в более узком, педагогическом смысле. Например, Ю. К. Бабанский определяет воспитание в специальном педагогическом смысле как процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе [12, с.10]. Х. И. Лийметс, а вслед за ним Л. И. Новикова и А. В. Мудрик придерживаются точки зрения, что воспитание есть целенаправленное управление процессом развития личности.

Нередко воспитание рассматривают как процесс целенаправленного воздействия на личность с целью побуждения субъекта следовать определенным нормам, правилам социального поведения. Характеристики воспитательных воздействий встречаются во многих отечественных и зарубежных публикациях, начиная, например, с работ П. П. Блонского [20, с .12]. Если рассматривать воспитание как жесткое педагогическое управление поведением ученика, то тогда оно представляет собой воздействие на личность. Во второй половине XX века воспитание все чаще трактуется как двусторонний процесс взаимодействия воспитателя и его ученика, что более отражает специфику гуманистического воспитательного процесса.

Главный механизм воспитания – это вовлечение ученика в целенаправленно организованную деятельность и общение. Раскрывая цель воспитания более конкретно, применительно к высшим учебным заведениям, можно сказать, что в процессе получения вузовского образования она представляет собой развитие духовно и физически здоровой, интеллигентной, высокогражданственной, гуманистически ориентированной, социально активной, культурной, успешной, профессионально-творческой личности.

Таким образом, основная характеристика воспитания – это целенаправленное воздействие на личность, которое преследует определенные цели в воспроизведении четко обусловленных социальных норм. Уже давно разрабатываются

теории активного воспитания, когда сам процесс содержит в себе взаимодействие преподавателя, обучающегося и социальных обстоятельств. Это означает, что воспитание переходит из объект-субъектных отношений в субъект-субъектные. При этом процесс воспитания исследуется как активный процесс, который тесно связан по своим целям и функциям с активным обучением.

Такой подход разрабатывался в рамках педагогической психологии в работах Ж. Пиаже, М. Эриксона. Ж. Пиаже считал, что школе необходимы такие ученики, которые отличаются активностью; которые рано приучаются к самостоятельному поиску частично на основе собственной спонтанной активности, частично благодаря подготовленным для них материалам. Это возможно только тогда, когда педагоги перейдут к использованию «активного метода» воспитания и обучения учеников.

Ключевая роль при этом, по мнению К. Роджерса, отводится спонтанной познавательной активности обучающихся, учитель же выступает в роли «фасилитатора» (от англ. *facilitate* – облегчать) естественного его развития в процессе социализации, предоставляет нужные материалы, ставит проблемы и обеспечивает общее педагогическое руководство, адекватное функциональному уровню, достигнутому ребенком. Учитель уже не является пассивным «агентом» социализации, а через активизацию воспитательной деятельности становится равнозначным субъектом процесса обучения и воспитания.

При этом не только современная теоретическая педагогика, но и образовательная практика учитывают социальные условия, в которых проходят воспитательное и образовательное влияние. В более строгом понимании все-таки принято считать, что воспитывает не социальная среда, а только действующие субъекты, создавая при этом своей преобразующей деятельностью факторы окружающей среды. Другие элементы социального окружения (речь идет о неличностных факторах социальной среды) направляют процессы воспитания в строго определенное русло.

Еще во времена эпохи Возрождения французский мыслитель М. Монтень [136, с. 158–198] сформулировал основополагающие принципы воспитания об-

разовательной и социальной активности обучаемого, основанные на двух постулатах:

- единство обучения и воспитания, что является неотъемлемой частью учебного процесса сегодня;
- дифференциация, которая состоит в том, что к ученикам не должны предъявлять единые требования как в обучении, так и в воспитании, а следует учитывать их способности, характер, склонности.

1. Принцип права выбора. Воспитатель должен не просто преподавать истины и требовать подчинения, но, прежде всего, осветив весь спектр возможностей, дать ученику выбрать на свое усмотрение что-то самостоятельно. Если воспитатель влияет и направляет, то делает это осторожно и ненавязчиво.

2. Принцип «пусть учитель спрашивает у ученика не только слова урока, но смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, не по показателям памяти своего воспитанника, а по его жизни». Необходимо отметить, что под знаниями и уроками имеются в виду не только, и не столько науки, но и жизненные уроки – нормы, ценности, образцы поведения, необходимые человеку качества – все, чему обучается человек для полноценной жизни в обществе.

3. Принцип избирательности. «Пусть наставник заставляет ученика будто просеивать через сито все, что он ему подносит, и пусть ничего не вбивает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние». Наставник должен рассказать, какие есть точки зрения по этим вопросам, но не разделять их на плохие и хорошие, на правильные и неправильные, не оценивать их, а предоставить право оценки и выбора ученику.

4. Принцип проникновения, ощущения. «И пусть он не боится забыть, если это угодно ему, откуда он почерпнул эти взгляды, лишь бы он сумел сделать их своей собственностью. Истина и доводы ума принадлежат всем, и они не в большей мере являются достоянием тех, кто высказал их впервые, чем тех, кто высказал их потом».

Таким образом, главное – не заучить, а ощутить, проникнуть в суть, пропустить через себя теории, положения, истины, и тогда то, что ты создал в ходе

анализа, уже принадлежит тебе и служит тебе намного больше, чем заученное, втиснутое в глубины памяти. Необходимы анализ, работа сознания, и тренироваться в этом надо каждый день. В связи с этим М. Монтень сформулировал свой пятый принцип – общения и следующий принцип – единства духовного и физического воспитания, то есть объединение в систему всех видов воспитательного влияния.

Говоря о воспитании в связи с трансформацией образовательной системы, многие ученые сегодня обращаются к инновационным методам воспитания. Однако важным является объединение традиционных, проверенных временами методов, и инновационных, которые интегрируют образование и воспитание в единый процесс. Конкретным примером является вальдорфская педагогика (педагогика Р. Штайнера), признанная ЮНЕСКО педагогикой XXI столетия. Эта система лучше всего соединяется с принципами системы непрерывного образования, так как воплощает идеи свободного воспитания, гуманистической педагогики, самопознания и саморазвития индивидуальности в условиях партнерства и сотрудничества субъектов образования и воспитания.

Главное отличие воспитания в системе непрерывного образования состоит в возможности реализовать принципы системности и непрерывности воспитательного влияния, когда нет резких методических и методологических переходов и противоречий. Создание такой системы базируется на следующих принципах:

- гуманизация взаимоотношений субъектов образовательной деятельности, которая основывается на восприятии обучения и воспитания как высшей социальной ценности;
- демократизация, устранение авторитарного стиля воспитания;
- психологизация воспитательного процесса, что предполагает исследование и учет потребностей и психологических особенностей, мотивов учеников;
- самостоятельная креативная творческая деятельность;
- всестороннее развитие потенциала личности.

1.1.2. Основные подходы к обучению и воспитанию в системе высшего образования

В современной педагогике активно разрабатываются важнейшие принципы, которые определяют формирование целей и задач воспитания и образования. При этом можно выделить такие подходы:

Знание-ориентированный подход. Знание-ориентированный подход предполагает направленность на приобретение долговременных, системных и взаимосвязанных знаний, которые включают как теоретический, так и практический гносеологический уровни. Одним из основных требований, которые предъявляются к качеству подготовки специалиста, являются его глубокие, фундаментальные и специальные знания, образующиеся только в результате познавательной деятельности за счет мотивации и стремления к усвоению учебного материала. Они обеспечивают наиболее полное понимание явлений и процессов окружающего мира, которое формирует внутренний мир студента.

Однако в рамках традиционной системы обучения прослеживаются негативные тенденции в овладении и использовании знаний. Преобладает предметно-содержательный метод обучения, некритичный подход к методологии научных дисциплин, в результате чего происходит формальное усвоение не всегда полного и необходимого объема научной информации. Это требует отхода от традиционной системы передачи знаний, в которой задействована преимущественно техника запоминания.

Для совершенствования качества подготовки специалистов педагогам необходимо решать ряд достаточно сложных вопросов, среди которых значительное место занимают такие проблемы: каким образом учить студента, чтобы он мог выбирать из моря знаний необходимое и в кратчайшие сроки; как строить учебный процесс, чтобы у студента в процессе обучения формировались не только ситуативные навыки, но и прочные знания; как развивать его аналитическое и критическое мышление. Поскольку личность специалиста формируется в основном вследствие его собственного труда и усилий, то весь период пребывания студента в высшем учебном заведении должен быть его непрерывной, активной

познавательной деятельностью, направленной не только на усвоение знаний, но и на их творческое применение в будущей профессиональной деятельности. Организация и управление этим процессом – основная задача профессорско - преподавательского состава.

Учебный процесс должен строиться на основании принципа «учить умения учиться», а для того, чтобы организовать активную трансформацию учебно-познавательной деятельности студента в профессиональную, необходимо вызвать у него неослабевающую заинтересованность к процессу и результату своих действий. Обучение без такого принципа, только за счет техники запоминания и волевого усилия возможно, но в комплексе дает результаты значительно ниже. Таким образом, необходимо перестроить учебный процесс так, чтобы в его основе была заложена система развивающей подготовки специалиста.

Деятельностно-ориентированный подход. Наиболее развитой и отвечающей современным потребностям образовательного процесса является теория деятельности, разработанная в психолого-педагогической науке. В соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира. В процессе деятельности происходит проявление способностей человека и формирование его умений и навыков.

Исходя из этого, конкретизируется и основная цель профессионального образования – овладение сложной, целостной профессиональной деятельностью. Отношение к выбранной профессии, умение увидеть ее со стороны и себя в ней играет большую роль в становлении студента как профессионала в какой-либо области. Для этого необходимо понять специфику того или иного вида деятельности, соотнести с ней свои возможности, только тогда может идти речь о сформированном профессиональном самосознании. В связи с этим в процессе обучения и воспитания каждый студент в сравнительно небольшой промежуток времени должен получить представление о выбранном пути и необходимые базовые знания, умения и навыки.

Суть деятельностного подхода в значительной мере определяется субъект-субъектным характером взаимоотношений в процессе обучения. На практике студенты зачастую слабо включаются в предметную деятельность, связанную с будущей профессией. Деятельностный подход в обучении апеллирует к внутренней активности человека, вызванной не принуждением, а особым образом организованным содержанием и методами образования. В рамках данного подхода учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы была осознана личностная значимость обучения для успешной профессиональной деятельности.

И. Д. Бех считает, что профессиональная деятельность может стать основным направлением жизненного пути, если она приобретает личностную значимость, то есть способна заинтересовать и воодушевлять человека. Трудовая деятельность, как и любая другая, дает человеку чувство комфорта лишь при условии, когда человек чувствует потребность в ней и поэтому достигает наибольших успехов благодаря своим индивидуальным особенностям.

Ведущая идея современного образования выражена в попытке увязать результирующую составляющую образования с планируемыми результатами развития личности. Так в реальной практике актуализировался *компетентностный подход*. В последнее время все чаще высказывается идея о том, что студент должен не вообще получать образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в избранной профессиональной деятельности.

В связи с этим представляет интерес попытка ученых Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневича дать определение компетентностного подхода. По их мнению, более современным является рассмотрение этого подхода как задающего набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида деятельности. В. А. Болотов и В. В. Сериков считают, что такой подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы. Здесь акцент ставится на способности использовать знания, умения и навыки для урегулирования, разрешения проблем, с которыми выпускник неизбежно столкнется в жизни. Для этого необходимы изменения в образовательной системе.

О. Е. Лебедев понимает компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, его содержания, организации образовательного процесса и оценки его результатов. К числу принципов компетентностного подхода О. Е. Лебедев относит следующие:

- способность самостоятельно решать проблемы на основе использования собственного и социального опыта;
- дидактически представлять социальный опыт решения проблем как основное содержание образования [110].

Анализируя представленные материалы по исследованию сущности компетентностного подхода, можно констатировать, что они в основном связаны с пониманием компетентности как умения разрешать познавательные, коммуникативные, организационные, нравственные и иные проблемы. Таким образом, компетентностный подход – это совокупность общих положений, определяющих логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности, направленной на получение конкретного продукта.

В последнее время всё больше внимания уделяется идее формирования содержания образования в контексте *культурологического подхода* (С. И. Омелина, О. В. Бондаревская, В. А. Кудин, В. А. Лозовой и др.). Исходным положением, на котором основывается культурологическая концепция, есть положение о том, что системообразующая функция обучения заключается в передаче молодому поколению содержания социальной культуры общества для её сохранения и развития. По мнению ученых, придерживающихся этого подхода, единственным источником содержания образования является культура в широком её понимании.

Социокультурная образовательная парадигма связана также с динамикой современного общества и информационным обновлением потенциала человека. Новые информационные технологии активно включаются как в сферу образования, так и в саму сферу социальной жизни. Они являются главным элементом их обновления, а также развития личности. При этом культурно значимая информа-

ция не только передаётся, но и в некоторой мере интерпретируется, в результате чего она формирует внутренний мир человека.

Культурологический смысл содержания образования заключается в том, чтобы развивать способности личности во всех сферах её деятельности, в том числе и профессиональной, путем овладения системы знаний о природе, обществе, человеке. Последнее время ученые всё чаще говорят о том, что высшее учебное заведение должно формировать будущее общество. Образование может создавать новые, основанные на гуманистических принципах формы социальной жизни.

Социальное и личностно-индивидуальное содержание образования связано с тем, что любой объект познания имеет, как минимум, два значения – осознанное объективное и субъективное. Объективное значение содержания образования определяется социальным заказом общества, задачами, которые оно ставит перед ним, исходя из уровня развития производства, науки и культуры, а также потребностей общества. Поэтому в содержании образования выражается его социальный смысл, что может быть исследовано путем анализа социальных функций образования на определенном этапе развития общества. Объективные обстоятельства определяются уровнем содержания образования и инновационных технологий, местом высшего образования в обществе и состоянием общества в целом. Известно, что государства, в которых существует отработанный механизм государственной поддержки инновационной деятельности, занимают лидирующее место в мире по уровню конкурентоспособности.

Субъективное значение содержания образования, которое полностью определяется интересами, целями, социально-нравственными мотивами и потребностями отдельной личности, называют индивидуально-личностным смыслом образования. Следовательно, главное направление изменений в системе образования связано с возвращением в высшее учебное заведение интересов, желаний и способностей студента учиться, что возможно только через наполнение содержания образования индивидуально-личностным смыслом, а это зависит от морально-социальных потребностей и ценностей будущих профессионалов.

Сегодняшняя практика образования нуждается в современной концепции гуманизации образования, направленной на личностное саморазвитие включенных в него людей. Необходимо осмысление идей и опыта ведущих зарубежных и отечественных педагогов в рамках нового педагогического мышления. “Вузовский образовательный процесс со всеми его реалиями, если он гуманистически выстроен, становится новым контекстом развития человека, дающим ему множество особых условий для самопознания, постоянным источником его нарастающей рефлексивности”, – подчеркивал Б. Г. Ананьев [6].

Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике обучения и воспитания, возникшее в конце 50-х – начале 60-х годов в США как педагогическая реализация идей гуманистической психологии. В центре внимания гуманистической педагогики – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на сознательный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Одним из основных положений гуманистической психологии является положение о том, что человек является активным, творческим существом, наделенным потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы. Согласно этой теории главным в личности является устремленность к будущему, к свободной реализации своих возможностей, в особенности творческих (теория А. Маслоу), к укреплению веры в себя и формирование идеального Я (К. Роджерс). Именно достижение личностью такого результата провозглашается гуманистической педагогикой главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи ученикам знаний и социальных норм в традиционной педагогике.

Гуманизация образования – центральная составная нового педагогического мышления, предусматривающая пересмотр, переоценку всех компонентов образовательного процесса. Она предполагает уважение педагогов к личности, доверие к ней, принятие её личностных целей, запросов и интересов, создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей уче-

ника, его самоопределения. Это система подготовки направлена на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании, формах и методах обучения и, таким образом, на формирование личностной зрелости студентов, развитие их творческих способностей, раскрытие полного потенциала.

Мера гуманизации воспитательного процесса в вузе определяется тем, насколько этот процесс создаёт предпосылки для саморазвития личности и её самореализации, раскрытия заложенных в ней природных задатков, её способности к свободе, ответственности и творчеству. В соответствии с этим должны быть скорректированы цели учебно-воспитательного процесса, который должен быть ориентирован на интересы каждого конкретного студента, удовлетворение его потребностей, создание условий для реализации им своего разностороннего потенциала. При этом данная идея выступает системообразующей по отношению ко всем остальным.

Гуманистическое обучение направлено на целостное воспитание личности. Но достичь этой цели, находясь на позициях традиционного психолого-педагогического представления об учебно-воспитательном процессе, невозможно. В качестве альтернативы предлагается идея воспитания личности личностью, что предполагает акцент на внутреннем мире человека, то есть на субъективных условиях учебного процесса. Этот подход является методологической основой для выработки нового педагогического мышления.

В плане психолого-педагогической теории следует вести речь о системе взаимосвязанных принципов построения и организации педагогического взаимодействия, которая обеспечит совместный личностный рост студента и преподавателя, их совместное личностное развитие. Эта идея воспитания личности личностью должна привести как к перестройке на равноправных началах взаимоотношений между психолого-педагогической наукой и педагогической практикой, так и общей гуманизации учебно-воспитательного процесса в целом.

Ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики является *личностно-ориентированный подход* в образовании. Существуют различные точки зрения на его сущность. Одни видят в нем реализацию индивидуаль-

ного подхода через организацию и предъявление учебного материала разного уровня трудности, другие связывают его с инновационными технологиями, входящими в педагогическую практику. Однако необходимо согласиться с большинством авторов, которые связывают личностно-ориентированное обучение с индивидуальностью студента, условиями его становления, развитием и саморазвитием личности в процессе и под влиянием обучения. Проблемы личностно-ориентированного подхода к организации учебной деятельности рассматривались в работах многих выдающихся педагогов (Б. Г. Ананьев, Н. М. Басалаева, Б. П. Битинас, И. Д. Бех, Н. А. Бордовская, В. Г. Бочарова, В. И. Евдокимов, А. А. Реан, С. И. Подмазин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.).

Личностный подход предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения не только знания, умения, навыки, т.е. функциональную подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств: направленности на успешную профессиональную деятельность, творческих способностей, адекватной самооценки, воли, уверенности в себе и своей эффективности, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Это стремление выявить и сформировать личность, её индивидуальность, развить лучшие черты и нейтрализовать негативные, что требует создания благоприятных для этого педагогических условий.

В условиях личностно-ориентированного подхода основным условием подготовки будущего специалиста является личность преподавателя, его внимание к личности студента, его внутреннему миру и формирование ответственности перед личностным *Я*. Успешность воспитания характеризуется осмыслением своей *Я*-концепции, гармонией и сформированностью внутреннего мира человека, стремлением к личностному росту. Сегодня воспитание может и должно быть понято как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в учебно-познавательной деятельности, направленное на их самореализацию и достижение успеха в жизни.

Авторитет преподавателя – интегральная характеристика его профессионального, педагогического и личностного положения в коллективе, которое проявляется в ходе взаимоотношений с коллегами и учащимися и оказывает влияние на успешность учебно-воспитательного процесса. Он формируется при достаточно высоком уровне развития трех типов педагогических умений: предметных (научные знания); коммуникативных (знания о своих учениках и коллегах); гностических (знание самого себя и умение корректировать свое поведение). Исследования, проведенные в педагогической психологии Н. В. Кузьминой и М. К. Тутушкиной, позволили выделить основные компоненты в деятельности преподавателя:

1. Конструктивная деятельность связана с отбором, умением строить учебно-воспитательный материал и проектировать развитие индивидуальности учащегося.

2. Организаторская деятельность включает организацию своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности) на занятиях и вне их; обратной связи с учащимися (мнение, знание, интерес) и деятельности учащихся, их действий и поступков.

3. Коммуникативная деятельность – это совместная деятельность педагога и учащегося, построение межличностного взаимодействия (восприятие и понимание людьми друг друга) и отношений в процессе педагогической деятельности, коммуникативная компетентность.

4. Рефлексивная деятельность – умение педагога анализировать и адекватно оценивать свою педагогическую деятельность, развивать самосознание, проявляющееся в самопознании, самооценке и саморегулировании поведения; стремление к личностному росту, самовыражению и саморегуляции.

Задача преподавателей состоит в целенаправленном выявлении и развитии потенциальных возможностей и способностей студентов при овладении ими знаний, умений и навыков использования информации. Однако на практике учебный процесс остаётся жестко регламентированным стандартами, программами, сроками их освоения, что заставляет преподавателя действовать в соответ-

ствии с ними. Нормативность образования препятствует самостоятельному выбору учебным заведением собственного образовательного маршрута, на чем настаивают сторонники личностно-ориентированного подхода.

Пока существенных позитивных перемен в практике образования не происходит. Непроработанность содержания, методов и форм гуманистического и личностно-ориентированного подходов приводят к тому, что в большинстве вузов они остаются декларируемыми, подменяются привычной направленностью на стандарты в образовании. Основные положения гуманистического направления и личностно-ориентированного подходов остаются подразумеваемым, вторичным и побочным продуктом педагогической деятельности.

1.1.3. Инновационные процессы в образовательной системе

Новые требования, предъявляемые к системе образования Украины, обуславливают необходимость модернизации, обновления всех структур образовательной деятельности и, в первую очередь, учебно-воспитательного процесса. Для вхождения нашей страны в единое европейское и всемирное образовательное пространство необходимо реализовать идеи Болонской декларации 1999 г., основными из которых являются:

- строительство Европейской зоны высшего образования как условия развития системы мобильности граждан и возможностей их трудоустройства;
- укрепление интеллектуального, культурного, научно-технического потенциала стран, которые входят в Болонское содружество;
- повышение международной конкурентоспособности национальной и Европейской системы высшего образования;
- повышение определяющей роли университетов в развитии национальной и европейской культур.

Таким образом, суть Болонского процесса заключается в формировании общеевропейской системы высшего образования, названной «Зона европейского высшего образования». Основные ключевые позиции этого процесса:

1. Введение двухциклового обучения. Первый цикл предполагает овладе-

ние первой академической ступенью и продолжается не меньше трех и не более четырех лет. Обучение в течение второго цикла предусматривает получение степени магистра или докторской степени при условии общей продолжительности обучения 7-8 лет.

2. Внедрение кредитной системы. Предлагается ввести в зоне европейского высшего образования объемы трудоемкости учебной работы в кредитах на основе ECTS (Европейская система перезачтения кредитов).

3. Контроль качества образования. Предполагается создание независимых национальных советов и международных организаций аккредитационных агентств, которые будут оценивать знания, умения и навыки выпускников на основе стандартов транснационального образования.

4. Расширение мобильности. Ставится вопрос о существенном развитии мобильности студентов, преподавательского и другого персонала для взаимного обеспечения европейским опытом. Предполагается смена национальных законодательных актов в сфере трудоустройства иностранцев.

5. Обеспечение трудоустройства выпускников. Должно быть упрощено поофессиональное определение квалификаций путем использования повсюду Приложения к диплому, который рекомендован ЮНЕСКО. Знания, умения и навыки выпускников должны быть применены и практически использованы на пользу всей Европы.

6. Обеспечение привлекательности европейской системы образования. Одним из главных заданий, которое должно быть решено в рамках Болонского процесса, является привлечение в Европу большего числа студентов из других регионов мира. Введение общеевропейской системы гарантии качества образования, кредитной накопительной системы, легко доступных квалификаций способствует повышению интереса европейских и других граждан к высшему образованию.

Сегодня в Украине делается все возможное для внедрения принципов Болонского процесса. Так, вопросы реформирования высшего образования Украины отражены в Указе Президента Украины от 14 сентября 2000 года "О программе интеграции Украины в Европейский Союз", в соответствующих распо-

решениях Кабинета Министров, в решениях Министерства образования и науки Украины. Национальная доктрина развития образования прошла экспертизу Совета Европы. В Украину приезжали эксперты, которые знакомились с практикой внедрения задекларированных отечественным законодательством норм в университетах и колледжах. Избранные пути модернизации высшего образования созвучны общеевропейским подходам, хотя в этом направлении предстоит еще очень много работы.

К основным целям установления европейской зоны высшего образования относятся:

- принятие системы, базирующейся на двух образовательных уровнях (бакалавр, магистр);
- создание единой системы зачетных единиц и более сопоставимых степеней;
- устранение препятствий в доступе студентов ко всем образовательным услугам;
- развитие единых критериев оценки качества преподавания и образования, схем мобильности, интегрированных программ обучения и проведения научных исследований;
- повышение конкурентоспособности и привлекательности интегрированной системы европейского высшего образования.

Болонский процесс предусматривает внедрение трехлетней учебной программы на этапе бакалаврата, что еще более усложняет задачу приобретения высокого уровня фундаментального и профильного образования и достаточной для присвоения квалификации компетентности. Поэтому большинство стран выбирают четырехлетнюю программу обучения бакалавра, как это сделали в Великобритании, России, в Украине и других странах.

Особенно масштабной реформой системы высшей школы является внедрение академических кредитов аналогично ECTS. Университеты Европы имеют разные схемы кредитных систем. И хотя во многих университетах Украины вве-

дены схемы оценивания достижений студента (модульно-рейтинговая, рейтинговая), однако привязки к ECTS все еще нет. Именно Болонский процесс будет мощным стимулом для пересмотра принципов и методологии контроля качества образования по международным стандартам, позволит привлечь к этой работе иностранных экспертов и положительно повлияет на качество подготовки студентов.

При этом создаются благоприятные условия для решения самого важного вопроса – трудоустройства выпускников вузов. Создание европейского пространства высшего образования будет способствовать высокой мобильности и конкурентоспособности знаний и умений украинских граждан. В условиях социально-экономического состояния, в котором находится Украина сейчас (безработица, нехватка рабочих мест, низкая заработная плата, слабая социальная защита), может возникнуть патовая ситуация: усиление миграции граждан Украины в страны Европы в поисках достойной работы, утечка интеллектуального достояния из страны.

Поэтому решение образовательных проблем в Украине согласно болонским договоренностям требует интенсивного развития производства, создания значительного количества новых рабочих мест, обеспечение молодежи работой в соответствии с украинским законодательством. Образование в Украине можно и нужно сделать рентабельным, высокоэффективным и конкурентоспособным. Это требования времени и реальных потребностей нашего общества.

Так, исследование проблем трудоустройства выпускников вузов выявило здесь ряд серьезных негативных тенденций, свидетельствующих о весьма быстром нарастании и углублении противоречий и несбалансированности в развитии рынка образовательных услуг и рынка труда. Это, во-первых, четко просматривающееся по годам сокращение количества выпускников, трудоустраивающихся непосредственно после окончания вузов. Во-вторых, удлинение периода времени, в течение которого происходит трудоустройство, до 2-3 лет. В-третьих, быстрое увеличение доли выпускников, устраивающихся на работу самостоя-

тельно (во многих вузах этот показатель уже достиг 100 %) и быстрое сокращение числа устраивающихся на работу по направлениям.

Таким образом, инновационные процессы в экономике и социальной жизни общества обуславливают своего рода революционную ситуацию и в образовании. Конкретно определены цели профессионального образования: подготовка специалистов, способных осуществлять успешную профессиональную деятельность, что станет возможным только благодаря организации соответствующим образом ориентированного учебного процесса. В решении этого вопроса и заключена наибольшая сложность задачи: необходимо успешное овладение профессионально ориентированной деятельностью и соответствующей этой деятельности системой знаний.

В последние десятилетия в мире происходят интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. При всей сложности этого процесса, начало которому положено еще на рубеже XIX–XX веков, отличия классической и новой парадигм сводятся, обобщенно говоря, к изменению фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование. Построение такой обучающей деятельности, которая обеспечила бы реализацию целей профессионального обучения, возможно лишь при переходе от информативного типа обучения к обучению, позволяющему выявлять и развивать познавательные и творческие способности студентов, их самостоятельность, а также способствовать воспитанию качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Каковы же наиболее актуальные проблемы практического обновления и развития отечественного образования на рубеже второго и третьего тысячелетий? Прежде всего, это серьезное изменение целей образовательной системы, переход от знание-центрированной организации к гуманистической личностно-центрированной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования. Такая смена приоритетов вовсе не означает отказа от традиционных ценностей. Система знаний и способов деятельности, качество знаний (полнота, глубина, систематич-

ность, гибкость, осознанность, действенность) остаются основой образовательного процесса. Речь идет только о том, что сами по себе знания еще не являются конечной целью и результатом обучения или саморазвития.

То же самое можно сказать и о соотношении социальной и личностной ориентации образования – это актуальные воспитательные цели, включенные в образовательный процесс. Личностная ориентация несколько не вытесняет социальной направленности образования, формирования стремления служить обществу и государству, чувства долга, коллективизма. Она лишь требует, чтобы человек включался в социальные процессы как развивающаяся, социально устойчивая и одновременно мобильная, свободная и в то же время ответственная, творческая личность. Поэтому общую ориентацию современного образования можно определить как личностно-социальную или социально-личностную, что в итоге совпадает с классической традицией обучения (А. Дистервег, И. Песталоцци, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский и др.).

Второе важнейшее изменение в образовательной стратегии связано со значительным расширением содержательной базы образования. Если еще совсем недавно основное содержание образования сводили к системе научных знаний или к усвоению основ научных знаний, а также умений и навыков, то теперь содержательной основой образования стала вся отечественная и мировая культура, т.е. все достижения человечества, способствующие его прогрессивному развитию. Такой поворот, однако, значительно усложняет и без того непростую процедуру отбора содержания школьного и вузовского образования (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев и др.).

Важным является переход системы образования на позиции вариативности образовательных программ и многообразия типов учебных заведений. Долгие годы в стране сохранялись стандартные, унифицированные, одинаковые для всех учебные программы, стабильные учебники и учебные планы, строго регламентированные типы учебных заведений. Теперь у учащихся появляется реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня и характера образовательных программ. Хотя вариативность, свобода выбора ограничена рамками

единых образовательных стандартов и цензов (требований к соответствующим результатам образования по завершении того или иного этапа образования), что предусмотрено Законом Украины «Об образовании».

Характер современного образования, его проблемы и запросы определяются также тенденциями большей ориентации на региональные и этнические особенности, постепенным переходом к нетрадиционным методам обучения, активным использованием психолого-педагогической диагностики и многими другими факторами. Очень серьезные проблемы, стоящие сейчас перед образованием, – это проблемы определения сроков начала систематического школьного образования (6–7 лет), общей продолжительности основного и полного среднего образования.

Усложняет положение появление платных образовательных услуг, частичный переход, особенно высшей школы, на платное образование. Весьма актуальны и доставшиеся в наследство от прошлых десятилетий, но значительно обострившиеся проблемы здоровья учащихся. По оценкам медиков, в школу поступают 40–50 % здоровых детей, а к ее окончанию здоровых учащихся остается менее 10 %. Одним из факторов нездоровья выступает хроническая перегрузка учащихся, особенно заметная в образовательных учреждениях повышенного типа – лицеях, гимназиях, колледжах.

Эти и многие другие проблемы приходится решать в процессе инновационного развития образовательной системы, составления учебных программ, выбора и совершенствования технологий, оптимизации условий обучения. И решают их не только и не столько руководители системы образования, составители общегосударственных программ и авторы учебных пособий, сколько педагогической практики, непосредственно работающие в школе, колледже, вузе. Изучение теории обучения дает им ориентиры, помогает найти точки опоры и определить основные направления работы, но очень важно понять состояние и тенденции развития образовательной практики, те процессы, которые в ней происходят. Знакомство с опытом творчески работающих педагогов и учреждений задает некие

образцы деятельности, но главные идеи и достижения рождаются в собственном творческом опыте педагога, который формирует его педагогическое мышление.

Инновационный процесс представляет собой процесс совершенствования образовательных практик, развитие образовательных систем на основе нововведений, или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на базе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования. Стремление к новому всегда было свойственно процессу педагогической деятельности. Глубоко инновационными для своего времени были теория и практика великого чешского педагога Я. А. Коменского, заложившего основы классно-урочной системы, сформировавшего ведущие принципы массового обучения.

Инновационные процессы в педагогической теории и в образовательной практике заметно активизировались в конце XIX – начале XX века., когда в связи с быстрым развитием науки и техники и социальными катаклизмами усилился интерес к социальному воспитанию, к проблеме формирования личности и индивидуальности. В это время выдвигаются и реализуются на практике теория педоцентризма и активной школы Д. Дьюи, метод проектов Д. Килпатрика, система свободного развивающего обучения и воспитания М. Монтессори, школа свободного развития Р. Штайнера и многие другие инновационные теории, проекты и начинания.

Весьма богатые инновационные традиции отличают отечественную педагогику и школу. Можно вспомнить комплексное обучение и воспитание (педагогическую антропологию) К. Д. Ушинского, гуманную школу радости В. А. Сухомлинского, опыт трудового воспитания С. Т. Шацкого, новаторскую теорию и практику воспитания в коллективе А. С. Макаренко и многое другое.

Заслуга педагогов-новаторов 60 – 90-х годов заключается в том, что они проложили дорогу демократическим преобразованиям в нашей школе, укрепили в ней позиции гуманного отношения и сотрудничества с детьми. Эти педагоги пытались в определенной степени обеспечить опережающую роль образования в демократизации общества. Кроме того, они на деле доказали право учителя на

творческие поиски, на педагогический эксперимент, на собственную педагогическую систему.

Весьма плодотворным было и развившееся вслед за поисками учителей-новаторов массовое инновационное движение последнего десятилетия XX века, когда произошел трудный, болезненный, но назревавший поворот к рыночной экономике и демократии. Однако именно реальное движение к новому обеспечило нашему образованию выживание в тяжелых условиях социально-экономического кризиса.

Таким образом, инновационная деятельность осуществлялась и продолжает осуществляться по многим направлениям, затрагивая все аспекты функционирования системы образования, а именно:

- содержание образования в различных типах учебных заведений;
- технологии, принципы, методы, формы, приемы и средства обучения и воспитания;
- организацию учебно-воспитательного процесса;
- управление системой образования.

Именно на основе инновационных процессов произошла диверсификация (переход к разнообразию типов, уровней, профилей) образования. Инновационный характер образования, развитие педагогического творчества, гуманизация и диверсификация образования ярко проявились в создании школ, которые сначала были названы альтернативными (т. е. противоположными, противостоящими традиционному типу школы), а затем получили название авторских. Сам термин «авторские школы» стал употребляться с конца 80-х годов, хотя фактически в истории педагогики можно выделить много ярких авторских школ (И. Песталоцци, Р. Штайнера, Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, А. И. Захаренко, Э. А. Костяшкина и др.).

В конце XX века в связи с происшедшими радикальными изменениями начался новый этап развития отечественного образования, для которого характерным стало движение к построению отвечающего вызовам времени вариативного образования. Однако осмысленное продвижение инициатив, ориентированных

на его построение, требует не только административного и законодательного, но и предельно взвешенного научно-педагогического обеспечения.

Сегодня представлены самые разнообразные точки зрения, доминирующими среди которых выступают понимание вариативности образования как основополагающего принципа развития современной системы образования и, как следствие, уход учебных учреждений от унификации и единообразия, характерных для советской системы народного просвещения в прошлом. Довольно широко распространенный вариант понимания вариативности, когда она рассматривается как свойство, способность системы образования предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, возможностей выбора. При таком понимании вариативность образования в конечном счете ориентирована на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования.

Сравнивая эти широко распространенные в педагогической среде точки зрения, нетрудно заметить, что по сути своей они акцентируют внимание на разных аспектах проблемы построения вариативного образования. В первом случае речь преимущественно идет о государственных и региональных решениях, способствующих открытию новых по типу и виду образовательных учреждений. Во втором случае речь идет о решениях, позволяющих изменять формат учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в учреждении образования, в соответствии с выявленными на диагностической основе индивидуальными потребностями обучающихся в тех или иных образовательных услугах.

Таким образом, история становления и развития вариативного образования убедительно свидетельствует о том, что возникновение того или иного учебного заведения было обусловлено актуально проявившимися социальными потребностями. И в каждом исторически протяженном периоде новый вариант учебного заведения создавался творческими усилиями многих педагогов, осознававших необходимость решения именно такой задачи, даже если для этого требовались десятилетия.

В современных условиях особенно значима совокупность задач, решение которых позволяет отечественному образованию целенаправленно и эффективно развиваться на вариативной основе. Среди них особо следует выделить:

- осмысление исторического опыта отечественного образования, объективно развивающегося в русле движения к многообразию при сохранении единой культурной основы;

- системное раскрытие содержания понятия «вариативное образование», позволяющее выявить в органической целостности отечественное образование как единую общественно-государственную систему, образуемую развивающейся совокупностью учебных учреждений разного типа;

- оперативное выявление потенциальных формирующих возможностей каждого типа учебных учреждений, являющихся фундаментальной основой эффективности их функционирования.

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Дайте определение понятию «содержание образования».
2. Каковы современные требования общества к специалисту?
3. В чем состоит сущность гуманизации образования?
4. Когда возникла гуманистическая педагогика?
5. Назовите недостатки знание-ориентированного обучения.
6. В чем состоит сущность деятельностно-ориентированного подхода?
7. Какова ведущая идея компетентностного подхода?
8. Что представляет собой культурологический подход?
9. Назовите преимущества личностно-ориентированного подхода.
10. Назовите основные ключевые позиции Болонского процесса.
11. Есть ли сегодня изменения в организации учебного процесса?
12. Назовите основные принципы инновационной концепции.
13. В чем состоит сущность вариативного образования?
14. Каковы проблемы трудоустройства в Украине и как они решаются?

1.2. Педагогика успеха как интегральный личностно-ориентированный подход к формированию успешности студентов

1.2.1. Педагогика успеха: содержание и основные направления изучения

Совершенствование подготовки и повышение квалификации специалистов связано с осознанным восхождением личности к высокому уровню компетентности и мастерству. Для этого необходимо знание механизма успешности и создание педагогических условий для её формирования. Изучение этих проблем становится возможным благодаря новой и перспективной науки – педагогики успеха. Педагогика успеха – это наука о способах активизации внутреннего мира человека, его неограниченных возможностей, которые он реализует в течение всей своей жизни. Данный подход в современной системе образования состоит в том, чтобы обеспечить выявление и плодотворное использование личностных ресурсов, активизацию потенциала личности, стимулирование её к саморазвитию и самосовершенствованию, достижению успеха в жизни.

Категории успеха и жизненной успешности человека являются предметом исследования философии (Ф. Ницше, Ч. Пирс, В. Джемс, С. Хук, Э. Фромм и др.), психологии (Б. Г. Ананьев, И. Д. Бех, А. А. Бодалев, Р. Бернс, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. Роджерс, Д. Мак Келланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.), социологии (М. Вебер, Э. Дюркгейм, К. Девис, Т. Парсонс, П. Сорокин, В. А. Ядов, и др.), педагогики (А. С. Белкин, С. У. Гончаренко, М. В. Кондратьева, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Г. В. Никишина, К. Д. Ушинский и др.), социальной работы (М. Ричмонд, Б. Трейси, Н. Хилл, В. Д. Шадриков и др.).

Наиболее известные концепции успешности:

«Биологическая успешность». Стремление человека к достижению успеха обусловлено врожденными физическими качествами человека и выражается не только в обладании физической силой и быстротой поведенческих реакций, но и в обладании более развитыми мыслительными способностями, умением ориентироваться в нестандартной ситуации, решительностью, активностью и т.д. Это

позволяет индивиду рано или поздно занять более высокую статусную позицию в группе и обществе. Первоначально возникшее на ранних этапах развития человечества неравенство вследствие природных различий людей по физическим данным, личностным качествам и т.д. было неустойчивым и не приводило к закреплению статуса. Однако со временем начинается нормативное закрепление и создание законодательной базы для возвышения отдельных социальных групп в обществе. Произошло разделение общества на богатых, зажиточных и бедных.

«Религиозная успешность». Связь богатства и жизненного успеха формируется на идеологической основе в виде религиозной концепции пуританства или кальвинизма, получившей широкое распространение в Соединенных Штатах Америки и Европе. Согласно ей главная задача человека – прославлять Бога – и не молитвами, но земными делами, своей профессиональной деятельностью. Приумножение славы Господней есть приумножение богатства. Такие же позиции преследует этика протестантизма, что описано во всемирно известной работе М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма».

«Прагматическая успешность». Основные идеи прагматизма как философского учения выдвинул американский философ, логик и математик Ч. Пирс. Представителями данного направления являются такие американские ученые как У. Джемс, Дж. Дьюи, С. Хук, английский философ Ф. Шиллер. Прагматизм нередко называют философией дела, действия, тем самым подчеркивая его практическую направленность. При этом единственным критерием истинности выступает успех какого-либо начинания, поступка, дела. В качестве цели человеческого существования прагматизм выдвигает индивидуальное благополучие и возможность достижения богатства и счастья. Основным героем этой философии является человек-делец, энергичный, умеющий быстро действовать, проникнутый духом индивидуализма, привыкший опираться во всем на свои силы, добивающийся успеха. В целом эту стратегию жизненной успешности можно охарактеризовать одним словом – “иметь”. Однако параллельно этой стратегии развиваются и другие концепции, которые рассматривают проблему, как “быть” успешным.

«*Бытийственная успешность*». Основоположителем этого направления можно считать Ф. Ницше, выдвинувшего идею «сверхчеловека». Сверхчеловек Ницше – независимая, самостоятельная личность, полюбившая себя, принявшая себя, осознавшая свои желания и потребности. Учение Ф. Ницше о «сверхчеловеке» получило свое развитие в теории самоактуализации А. Маслоу. В своей книге «Мотивация и личность» он определяет самоактуализацию как полное использование и реализацию способностей, таланта, потенциала личности. С точки зрения А. Маслоу, мотивация обычного человека – стремление к удовлетворению базовых потребностей (физиологических, безопасности, в социальных связях). Успешный человек – это человек, ориентированный на удовлетворение потребностей более высокого уровня – потребностей развития, а именно:

- в уважении, которая включает как потребность в уважении со стороны других, так и потребность в самоуважении;
- в самоактуализации или в реализации своих потенциальных возможностей и способностей, собственной значимости, в понимании, осмыслении и развитии собственного Я.

Исходя из идей гуманистической педагогики, человек обладает внутренними, изначально заложенными силами и стремлениями к достижению успеха, а задача педагогики успеха сводится к минимальному воздействию, стимулирующему внутренние возможности человека. Цель воспитания в гуманистической педагогике состоит в том, чтобы каждый воспитанник мог стать полномочным субъектом деятельности, свободной самодеятельной личностью. Это наука, целью изучения которой является здоровый творческий индивид. Так, по мнению А. Маслоу личность ребенка является неповторимой уникальной ценностью с заложенным изначально потенциалом, в полной мере способствующим его саморазвитию. Важно создать условия для удовлетворения развивающихся потребностей подрастающего человека. В свою очередь, К. Роджерс утверждает, что личность – это уникальность и ценность, в ней заложен потенциал к саморазвитию. Главное – укрепление веры, доверия к себе, повышение самоуважения путем

формирования адекватных представлений и отношений и к собственному Я и к окружающим.

К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию осмысленного учения. При этом имеется в виду облегчение и одновременно стимулирование процесса учения для учащегося, т.е. создание интеллектуальной и эмоциональной обстановки в аудитории, атмосферы психологической и педагогической поддержки. В такой развивающей атмосфере обучение осуществляется в более высоком темпе и оказывает большое воздействие на жизнь и поведение ученика. Именно этот подход определяет положение обучающегося в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом этого процесса, следовательно, обуславливает значимость субъект-субъектных отношений.

Основы отечественной педагогики успеха заложены К. Д. Ушинским, который писал, что умственный труд ученика, его успехи и неудачи в обучении – это его духовная жизнь, внутренний мир, игнорирование которого может привести к печальным результатам. Ребёнок не только узнаёт о чем-то, усваивает материал, но и переживает из-за результатов работы, выражая своё отношение к тому, что ему удастся или нет.

К. Д. Ушинский пришел к выводу, что только успех поддерживает интерес ученика к обучению, а он появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями. Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, теряет желание и интерес учиться [205, с. 150]. Поэтому первой заповедью воспитания К. Д. Ушинский считал необходимость дать детям возможность почувствовать радость от своего труда, достичь успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения.

В. А. Сухомлинский также утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающе-

го мира, а учебное заведение – стать школой радости: радости познания, радости творчества, радости общения [195, с. 23]. Это определяет главный смысл деятельности учителя – создать каждому ученику ситуацию успеха. А. С. Макаренко в своё время выдвинул идею «завтрашней радости», имея в виду, перспективы развития личности и коллектива. Большой интерес представляет воспитательная система – «школа жизни», созданная Ш. А. Амонашвили. Автор разработал и внедрил в экспериментальной школе гуманно-личностную технологию, одним из элементов которой было создание ситуаций успеха.

Многие современные ученые высказывают также мысль о том, что ученик тогда тянется к знаниям, переживает потребность в учении, когда им движут мотивы и интерес, подкрепленные успехом. Основная цель педагогического процесса в концепции А. С. Смирнова – создание условий для максимально возможного развития способностей ученика, формирование у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих силах. Учитель должен создать источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться.

Один из известных американских ученых, психолог и педагог У. Глассер, разрабатывающий методы педагогического общения с детьми, также убежден, что успех должен быть доступен каждому ребенку. Он глубже исследовал проблему удовлетворения глубинных психологических запросов ребенка в условиях учебной среды. Ученый считает, что если ребенку удастся добиться успеха в школе, то у него есть все шансы на успех в жизни.

Основными категориями педагогики успеха являются слова «успех», «жизненная успешность», «ситуация успеха», «достижение успеха» и др. Однако само понятие успеха является весьма неоднозначным. С. И. Ожегов трактует успех как удачу в достижении чего-нибудь и общественное признание. В “Кратком толковом словаре русского языка” успех рассматривается как положительный результат какого-либо дела, достижения в чем-нибудь, а понятие «успешный» – такой, который дает положительные результаты, заканчивается успехом.

Современные ученые дают такое определение успеха: «Успех – это постоянное осуществление тех целей, которые мы поставили перед собой и которые исключительно важны для нас. Успех – это не только результат, но и процесс движения на пути его достижения. Это развитие возможностей человека, раскрытие его потенциала» [173, с.8-9]:. Успех – многомерное понятие, и механизм его достижения включает целый ряд факторов

Во-первых, успех – это то, чего люди добиваются лишь благодаря своему собственному, только им присущему потенциалу, благодаря своей активности. Это не столько следствие необыкновенного таланта и способностей, сколько умение применять их на практике. Добиться успеха не означает, что мы должны сделать что-то особенное. Это значит, что мы должны делать то же, что и другие, но исключительно хорошо.

Во-вторых, успех – это движение на пути к поставленной перед собой цели, это результат работы наших убеждений, ценностей, способностей и привычек, которые лежат в основе этого движения. Его надо измерять, сравнивая, каковы были цели и задачи человека и каких результатов он достиг в соответствии с ними. При этом важно понять, что необходимым условием развития нераскрытых возможностей человека является только та цель, которая является для него значимой.

В-третьих, успех связан с раскрытием потенциала человека в процессе его развития и саморазвития. Этот процесс требует от индивида продуктивной активности, выражающейся в постоянной корректировке своих действий, поведения, поступков, что, в свою очередь, вызывает необходимость самосознания и самооценки, самоконтроля и ответственности.

В-четвертых, важной составляющей успеха является овладение мастерством человеческих взаимоотношений. Сюда входят коммуникативная компетентность человека, эффективная стратегия и тактика личного влияния, управление конфликтами, навыки успешного лидерства и другие факторы, оказывающие влияние на взаимоотношения людей.

С психологической точки зрения успех, как считает А. С. Белкин – это переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. Когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности [15, с.28].

С педагогической точки зрения, успех – это достижение значительных результатов в деятельности, как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [15, с.30]. В педагогическом смысле успех может быть результатом продуманной, подготовленной тактики преподавателя, семьи. В основе ожидания успеха лежит стремление ученика заслужить одобрение, стремление утвердить свое Я, свою позицию, убеждения и ценности.

Успех всегда включен в цепь действий, он не является самоцелью. Скорее он служит достижению человеком состояния удовлетворенности жизнью, которое, в свою очередь, является питательной средой для дальнейших действий, служащих цели самореализации. Это состояние даёт новые стимулы к росту, которые не обязательно должны быть связаны с деятельностью, а могут относиться к эмоциональной зрелости человека или развитию иных сторон его потенциала, что означает в равной мере и его жизненный успех.

Поэтому важнейшей задачей воспитания является стимулирование учащихся к активной работе над собственным развитием и самосовершенствованием. В этой связи П. П. Блонский видел задачу учителя не столько в том, чтобы дать образование и воспитание, а в том, как развить способности к самообразованию и самовоспитанию. "Мы должны..., – писал он, – воспитывать человека, способного создавать собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться – значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его" [20]. Можно с уверенностью предположить, что правильно поставленное воспи-

тание есть не что иное, как умелое внутреннее стимулирование активности растущей личности в работе над собой, есть побуждение ее к собственному развитию и совершенствованию.

Для концептуальных идей педагогики успеха важен также личностный подход как важнейший принцип психологической науки, предусматривающий учет своеобразия индивидуальности личности в воспитании ребенка. Именно этот подход определяет положение ребенка в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом этого процесса, следовательно, обуславливает значимость субъект–субъектных отношений. Он должен быть направлен на развитие и саморазвитие ученика, становление его как личности с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей. Представители этого подхода утверждают, что образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы каждый человек получил шанс всесторонне развиваться, что даёт возможность самореализации и достижения успеха в жизни.

При этом приоритетным является опора на внутренний потенциал развития как ключевое положение педагогики успеха. Так, А. А. Андреев пишет о том, что успех – это один из факторов, способных улучшить взаимоотношения между детьми и взрослыми. Это процесс, который помогает ребенку поверить в себя и свои способности, избежать ошибок, поддерживает ребенка при неудачах. Автор утверждает, что для достижения учеником успешности, педагогам и родителям придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Важно не просто обращать внимание на ошибки и плохое поведение ребенка, а придется сосредоточиться на позитивной стороне его поступков и их поощрении.

В настоящее время проблемы педагогики успеха являются наиболее изученными в рамках школьного образования. Так, этим вопросам посвящены результаты анкетирования “Жизненная успешность человека”, проведенного в мае 2005 года среди выпускников московской школы № 792 [225].

Первый вопрос анкеты предлагал учащимся подобрать синонимы к слову «успешный». Для абсолютного большинства ребят (72 %) «успешный» означает «уверенный в себе», 59 % считает, что успешный человек это «мастер своего

дела, профессионал», 36 % – «образованный» и «ответственный», 32 % – «физически здоровый» и «оптимистичный». 23 % школьников ассоциируют успешность с богатством и умом, 5 % – с красотой, честностью, талантом.

При ответе на второй вопрос старшеклассникам предлагалось проранжировать качества успешного человека. В результате получилась следующая картина (табл. 1.1).

Таблица 1.1. – Качества успешного человека

Место	Качество
1	Умение ставить и достигать цели
2	Иметь свое мнение
3	Уверенность в себе и завтрашнем дне
4	Наличие хорошего образования
5	Внутренний комфорт
6	Профессиональная самореализация
7	Иметь благополучную семью
8	Иметь много друзей
9	Продвижение по карьерной лестнице
10	Материальный достаток
11	Быть лучшим во всем
12	Привлекательность, успех у противоположного пола

На вопрос: «Что нужно сделать, чтобы ощутить себя успешным человеком» 77 % учащихся ответили, что для этого нужно реализовать свои способности, 55 % – подняться над своей социальной средой, сделать карьеру, 50 % – достичь материального благополучия, 23 % – выделиться среди всех, иметь то, чего нет у других, 14 % – быть не хуже других и только 5% – стать знаменитым, прославиться.

В период проведения исследования считали себя успешными 77 % выпускников, неуспешными – 14 %; 9 % учащихся затруднились ответить на этот вопрос. Относительно своей успешности в будущем не выразили сомнения только 64 % выпускников и 36 % затруднились ответить на этот вопрос. Отвечая на вопрос о том, от чего более зависит их успешность в будущем, одиннадцатиклассники из предложенных вариантов однозначно выбрали ответ «от меня самого, моей целеустремленности, активности».

Таким образом, модель жизненной успешности, выбираемая выпускниками сегодня, выглядит следующим образом. Успешный человек, прежде всего, это уверенный в себе мастер своего дела, профессионал. Он умеет ставить и достигать цели, всегда имеет свое мнение, уверен в своем завтрашнем дне, имеет хорошее образование и несет ответственность за свои поступки. При этом успешный человек не стремится к приобретению каких-либо вещей, для него не важно, где он одевается. Главное для него – реализовать свои таланты и способности. Хотя есть ребята, которые не считают себя успешными в настоящем и не уверены в своей успешности в будущем, все они твердо знают, что их жизненная успешность – в их руках, только собственная целеустремленность и активность поможет им в самореализации.

Одна из важнейших потребностей человека – достижение успеха в значимой для него деятельности. Ведущей деятельностью учеников есть обучение. Можно утверждать, что познавательная потребность и потребность в достижении успеха – два необходимых компонента, которые в значительной мере обеспечивают успеваемость учебной деятельности. Однако, как отмечал в своё время известный психолог Л. С. Выготский, “наш ребенок и знает, и может, и умеет, однако его беда в том, что он, прежде всего, не хочет” [34, с. 168]. Можно убеждать, агитировать, захватывать, развивать интерес, но не принуждать. Только раскрепостив ученика от страха и «обязательности», можно вызвать в нем сознательное, заинтересованное отношение к обучению. Лишь знания, которые стали личной потребностью ученика, могут превратиться в моральную ценность. Уче-

ник не может знать все из того, что ему преподают, и необходимо признать за ним право выбора учебного материала.

Учитель должен организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы, удовлетворяя естественные потребности учеников в познании окружающего мира, общении и самореализации, обеспечить получение положительных эмоций. Такое обучение будет приносить учащимся наслаждение, а желание познавать будет возрастать и с течением времени превратится в мотивацию достижения успеха. Объяснения учителем мотивов своих действий и поступков, а также принятие их учениками развивает более зрелую мотивацию, побуждает стремление достичь поставленных целей.

Обратной стороной процесса достижения жизненного успеха в обучении является понятие неуспеваемости. К сожалению, неуспеваемость превратилась в хроническую, «вечную проблему» в школе. Многие известные дидакты уделили ей самое пристальное внимание. Причем в работах ряда педагогов и психологов (В. С. Цетлин, Ю. К. Бабанского, А. М. Гельмонта, П. П. Борисовой, Л. С. Славинной, Н. А. Менчинской и многих других) неуспеваемость рассматривается не только как проявление недостаточной эффективности обучения, но и как фактор, оказывающий, в свою очередь, негативное влияние на формирование личности. С одной стороны, неуспеваемость является следствием процесса обучения, с другой, – она сама, являясь негативно формирующим фактором, требует изучения своей сущности.

Масштабы этого явления стали настолько велики, что оно начинает выступать значимым фактором социального неблагополучия. Синонимом слова «неуспеваемость» является понятие «неуспешность». Колоссальный по численности контингент молодых людей с низкой самооценкой и неверием в свои собственные силы оказывается не в состоянии эффективно выстраивать линию своей личной и профессиональной жизни, активно и при этом продуктивно адаптироваться к требованиям социума. Эти проблемы становятся чрезвычайно актуальными после окончания школы при выборе дальнейшего жизненного пути и адаптации к новым жизненным условиям.

В научной литературе предлагаются различные варианты и способы нивелирования влияния неблагоприятных факторов на процесс обучения. Однако в современных подходах, изначально ориентированных на повышение качества образования, эффективность учебно-воспитательного процесса, не находят должного научно-теоретического осмысления и прикладного решения вопросы, касающиеся формирования самосознания обучающегося, осознания своего образа Я, что способствует самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию личности.

1.2.2. Роль самооценки личности в формировании её успешности

Одна из фундаментальных особенностей человека заключается в том, что все происходящее с ним подвергается непрерывной психологически напряженной самооценке своих поступков, принимаемых решений, определения личностной значимости. Позитивное оценивание придает ему дополнительную внутреннюю активность, способствует формированию веры в себя, свои силы, стимулирует и укрепляет стремление к дальнейшему достижению поставленных целей.

Негативное оценивание оказывает диаметрально противоположное влияние, не стимулируя активность личности, а наоборот, резко снижая ее мотивацию и целевую устремленность, формируя негативное восприятие окружающей действительности. Это приводит к деформации личностного начала в человеке, существенно сужая выбор возможностей для самореализации. Снижение самооценки человека в таких случаях становится естественным, закономерным явлением. В связи с этим представляет интерес исследования, связанные с детальным разворачиванием картины формирования самооценки, ее процессуальных характеристик.

Признание объективности существования связи между неуспешностью и самооценкой привело к возникновению множества различных психолого-педагогических объяснений этого феномена в рамках бихевиоральной, когнитивной, психоаналитической, гуманистической, деятельностной и других педагогик, которые раскрывает разные аспекты этой зависимости.

Бихевиоральная педагогика центрирует свое внимание на формировании социально одобряемых поведенческих паттернов (*pattern* (англ.) – образец, модель, шаблон, стереотип), считая необходимым формировать у учащегося устойчивые поведенческие навыки решения образовательных и жизненных задач. Представители этого направления, по существу, отказываются от рассмотрения особенностей внутреннего мира обучающегося человека. Для них понятие «личность» является не чем иным, как согласованием стереотипов поведения, а внешние воспитательные влияния при правильном исполнении, по их мнению, являются всесильными. Возникновение феномена негативной самооценки в бихевиоральной педагогике рассматривается как брак в организации образовательного процесса. Это направление изначально делает упор на внешние условия формирующего воздействия. Ученые считают, что все зависит от воспитателя и от того, каким мы хотим видеть ребенка.

Иное понимание влияния фактора неуспешности на самооценку представлено в современной *когнитивной* педагогике, которая основывается на одной из антропологических установок, сводящей сущность человека к его интеллекту, рациональным, рассудочным способностям. Когнитивная педагогика, ставя во главу угла образовательного процесса развитие познавательной сферы учащегося, развитие его мыслительных задатков и способностей, преследует доминантную цель – подготовить человека в интеллектуальном отношении таким образом, чтобы он мог адаптироваться к жизни в динамично изменяющихся условиях.

Для представителей когнитивной педагогики формирование самооценки – явление сугубо интеллектуальное. Изучение особенностей становления познавательной сферы учащихся позволяет сторонникам когнитивного подхода в педагогике утверждать, вслед за Л. Кольбергом, Ж. Пиаже и другими авторами, жесткую стадиальность развития их интеллекта, в полном соответствии с которой формируется и самооценка учащихся, являющаяся для педагогов когнитивной ориентации не чем иным, как суждением о самом себе. Само же суждение для них – это продукт логических операций, которые в разных возрастах ребенок осуществляет по-разному. Именно поэтому представители когнитивной педаго-

гики считают целесообразным на первых ступенях обучения в школе авансировать школьников доверием, мягче оценивая их реальные результаты обучения. На старших же ступенях обучения акцент делается на формировании понимания предельной важности школьного обучения для успешной жизнедеятельности.

Психоаналитическая педагогика иначе подходит к решению проблемы неуспешности. В ракурсе ее внимания находятся не поведенческие и когнитивные аспекты жизнедеятельности учащегося в образовательном пространстве, а глубинные психические переживания субъекта учения, возникающие в контексте его взаимодействия с другими субъектами образования. При всем различии подходов представители психоаналитической педагогики сходятся в том, что учащийся – это сложное биопсихосоциальное существо, руководимое в большинстве случаев бессознательными импульсами, исходящими из его природных психических глубин.

С этих позиций решается и проблема становления самооценки учащегося. Школьная неуспешность активно налагает свой отпечаток на формирование самооценки ученика. У него возникает ощущение беспомощности перед учебными требованиями, что неминуемо приводит к нарастанию беспокойства и психологической тревоги, которые, в свою очередь, обуславливают появление негативных аспектов в образе своего Я. В таком случае у ребенка может возникнуть психологическая защита, позволяющая ему игнорировать школьную неуспешность и компенсировать свои недостатки. В результате самооценка ребенка может оказаться завышенной и неадекватной.

В современной *гуманистической педагогике* исходным признается уникальность и неповторимость каждого ученика. Ее представители считают, что каждый учащийся наделен совокупностью характерных только для него задатков, способностей, потенций. Психическое своеобразие определяется особенностью сформировавшихся отношений к миру природы, к обществу, к самому себе. Образовательный процесс не должен, по их мнению, игнорировать ни биологическую, ни психологическую природу учащегося. Основной задачей гуманистически ориентированного образовательного процесса является создание таких

педагогических условий, при которых учащиеся в соответствии со своей уникальностью и неповторимостью при помощи преподавателей сумеют полностью раскрыть свои возможности в обретении знаний и определить линию своей личной и профессиональной судьбы.

Гуманистическая педагогика рассматривает всю внутреннюю жизнь учащегося зависимой от его самооценки. «Самооценка, – пишут видные её представители К. Роджерс и Дж. Фрейсберг, – важнейшее средство, с помощью которого самостоятельное учение становится еще и ответственным учением» [171]. Они констатируют, что современные школы задавлены формализмом и это приводит к забвению истинных целей образовательной деятельности. Складывающаяся в процессе такого обучения самооценка преграждает путь к самореализации ученика.

Отечественная педагогика, как отмечалось ранее, исходит из фундаментальной значимости осуществляемой участниками образовательного процесса деятельности. Трактую учебную деятельность как особую формирующую целостность, педагоги и психологи детально исследуют ее компоненты: мотивы, цели, действия, операции. Такое видение позволяет сделать объектом изучения многие феномены внутренней жизни субъекта обучения: его личность, переживания, способности, задатки, мышление, воображение и т.д. Естественно, что в этот ряд входит и самооценка, трактуемая учеными как особое психическое новообразование.

При этом под самооценкой учащегося они понимают оценку им самого себя, своих возможностей и качеств. Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом, как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. Так, у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей, становящаяся одним из основных компонентов самооценки, как своих достигнутых результатов, так и будущих.

При всем разнообразии научных подходов их объединяет обобщенный вывод, суть которого в том, что неуспешность, как и успешность, является в значительной мере результатом низкой или высокой самооценки человека. Существует ряд разных, нередко даже взаимоисключающих объяснений того, как неуспешность в обучении влияет на формирование самооценки ученика о самом себе. Но ни одна научная концепция не отвергает объективного наличия этой связи. Таким образом, корреляционная взаимосвязь фактов жизненной неуспешности с фактором негативной самооценки – установленный научный факт. Однако продолжают оставаться недостаточно исследованными и раскрытыми вопросы, связанные с детальным развертыванием картины формирования негативной самооценки, ее процессуальных характеристик.

Можно выделить несколько источников формирования самооценки, которые меняют свою значимость на разных этапах становления личности:

- оценка других людей;
- мнение референтной группы;
- актуальное сравнение с другими;
- сравнение реального и идеального Я;
- измерение результатов своей деятельности.

Итак, самооценка – это отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и в некоторой степени зависит от одобрения или неодобрения окружающих людей, что определяет убежденность индивида в своей значимости. Это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду. Позитивная или негативная оценка самого себя отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального и идеального Я, то есть с представлением о том, каким человек является и каким он

хотел бы быть. Второй фактор связан с интерпретацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Ч. Кули и Дж. Мида. Еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей всегда носит субъективный характер.

Таким образом, неуспешность как фактор, деформирующий становление личности, требует неотложного поиска оперативных решений, которые позволят обеспечить эффективность функционирования системы образования. Выход из этой ситуации необходимо связывать с выявлением позитивных факторов, способных не только нейтрализовать негативное влияние неуспешности обучения, но и стать основой успешного учебно-воспитательного процесса. Исходным методологическим способом решения поставленной задачи может стать выявление формирующих факторов, способных обеспечивать процесс продуктивной социализации каждого ученика и достижение им успеха в жизни.

Особое значение приобретает в связи с этим концепция «управляемого развития образования» Я. С. Турбовского [201], в соответствии с которой образование является творческой деятельностью, что позволяет ставить вопросы о научно обоснованном изменении содержания учебно-воспитательной работы. Эта концепция позволяет принципиально подойти к решению проблемы преодоления неуспешности. Методологический подход к образованию как проектно сотворяемой на вариативной основе действительности создает возможность целенаправленно использовать потенциальные возможности каждого учебного заведения, которыми оно располагает или может располагать в реальной действительности.

Такой образовательный процесс позволяет свести на нет часто встречающийся феномен оценивания учащимся самого себя как неуспешного и призван формировать у него чувство переживаемого жизненного успеха и оптимизма. При таком подходе решение проблемы неуспешности переводится в сферу проектно формируемых отношений, изначально определяемых и целенаправленно организуемых учебным заведением и сфокусированных на отношении ученика к самому себе и к миру, в котором приходится жить и проявлять себя.

Во главу угла ставится не фиксируемая успеваемость как определяющая качества обучения, а формирующие отношения, строящиеся на предоставляемой каждому ученику возможности проявить себя, испытать чувства достигаемого успеха. Это вселяет уверенность в свои силы, становится средством формирования его оптимизма как фундаментальной основы мироощущения. Создавая целенаправленно воспроизводимые ситуации проживаемого успеха, школа, таким образом, закладывает фундамент нравственной и духовной устойчивости личности, готовой к творческой самореализации и способной противостоять жизненным невзгодам.

Таким образом, проблема преодоления неуспешности может и должна решаться на создаваемом школой фундаменте отношений, обеспечивающих формирование у каждого ученика оптимистического взгляда на все, что с ним происходит, на жизнь как высшую ценность. При этом главной задачей является организация потенциально возможного набора деятельностей, предоставляющей каждому ученику возможность испытать чувство достигнутого лично им эмоционально проживаемого успеха [28],. Это должно стать фундаментальной основой формирования активной, оптимистично входящей в жизнь личности. Проведенное исследование, многолетний опыт московской школы № 792 дают все основания для подтверждения продуктивности такого вывода [28],. который был сделан в рамках педагогики успеха ещё в первой половине XX века.

1.2.3. Технологии и методы обучения, необходимые для формирования успешности личности

Для достижения поставленных целей в образовательном процессе необходима разработка его организационно-содержательной модели, в которой на каждой ступени должны создаваться условия для формирования успешности, социального оптимизма обучающихся, что требует использования технологий создания ситуаций успеха. Это предполагает проектирование и реализацию на практике такой педагогической системы, которая была бы адекватна когнитивным и эмоционально-волевым состояниям учащихся.

В связи с этим представляет интерес понятие «педагогическая технология» и существующие в педагогике технологии, которые можно использовать как технологии достижения успеха. Для этого более подробно остановимся на определении сущности основных характеристик педагогической технологии как системы.

В психолого-педагогических исследованиях нет однозначности в применении этого понятия. основополагающее определение педагогической технологии дано С. У. Гончаренко: «Технология обучения – это в общем понимании системный метод создания, использования и определения всего процесса обучения и использования знаний с использованием технических и людских ресурсов и их взаимодействие, которое ставит своей задачей оптимизацию образования» [38].

Для педагогической практики ценным является определение, которое дано известными педагогами И. Ф. Прокопенко и В. И. Евдокимовым: «Под педагогической технологией следует понимать обучение, разработку и системное использование принципов организации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники. Педагогическая технология выступает как педагогическая система, в которой использование методов обучения повышает эффективность учебного процесса» [161]. И.А. Зязюн, В.А. Сластенин с этим понятием связывают и технику её осуществления

В настоящее время можно назвать много уникальных педагогических технологий: технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса (личностная технология Ш.А. Амонашвили, система Е.М. Ильина, педагогика

сотрудничества); технология саморазвития М. Монтессори; технологии индивидуализации обучения В. Д. Шадрикова; технологии, ориентированные на формирование творческой личности педагога (В. И. Загвязинский, М. М. Поташник, Ю. Л. Львов, И. П. Подласый, Л. И. Прокопенко С. Л. Соловейчик, Н. Е. Щуркова); технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учеников (игровые технологии, технологии проблемного обучения и др). Все они являются технологиями самоформирования и саморазвития личности.

По мнению И. В. Зайцевой, характерной чертой педагогической технологии можно назвать полную последовательность этапов и шагов, а именно

1. Постановка целей и их максимально возможное уточнение.
2. Строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели.
3. Ориентация учебных целей, а вместе с ними и всего хода обучения на достижение результатов.
4. Оценка поточных результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей.
5. Заключительная оценка результатов. [61]:

За рубежом много внимания уделяется созданию новых педагогических технологий, но их использование должно быть творческим, а не слепым копированием. Примером творческой реализации является научный поиск адаптирования модульных технологий, направленный на использование позитивных сторон курсовой лекционно-семинарской системы обучения, использованный педагогами-новаторами Киевского национального университета. В основу экспериментального обучения ими положен опыт высших учебных заведений Запада. Другим вариантом модульно-блочной системы обучения является технология интенсивного обучения (авторы – ученые Харьковского педагогического университета Л. И. Билоусова, Т. В. Белявцева, Л. С. Пономарёва, Т. В. Солодка).

Проведенные исследования дают основания для выводов о том, что технология обучения как педагогическая система мотивирует успешное обучение студентов при использовании лично-ориентированного подхода. Однако ни одна педагогическая технология не способна автоматически формировать необ-

ходимые для профессиональной деятельности знания, умения, которыми должны овладеть будущие специалисты. Важно знать, какие методы учебной деятельности и способы организации учебного процесса могут эффективно влиять на формирование у них потребностей в саморазвитии и самосовершенствовании, а также мотивов достижения.

Для этого следует детально рассмотреть содержание методов обучения как категории дидактики. Значительный вклад в разработку теории методов обучения внесли ученые С. И. Архангельский, С. У. Гончаренко, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, С. И. Зиновьев, Б. И. Коротяев, М. И. Махмутов, И. Л. Лернер, В. Ф. Паламарчук, М. М. Скаткин, С. Г. Шаповаленко и др. С. У. Гончаренко определяет методы обучения как упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, ориентированные на решение учебно-воспитательных задач. Правильный подбор методов в соответствии с целями и содержанием обучения и учет возрастных особенностей учеников способствует развитию их познавательных способностей, вооружению их умениями и навыками использования приобретенных знаний на практике, готовит учеников к самостоятельному овладению знаниями, формирует их мировоззрение.

Ученые, изучающие эту проблему, пришли к выводу о том, что технология обучения как педагогическая система мотивирует обучающихся при условии, когда их потребности и мотивы находятся в центре внимания каждого педагога, а ученик рассматривается как субъект учебного процесса. Человек обогащается знаниями только тогда, когда эти знания для него что-то значат. Одна из задач школы – преподавать предметы в такой интересной и живой форме, чтобы ребенку самому захотелось изучать их и запомнить. Основным механизмом в решении этой задачи становится создание ситуации успеха в учебном процессе. *Ситуация успеха – это целенаправленный, специально организованный комплекс условий, позволяющий достичь значительных результатов в деятельности учащегося, которые сопровождаются позитивными эмоциональными, психологическими переживаниями*

Эта концепция была предложена в 80-е годы XX столетия группой ученых, которыми руководил А. С. Белкин. Они твердо убеждены в том, что, если ребенка лишить веры в себя, то трудно надеяться на его успех в будущем. Одно неосторожное слово, один непродуманный шаг учителя могут надломить ребенка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения [15, с.81]. Чувство переживаемого успеха способствует развитию уверенности человека в себе, повышению его самооценки, развитию чувства собственной значимости. Оно может коренным образом изменить состояние учащегося, изменить ритм и стиль его жизнедеятельности, взаимоотношений с окружающими. Таким образом, состоявшийся успех предусматривает оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности.

Правомерной является точка зрения В. А. Сластенина о том, что ситуация успеха стимулирует учебную деятельность. Надежным путем создания такой ситуации он считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи обучающимся при ее осуществлении. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех становится устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, её резервы, раскрывается её потенциал [189].

При этом необходима и ситуация неуспеха – это субъективное эмоциональное переживание неудовлетворения собой в ходе и результате совершения деятельности. Она не может рассматриваться в отрыве от ситуации успеха, а только лишь как этап при переходе от одного успеха к другому. Трудно переоценить стимулирующую роль неуспеха в целом ряде ситуаций. Постоянный успех может разложить личность, неуспех – формировать его лучшие качества. Одно без другого не существует, точнее, не должно существовать. По мнению А. С. Белкина, радость успеха не должна порождать чрезмерное благодушие, а страх возможного поражения не должен парализовать волю.

Для достижения желаемых результатов используются различные ситуации успеха: «Снятие страха», «Персональная исключительность», «Оценка», «Авансирование», «Внесение мотива», «Педагогическое внушение», «Ориентация на другого» и другие. Методические приемы педагогики успеха органично встраиваются в идеи развивающего, личностно-ориентированного образования. Огромную роль в этом процессе играет интеграция основного и дополнительного образования, ученическое самоуправление и различные сообщества в рамках учебного заведения. Развитие установок на достижение успеха предусматривает приобретение опыта совместной деятельности по достижению образовательных целей.

Цель любой педагогической системы – достижение успеха самореализации, как обучающимся, так и учителем-воспитателем. Исходя из разработанной программы индивидуализированной педагогической помощи осуществляется постановка целей и задач той или иной ситуации успеха, выбор форм, методов и приёмов, которые бы активизировали потенциально существующие положительные качества личности подростков. Г. В. Никишина, Л. В. Чуприна предложили перечень качеств личности, способствующих или препятствующих достижению успеха, которые приведены в таблице 1.2. Данные качества положены в основу программы конструирования содержания образования, мониторинга образовательных достижений гимназистов, а также психолого-педагогического сопровождения учебного процесса [142].

Таблица 1.2. – Качества личности, способствующие достижению успеха

Качества личности, способствующие достижению успеха	Качества личности, препятствующие достижению успеха
Интернальность – высокая ответственность за жизненные ситуации, рассмотрение себя, своих действий как источник и причину успехов и неудач.	Экстернальность – процесс и результат рассмотрения внешних факторов в качестве причин и источников собственных успехов и неудач.
Средний или высокий уровень потребности в достижениях.	Низкий уровень потребности в достижениях.
Умеренная личностная тревожность.	Низкая или высокая личностная тревожность.
Адекватная самооценка.	Завышенная или заниженная самооценка.
Общечеловеческие ценности – доброта, гуманизм, справедливость, сострадание по отношению к ближним.	Эгоизм, подозрительность, закрытость, ориентация на собственное Я.
Высокий уровень физического и психологического здоровья.	Низкий уровень физического и психологического здоровья.
Высокий или средний уровень коммуникативных умений.	Низкий уровень коммуникативных умений.
Умения самостоятельной оценочной и рефлексивной деятельности учащихся.	Низкий уровень рефлексивных и оценочных умений.
Интегрированное качество – социальный оптимизм, стремление к достижению успеха.	Интегрированное качество – социальный пессимизм.

В 1989 г. на базе школы № 56 г. Ленинграда (Санкт-Петербург) был начат эксперимент по созданию образовательного учреждения, которое бы реализовало в своей деятельности педагогическую программу «педагогика успеха» [142]. По мнению его авторов, педагогика успеха – это совокупность учебных и личностных достижений на основе гуманистических принципов. В процессе теоретического и практического поиска коллектив гимназии создавал условия для полноценного развития обучающихся благодаря удовлетворению их потребности в самореализации и самоутверждении.

Педагогический коллектив гимназии строил свою образовательную систему, исходя из положения о том, что для развития человека необходимо постоянное стимулирование и направленное педагогическое подкрепление. Поэтому преподаватели считают создание ситуаций успеха необходимым условием процесса обучения и воспитания, способом формирования и развития мотивации достижения учеников. Достижение успеха они рассматривали как получение конкретного результата, признанного значимым для индивида.

Педагог осуществляет руководство и оказывает помощь ученикам в их саморазвитии. Энергию для реализации своего личностного и профессионального потенциала и стремление к дальнейшему самосовершенствованию педагог может получать благодаря своим успехам, выраженным в достижениях своих учеников. Примером могут служить видеоуроки, уроки-тренинги по выявлению мотивации достижения, открытые уроки с дальнейшим анализом и самоанализом, познавательные-воспитательные мероприятия и т.п.

Педагогический коллектив костромской гимназии № 25 продолжал работу в этом направлении с использованием новых результатов инновационной деятельности в образовательных системах, полученных в последние годы. Известно, что вера в свои силы является важным условием творческого развития человека, а это невозможно без получения опыта достижения и переживания успеха. Организуя ситуации успеха и цикл различных мероприятий, в которых может проявить себя каждая личность, педагоги оказывают помощь в её саморазвитии. В связи с поставленными задачами в гимназии разрабатывается психолого-

педагогическое сопровождение образовательного процесса, которое обеспечивает условия для успешной деятельности субъекта обучения, формирования его социального оптимизма.

По данным исследования наблюдалась зависимость результатов обучения от создания ситуации успеха. Так, практически по всем предметам происходило повышение качества обучения, но в различной степени. Незначительное улучшение наблюдалось по таким предметам, как труд и чтение. Резкий скачок качества обучения произошел по математике и русскому языку (традиционная программа обучения). По таким предметам, как физическое воспитание и природоведение заметных изменений не произошло, так они и ранее были самыми любимыми учащимися и сопровождались высокими результатами. Таким образом, авторами был сделан вывод о том, что создание целенаправленных ситуаций успеха в образовательном просторе является способом активизации личностного потенциала тех, кто обучается. Важную роль при этом выполняет педагог.

В этой модели раскрывается идея, в соответствии с которой развитие человека в обществе, преобразование социального в индивидуальное происходит в процессе совместной деятельности взрослых и детей. Эти принципы реализуются также в новом демократичном направлении – педагогике сотрудничества, которая в некоторых научных источниках называется педагогикой толерантности, а ученый-педагог И. Ф. Зязюн назвал её «педагогика добра» [70]. Профессионально-педагогическое сотрудничество – это система приемов органичного социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся, содержанием которой является обмен информацией, познание друг друга, организация и коррекция их отношений в коллективе, обмен ролями, совместные переживания.

По мнению И. Ф. Харламова, сформировать у учащихся потребность в обучении можно лишь благодаря доброжелательным отношениям между учителями и учащимися, основанным на уважении и требовательности. Этой же точки зрения придерживается С. А. Смирнов. Известный педагог уделяет большое внимание созданию доброжелательной атмосферы и взаимопомощи при выпол-

нении заданий, равному отношению ко всем учащимся и справедливой оценке успехов в учебной деятельности.

Организация сотрудничества между учителем и учащимися, создание отношений доверия и взаимопонимания, переживание радости и успеха активизируют процесс обучения, формируя у его участников уверенность в себе и уважение друг к другу. Оно позволяет учителю ориентироваться на успех ученика и создавать специальные ситуации, способствующие переживанию им эмоционального подъема. Такое сотрудничество способствует личностному росту обучающихся, а также даёт возможность реализовать одну из главных задач учебно-воспитательного процесса – помочь осознать свои возможности и поверить в себя.

Известно, что необходимыми условиями успешности в любой деятельности являются духовное здоровье и эмоциональное благополучие человека. “Сфера интеллектуальной жизни тесно сливается со сферой моральной, и каждая неудача в обучении воспринимается как горькая неприятность” – писал В. А. Сухомлинский. Учитывая это, основную задачу учителя он усматривал в том, чтобы постоянно развивать у детей положительное чувство удовлетворения учением, чтобы из того чувства возникло и утвердилось эмоциональное состояние – страстное желание учиться [196, с. 588].

Для этого педагог должен организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы, удовлетворяя их природные потребности в познании окружающего мира, общении и самореализации, обеспечить получение ими положительных эмоций. Переживание радости, успеха – явления, которые вызывают чувство самодостаточности, психологической комфортности, эмоциональной стабильности. Целенаправленно создавая такие ситуации, учебное заведение закладывает фундамент этичной и духовной стойкости личности, способной противостоять жизненным невзгодам. Для этого надо побуждать обучающихся к активной деятельности, создавать такие условия, которые дадут им возможность ощутить вкус победы над трудностью, формировать у них убеждение в том, что им все по силам, что они владеют неограниченными возможностями духовного и физиче-

ского роста. При этом понимание мотивов своих действий побуждает обучающихся ставить перед собой цели и не жалеть усилий для их достижения.

Обычно в школу ребенок приходит положительно мотивированным. Чтобы сохранить такое отношение к школе и занятиям, усилия учителя должны быть направлены на формирование устойчивой мотивации достижения успеха, с одной стороны, и развитие учебных интересов – с другой. Это повысит самооценку и уверенность в себе, помогая таким школьникам утвердиться в посильных для них видах деятельности..Достижение успеха в учебной деятельности затруднено рядом обстоятельств, среди которых можно назвать недостаток знаний и умений ученика, психологические и физиологические особенности его развития, слабая саморегуляция и др.. Поэтому создание ситуации успеха необходимо для субъективного переживания обучающимися удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной работы.

Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемыми вербальными и невербальными средствами. При этом подбадривающие слова и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений так же, как открытая поза и доброжелательная мимика, создают в их сочетании благоприятный психологический фон, помогающий ребенку справиться с поставленной перед ними задачей. Ниже приведены технологические операции создания ситуаций успеха, приведенные авторами [142] (см. табл. 1.3).

Таблица 1.3. – Технологические операции создания ситуаций успеха

Операция	Назначение	Речевая парадигма
1. Снятие страха	Помогает преодолеть неуверенность в своих силах, робость, боязнь выполнения дела и оценки окружающих.	«Мы все пробуем и ищем, только так может что-то получиться», «Люди учатся на своих ошибках и находят другие способы решения».
2. Авансирование успешного результата	Помогает учителю выразить свою твердую убежденность в том,	«Контрольная работа довольно легкая, этот материал мы проходили»,

	что его ученик обязательно справится с поставленной задачей. Это, в свою очередь, внушает ученику уверенность в своих силах.	«У вас обязательно получится», «Я даже не сомневаюсь в результате».
3. Инструктирование (скрытое) ученика в способах и формах совершення деятельности	Помогает ученику избежать поражения. Достигается путем намека, пожелания.	«Возможно, лучше всего начать с...», «Выполняя работу, не забудьте о...».
4. Внесение мотива	Показывает ученику ради чего совершается эта деятельность, кому будет хорошо после её выполнения.	«Без твоей помощи товарищам не справиться».
5. Персональная ответственность	Обозначает важность усилий ученика в предстоящей или совершаемой деятельности.	«Только ты и мог бы...», «Только тебе я могу доверять», «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой».
6. Мобилизация усилий или педагогическое внушение	Побуждает к выполнению конкретных действий.	« Нам уже не терпится начать работу», «Так хочется поскорее увидеть результаты работы».
7. Высокая оценка результатов этапов или части деятельности	Помогает пережить успех не результата в целом, а отдельного её этапа.	«Тебе особенно удалось объяснение», «Больше всего мне в твоей работе понравилось...», «Наивысшей похвалы заслуживает эта часть работы».

Результаты исследований, проведенных в педагогических коллективах, где активно используются технологии создания ситуаций успеха, свидетельствует о том, что успех в том или ином виде деятельности является активным формирующим началом. Переживание радости, удовлетворения, признания сглаживает аффективные реакции, последствия конфликтных ситуаций. Состояние успеха – это субъективное состояние эмоциональной удовлетворённости человеком процессом и результатом самореализации в деятельности, а также своим социальным статусом и ролями в коллективе. Оно создаёт отношения позитивного сотрудничества с едиными целями успешной самореализации и самоутверждения.

Таким образом, успешность является социальным качеством, именно поэтому она осознается человеком в процессе приобретения социального опыта и достигается им за счет приложенных усилий и стараний. Достижение успеха в какой-либо деятельности всегда способствует самоутверждению личности, появлению веры в себя, в свои возможности, эффективному становлению в социуме. Чувство переживаемого успеха способствует развитию уверенности в себе, повышению самооценки, развитию чувства собственной значимости. В этом случае ситуация успеха является своеобразным «пусковым механизмом» дальнейшего развития личности.

М. Мольц, известный в мире специалист в области пластической хирургии, считает, что в каждом из нас есть “инстинкт жизни”, некая программа, в которую изначально заложена забота о нашем здоровье, счастье – все то, что делает нашу жизнь лучше. Инстинкт неумолимо работает на нас, используя для своих целей творческий механизм или, точнее, механизм успеха, который является неотъемлемой частью всякого человеческого организма. По его мнению, подсознание представляет собой некоторый программируемый на конкретную цель своеобразный “сервомеханизм”, который используется и управляется сознанием [135].

В технике сервомеханизмом называют устройство автоматического наведения на цель с использованием сведений, поступающих по каналам обратной связи и накопленной в электронной памяти информации, которая при необходимости регулирует направление движения. Подобно всякому механизму, творческий механизм должен иметь четкую цель и проблему, над которой ему следует работать. Цели, которые мы ставим, это мысленные образы, созданные нашим воображением. Главная цель – образ собственного Я, который определяет границы достижения любой конкретной цели, то есть очерчивает рамки возможного. С помощью оценок и интерпретаций мы описываем проблему, над которой необходимо трудиться.

Основоположник кибернетики доктор Норберт Винер, который во время второй мировой войны одним из первых начал работать над созданием самона-

водящихся механизмов, полагал, что нечто весьма похожее происходит и в нервной системе человека, занятого целенаправленной деятельностью. Когда мы выбираем цель и приступаем к действию по ее осуществлению, включается автоматический механизм. Подобным образом действует механизм успеха. Можно сказать, что наш автоматический механизм знает, как в данной ситуации преуспеть. Он «помнит» свои успехи, забывает неудачи и повторяет успешные действия не рассуждая в силу привычки. Представим себе ситуацию: в комнате темно, и предмета на столе мы не видим, но мы знаем, что он там есть. Точно также надо знать о своем успехе. И тогда неудачи на пути решения проблемы будут не провалом, не доказательством нашей несостоятельности, а всего лишь очередным этапом перестройки нашей психики и ее ориентации на достижение успеха.

Достоверно установлено, что отдельные участки головного мозга человека фиксируют все, что индивид когда-либо пережил, наблюдал или учил. Когда мы приступаем к созидательной работе, мы делаем это, представляя себе какую-то цель, некий конечный результат, какое-то конкретное решение, которое вырисовывается вначале довольно смутно, однако непременно будет узнано, оказавшись в поле нашего зрения. Если мы искренне хотим осуществить желаемое и напряженно размышляем над различными аспектами проблемы, то наш творческий механизм уже функционирует и с помощью целого ряда незаметных усилий решает проблему. Когда решение проникает в сознание, часто совершенно неожиданно, в момент размышлений над чем-нибудь другим, мы сразу же узнаем, что это именно то, что мы так долго искали. Великий химик Д. И Менделеев во сне целиком увидел свою периодическую таблицу элементов, над созданием которой он долго и безуспешно трудился.

Все это позволяет сделать вывод: в нас от природы заложен инстинкт успеха, мы имеем неограниченный запас интеллекта, и наш мозг сам находит нужный ответ. Следовательно, мы имеем все предпосылки для формирования нового образа собственного Я. Помочь в этом могут следующие рекомендации [135]:

1. Встроенный в нас механизм успеха должен иметь цель или «мишень». Она должна представляться как уже существующая в действительности или потенциально. Механизм успеха функционирует одним из двух способов: или ведет нас к цели, местонахождение которой известно, или же определяет цель, существующую где-то.

2. Наш «автопилот» сориентирован на цель, и он должен обеспечить необходимые средства для ее достижения. Надо думать постоянно о конечном результате, и средства, как это часто бывает, появятся.

3. Не надо бояться ошибок и временных неудач. Все «сервомеханизмы» достигают цели, используя отрицательную обратную связь, продвигаясь вперед по намеченному курсу и постоянно корректируя направление движения, постепенно уменьшая величину отклонения реального движения от истинного направления на цель.

4. «Обучение» совершается путем проб и ошибок, когда наши просчеты мозг исправляет автоматически до тех пор, пока не вырабатывается правильное движение, ритм, качество исполнения. После этого дальнейшее обучение и устойчивый успех обеспечивается тем, что прошлые ошибки забываются и в памяти фиксируются лишь успешные действия, которые в дальнейшем «копируются».

5. Нужно научиться доверять собственному творческому механизму, а не загружать его чрезмерной озабоченностью или тревогой по поводу надежности его функционирования, попытками «подгонять» или «ускорять» его слишком большими сознательными усилиями. Такое доверие крайне необходимо, поскольку наш творческий механизм действует на подсознательном уровне, и мы не можем знать, что происходит там, в глубине мозга.

Реализация такого обучения предполагает использование знаний психологии преподавателями, понимания роли психологии в учебнопознавательном процессе. В настоящее время, как показывает опыт, многие из преподавателей специальных (технических, экономических и др.) дисциплин, оставленных на кафедре после окончания вуза и не имеющих педагогического образования, ощу-

щают острый дефицит знаний основ психологии. В связи с этим необходимо их совершенствование в этой области. Всё сказанное выше является чрезвычайно актуальным и для высших учебных заведений, где не только формируется, но и проявляется профессиональное самосознание студентов.

Таким образом, ведущим принципом педагогики успеха является гуманистическая направленность образовательного процесса. Этот принцип предполагает создание условий для личностно-ориентированного обучения, направленного на раскрытие и развитие способностей обучающегося, его позитивную самореализацию.

Второй принцип педагогики успеха – принцип успешности, который представляет собой систему неразрывных психических компонентов, включенных в структуру учебно-познавательной деятельности. Достижение успеха даёт возможность обучающемуся почувствовать чувство удовлетворения от выполняемой работы, повышает уверенность в самом себе и самооценку, формирует чувство оптимизма.

Третий принцип педагогики успеха – принцип сотрудничества педагога и ученика, что является необходимым условием для самопознания учащихся, раскрытия и развития их потенциала. Чем больше согласованность взаимодействия в педагогическом процессе между обучающим и обучающимся, тем более эффективна организация учебного процесса.

Четвертый принцип – использование педагогических технологий и методов, способствующих общеличному развитию обучающихся и их самосовершенствованию;

Пятый принцип – знание основ психологии, как студентами, так и преподавателями, способствующее формированию самосознания студента, всех аспектов его внутреннего мира.

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Кто заложил основы отечественной педагогики успеха?
2. Назовите наиболее успешные концепции успешности.

3. Дайте определение понятию «успех».
4. Какова роль личностно-ориентированного подхода в обучении студентов?
5. Какую роль играет самооценка в успешности человека?
6. Обоснуйте психолого-педагогическое взаимодействие успешности и самооценки.
7. Как решить проблему неуспешности обучающихся?
8. Какова роль ситуаций успеха в учебном процессе?
9. Кто является автором концепции «ситуация успеха»?
10. Какова роль сотрудничества педагогов и учеников в учебном процессе?
11. Как работает механизм успеха, по мнению М.Мольца?
12. Каковы основные принципы педагогики успеха?

1. 3. Самосознание как основа развития личности студента

1.3.1. Профессиональное самосознание: его роль и структура

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

Известно, что человек стал человеком тогда, когда у него впервые сформировалось понимание своего *Я*. Этот процесс был связан с развитием сознания, то есть со способностью человека идеально отражать окружающую действительность. Сознание активно и избирательно фиксирует в идеальных образах тот или иной круг вещей, процессов, явлений. Изначально направленное вовне, оно позволяет познавать внешний мир, воздействовать на него, а затем и преобразовывать. Для этого сознание должно развить такие функции, как программирование деятельности, выработка решений и их реализация с учетом внешних условий, контроль процессов реализации и коррекция деятельности в случае, когда ее фактические результаты существенно отличаются от желаемых.

В процессе взаимодействия с окружающей средой и другими людьми человек неизбежно должен был выделить и себя как объект, реально существующий во времени и пространстве. Это обусловлено двойственностью сознания: оставаясь направленным главным образом вовне, на тот или иной объект, оно постепенно начало высвечивать и внутреннюю сущность самого себя как субъекта. Так формировалась вторая составляющая сознания – самосознание, получившая впоследствии название *Я*. Известный русский физиолог И. М. Сеченов считал, что сознание возникло сразу в двух ипостасях: предметного сознания и

самосознания. Результатом деятельности сознания является знание о мире, а самосознания – знание человека о самом себе и своих возможностях.

Самосознание – важное звено развития личности. Его определяют как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, мысли и мнения о себе. Самосознание человека формируется в процессе его повседневного общения с другими людьми, с обществом, через познание которых он приходит к познанию и осознанию самого себя. Это сводится, в сущности, к осознанию им своей идентичности, определенной устойчивости, целостности в различных ситуациях. Выделяют такие основные функции самосознания: сознательное использование знания о механизмах и закономерностях психической деятельности в процессе формирования внутреннего мира человека, развитие и совершенствование своей личности в соответствии с социально-нравственными требованиями общества.

Проблему самосознания изучали ученые Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, И. Д. Бех, Р. Бернс, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Слостенин, А. Г. Спиркин, В. В. Столин и др. В психологии обычно под самосознанием понимают переживания целостности *Я* и его индивидуальных черт. Это образ себя и отношения к себе. Он неразрывно связан со стремлением к изменениям, с самосовершенствованием. В связи с этим И. С. Кон пишет, что совокупность психических процессов, с помощью которых индивид осознает себя как субъект деятельности, называется самосознанием, а его представление о самом себе складывается в образ *Я* [93].

Уровень самосознания или степень сложности, интегрированности и устойчивости образа *Я* тесно связан с развитием интеллекта. Этот процесс хорошо прослеживается по мере роста и развития ребенка, для которого единственной осознаваемой реальностью является внешний мир. Ранняя юность характеризуется неожиданным открытием собственного внутреннего мира, в результате чего физический, предметный мир становится лишь одной из возможностей субъективного опыта, центром, средоточием которого оказывается

сам молодой человек. Образ своего *Я* проявляется как цепь непрерывных противопоставлений себя всему другому не-*Я*.

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

В процессе профессионального обучения одной из важных задач является формирование профессионального самосознания студентов. Для практического выполнения этой задачи важно её теоретическое осмысление, то есть необходимо разобраться, каков педагогический смысл этого понятия, выявить его мотивационное значение, выработать принципы формирования. Понятие *«профессиональное самосознание»* зачастую включает осознание личностью своей физиологии, психики, умственного и физического развития, понимание требований различных профессий к человеку, адекватное соответствие с этими требованиями и наполнение будущей профессиональной деятельности личностным смыслом, который делает её потребностно значимой и необходимой для достижения успеха в жизни.

Профессиональное самосознание студента необходимо рассматривать в двух аспектах: как объективное, динамичное состояние личности, которое изменяется с её развитием, и как одну из наиболее важных целей профессионального обучения, которая должна давать возможность каждому индивиду проявить себя в деятельности, испытать чувство успеха.

Значение профессионального самосознания студентов очень велико в условиях современной действительности, когда каждый сам становится хозяином своей судьбы и его собственные личностные качества определяют уровень и качество его жизни. В этих обстоятельствах нужно воспитывать личность,

обладающую не только конкурентоспособным трудовым ресурсом, но и перспективным трудовым потенциалом. Отношение к выбранной профессии, умение увидеть ее со стороны и себя в ней играет большую роль в становлении студента как профессионала в какой-то области. Лишь когда выбранный род деятельности становится частью жизни человека, а не только способом удовлетворения материальных запросов, может идти речь о его сформированном профессиональном самосознании.

Годы обучения в школе не могут и не должны рассматриваться как подготовка к вступлению в высшее учебное заведение или как возможность овладения знаниями, необходимыми для будущей деятельности. Это время формирования жизненной стойкости человека, веры в свои силы, личностной ответственности и осознания жизни как высшей, ни с чем несравнимой ценности. Поэтому самосознание, которое опирается на оптимизм как фундаментальную основу духовной жизни и развития личности является единым критерием её готовности к достижению успеха в жизни.

Подготовка к выбору профессии – неотъемлемая часть процесса развития личности, которая представляет собой важную социальную проблему, стоящую перед каждым молодым человеком, вступающим в самостоятельную жизнь. Ошибка, допущенная в выборе профессии, – это не только неудача человека, она имеет серьезные последствия и для общества. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью сделать его в соответствии со своими интересами, так и внутренние (психологические) факторы, обусловленные недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или неадекватным представлением о содержании будущей деятельности.

Профессиональный выбор – специальная процедура изучения вероятной оценки склонности человека к овладению специальностью, достижению им необходимого уровня мастерства и успешного выполнения профессиональных обязанностей в типовых и специфически сложившихся условиях. При этом

выделяют четыре основных её компонента: медицинский, физиологический, педагогический, психологический.

Для оказания помощи ученикам в этом вопросе необходима профориентация и осознание себя как личности ещё во время обучения в школе. *Профессиональная ориентация – система способов ознакомления молодежи с различными профессиями, которая способствует выбору специальности, соответствующей индивидуальным особенностям человека и потребностям общества.* Для успешной профориентации необходимо иметь в своем распоряжении технологические характеристики основных производственных процессов: их социально-экономические, медико-физиологические, санитарно-гигиенические, психофизиологические характеристики, в которых сформулированы требования профессии к индивидуальным особенностям людей. Они включают оценку условий труда, перечень характеристик и противопоказаний. Всё это способствует более качественному выбору будущей специальности во время обучения в школе.

В настоящее время широкое распространение получила разработка профессиограмм, которая позволяет выявить наличие тех или иных качеств личности и определить состояние её здоровья. *Профессиональная психодиагностика – это использование обоснованного и экспериментально проверенного комплекса методик, необходимых технических способов, стандартизированной процедуры выявления и интерпретации полученной информации, составление прогнозов, критериев оценки успешности в будущей профессиональной деятельности и рекомендаций по психокоррекции.* Подобная информация стимулирует человека к самопознанию, профессиональному самоопределению, что делает мотивы его выбора будущей деятельности более стойкими, а сам процесс обучения и профессионально-личностного становления более успешным.

В процессе обучения и воспитания каждый студент в сравнительно небольшой промежуток своей жизни должен получить представление о выбранной специальности, необходимые базовые знания, умения и навыки, найти свое место в жизни общества, профессии. Неправильный выбор сферы профессиональной деятельности ведет к разочарованию, атрофирует возможности разви-

тия творческих способностей личности. Причиной этого можно назвать, прежде всего, недостаточную определенность и обоснованность профессиональных предпочтений. Как показывают исследования, немало студентов выбрали свою профессию по соображениям престижа, её прибыльности, а не потому, что они предрасположены к избранной специальности.

Точкой отсчета исследовательского поиска, исходным положением, разделяемым современными педагогами и психологами, является признание формирующей роли осуществляемой человеком деятельности. Этот подход к формированию профессионального самосознания личности означает, что большую роль при этом играет живой опыт, связанный с деятельностью, и поэтому процесс профессионального обучения в высшей школе должен сопровождаться достаточно активной практической деятельностью.

Поэтому одной из важнейших проблем воспитания является формирование у студентов интереса к будущей специальности – основы профессионального самосознания личности и её успеха. В. Н. Мясищев, рассматривая интересы в тесной связи с потребностями личности, определил специфику интересов, которые выражают познавательное отношение к специальности, в то время как потребности выражают тенденцию реального овладения ею. *Под профессиональным интересом студента понимают осознанный выбор профессии, которой он хочет заниматься.* Он предполагает наличие познавательного интереса и выявляется в процессе профконсультации. Профессиональные интересы часто оказываются чрезвычайно стойкими и всегда благоприятным образом влияют на состояние удовлетворенности в процессе обучения и его успешность.

Правильный выбор профессии зачастую связан с наличием и формированием важнейших качеств личности, необходимых для успешной деятельности, а также стимулирует потребность в их выявлении, развитии и совершенствовании. Перед системой образования должна быть поставлена цель формирования личности на основе имеющегося потенциала, профессиональных задатков, знания закономерностей её индивидуального внутреннего развития, поиска,

обнаружения и создания условий для развития личностных качеств, в том числе и профессионально значимых.

Таким образом, выявление интересов и предрасположенности личности к будущей профессиональной деятельности является важным прогностическим условием удовлетворенности ею во время обучения и достижения успеха в ней в будущем. Лишь когда выбранная деятельность становится частью жизни человека, её личностным смыслом, может идти речь о сформированном профессиональном самосознании. Правильный выбор специальности в значительной мере обеспечивает проявление и формирование качеств личности, необходимых для успешной деятельности.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы формировать внутренний мир студента и, таким образом, повлиять на формирование его профессионального самосознания. При этом чрезвычайно важно, чтобы воспитание переросло в процесс самопознания и саморазвития, обусловленный четким осознанием самого себя и своей жизненной программы. Для этого надо знать структуру самосознания, его механизмы и способы формирования. Существуют разные подходы в изучении этих проблем, при этом следует обратить внимание на те, которые более полно раскрывают содержание самосознания и могут быть использованы как в педагогической практике, так и в профессиональной деятельности.

В связи с этим представляет интерес структура самосознания, которая включает следующие три тесно взаимосвязанных компонента: самопознание, самоконтроль, самосовершенствование [47]. Рассмотрим их более подробно:

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

дей. И, в-третьих, самопознание осуществляется в процессе самонаблюдения своих состояний, переживаний, мыслей, анализа мотивов поступков .

Самопознание складывается из самонаблюдения и самооценки. *Самонаблюдение* также имеет две стороны. Первая направлена вовне, и человек с ее помощью как бы со стороны наблюдает за своей практической деятельностью, соотнося ее результаты со своими целями и установками, а также с общественными интересами и целями. Вторая направлена вовнутрь, в свое *Я*. При этом самонаблюдение выступает как средство познания человеком собственной психики, ее индивидуальных особенностей, нацеленности на решение стоящих перед человеком задач.

В психологии это называют рефлексией. *Рефлексия – это способность человека отражать свои собственные состояния, переживания, отношения, которая помогает не только осознать, но и при необходимости перестроить их, то есть управлять своими личностными ценностями. Рефлексивность – означает пережить, пропустить информацию через свой внутренний мир, оценить.*

Ведущая роль в рамках исследования проблем самосознания отводится *самооценке*. Она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня развития человека, его личностный аспект, органично включённый в процесс самопознания. С самооценкой связываются оценочные функции самопознания, вбирающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе, специфику понимания ею самой себя. Она позволяет правильно оценить свое духовное и физическое состояние, свои отношения с внешним миром и другими людьми.

Самооценка субъективна и не может служить достаточным основанием для самоуправяемого поведения. Она бывает адекватной (реальной, объективной) или неадекватной, которая, в свою очередь, может быть заниженной или завышенной и обязательно должна перепроверяться путем сопоставления своего поведения и его результатов с объективными обстоятельствами и с оценками других людей и общества. Б. Г. Ананьев утверждал, что самооценка является

наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания. Это процесс опосредованного познания самого себя, развернутый во времени, связанный с движением от одиночных ситуативных образов через интеграцию им подобных в целостное восприятие, а также отражения оценки других людей, которые принимают участие в развитии личности.

А. Г. Спиркин отмечает, что самооценка – неперенное условие реализации следующих двух важных этапов самоуправляемого поведения: самоконтроля и самосовершенствования.

Самоконтроль представляет собой самоуправляемое поведение. Степень самоконтроля, управления самим собой у каждого человека неодинакова в разные возрастные периоды жизни. Неодинакова она и у разных людей, так как индивидуальные способности к самопознанию и самооценке чрезвычайно различаются. Формирование способности к самоконтролю требует присутствия *волевого начала* в поведенческих актах человека. Однако постоянного напряжения воли и рассудка или сознательных форм психики не происходит, потому что многие элементарные формы поведения и суждений прививаются человеку в процессе воспитания и превращаются в так называемые психические навыки или стереотипы, выполняемые бессознательно, автоматически. Именно так формируется привычный образ мыслей, образ психического реагирования и стиль поведения.

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

Целенаправленное воздействие на психику осуществляется с помощью учебной и воспитательной работы. Оно представляет собой взаимодействие между субъектом, объектом и процессом познания. Этот процесс эффективен в

том случае, когда побуждает познающего работать над собой самостоятельно и заниматься *самоформированием или саморазвитием* своей психики. И здесь роль школы и вуза трудно переоценить.

Известно, что в психике человека достаточно много наследственного (переданного через гены) и врожденного (определяемого условиями внутриутробного развития), существующего в форме скрытых психофизиологических способностей, которые могут быть выявлены и реализованы только под влиянием внешней среды и деятельности людей, а также в процессе *их самопрограммирования и самосовершенствования*. И. П. Павлов располагал неоспоримыми научными фактами из области высшей нервной деятельности человека, чтобы сделать следующий вывод: «Человек есть, конечно, система... в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая» [149, с.244–245].

Таким образом, общую структуру самосознания схематически можно представить так, как показано на рис.1.1. Она отражает основные составляющие феномена самосознания и их взаимосвязи.

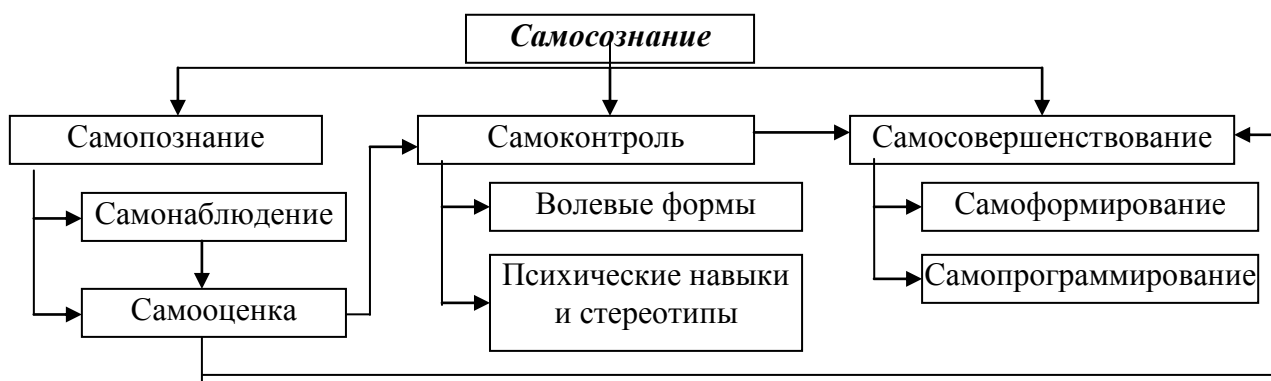


Рисунок 1.1 – Структура самосознания человека

1.3.2. Способы и методы самопрограммирования личности на успех

Процесс самосовершенствования человека включает в себя процесс самопрограммирования и самоформирования. Исходным его пунктом является стремление к достижению поставленной перед собой цели действия или жиз-

ненной перспективы. Нередко *формирование четкой и устойчивой цели* оказывается достаточным условием эффективного программирования деятельности человека на всю жизнь, когда интересам ее достижения подчиняются все другие стороны его жизни.

Самопрограммирование иногда происходит еще в раннем детстве под влиянием какого-то впечатляющего события или образа, оставляющего неизгладимый след в памяти ребенка. Оно нередко осуществляется посредством *запечатления* – одного из наиболее простых нервных механизмов программирования поведения. Особенность действия такого механизма состоит в том, что определенный образный раздражитель, будучи воспринятым единственный раз, сохраняется в памяти человека на очень длительное время, иногда на всю жизнь, активно воздействуя на поведение индивида. Таким образом, запечатление можно считать произвольной формой программирования.

Следует подчеркнуть, что активным началом механизма запечатления всегда является чувственный образ внешнего мира (другой человек, определенная жизненная ситуация) или же образ собственного внутреннего состояния. Для того чтобы этот механизм работал, требуется два дополнительных условия: определенное (фазовое) состояние клеток мозга и выраженная эмоциональность ситуации, вызывающая произвольное привлечение внимания человека на достаточно длительное время. При этих условиях чувственный образ прочно фиксируется в долговременной памяти и приобретает программирующую функцию.

Это может происходить и в обычных условиях при достаточно высоком психическом тоне. Для этого необходимо, чтобы человек периодически активно и целенаправленно сосредотачивал свое внимание на соответствующем образе, стараясь воспринимать его как объективную реальность. Именно в этом заключается сущность самостоятельной программирующей функции субъективных образов, роли представлений.

Представлениями в психологии принято называть процесс отражения в центральной нервной системе предметов и явлений внешнего мира в тот мо-

мент, когда они уже непосредственно не воздействуют на органы чувств. Представления являются действенным рычагом целенаправленного влияния на состояние физиологических систем организма, на психологические установки, а тем самым и на особенности характера и поведения человека, на его взаимоотношения с другими людьми и с природой.

Процесс самопрограммирования психики помогает решить множество разнообразных задач: приобретать необходимые знания, вырабатывать новые навыки и привычки, повышать уровень самосознания и его регулирующее влияние на поведение человека. Эффективность этого процесса значительно повышается, если ускорить процесс изменения представлений о собственной личности с тем, чтобы он несколько опережал реальные изменения.

Представления о себе складываются у человека на основе оценки имеющегося жизненного опыта, социального положения и отношения других людей, понимания уровня своего развития и образования, знания своего характера, внешности, состояния здоровья и других факторов. При необходимости многие из этих качеств могут подлежать целенаправленной коррекции не только физическими, но и психическими методами воздействия, основанными на активной роли представлений. Благодаря регулирующей роли сознания человек способен в значительной степени абстрагироваться от реальных воздействий внешнего мира и посредством определенных представлений воссоздавать действие прежних раздражителей или же, конструируя новые представления на основе старых, целенаправленно их формировать.

Одним из условий самопрограммирования психики, связанных с поведением человека, является *формирование привычек*. Привычки человека играют важную роль в его жизни, в достижении его целей. Не зря древняя мудрость гласит: «посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу». Человеку, как правило, приходится искоренять какие-то ненужные или даже вредные привычки и вырабатывать новые, необходимые с точки зрения достижения поставленных перед собой целей. Особую трудность представляют привычки, связанные с бытовыми ин-

токсикациями (курение, употребление алкоголя, наркотиков и др.). В связи с этим полезно вспомнить слова Сенеки о том, что управлять можно только добродетелью, а не душевными недугами – их легче искоренить, чем обуздать.

К существенным программирующим механизмам относят также *речь человека*. В состояниях гипноза, аутогенных тренировок и в бодрствующем состоянии речь играет важную регулирующую и программирующую функцию. Еще И. П. Павлов отмечал, что вторая сигнальная система является высшим регулятором человеческого поведения.

Среди множества форм словесного самопрограммирования психики следует назвать *самоодобрение* и *самоощереение*. Хотя эта форма самоформирования более свойственна детям, она имеет определенное значение и для студентов, поскольку способствует закреплению и усилению в сознании их положительного отношения к собственному поведению или деятельности. Эту форму словесного самопрограммирования достаточно широко используют спортсмены.

Роль противоположных форм самоформирования играют *самоосуждение* и *самонаказание*. Являясь весьма действенным средством саморегуляции, они представляют собой необходимый элемент внутренней работы студентов по развитию высокой требовательности к собственным программам деятельности. Однако при этом следует помнить, что высокая требовательность к себе не должна сочетаться с постоянным недовольством собой. Это может привести со временем к психическому дискомфорту, к неверию в собственные возможности, что нередко приводит к формированию комплекса неполноценности.

Среди других форм речевой саморегуляции можно назвать еще *самоприказание*, *самопринуждение*, *самоподбадривание*. Программирующая роль таких активаторов, даже если они реализуются в виде внутренней речи, достаточно высока. Это подтверждено результатами многих психологических исследований, в том числе, например, в области психологии спорта.

Многие авторы утверждают, что психические явления, связанные с повседневной организацией и программированием психических процессов и состояний человека, представляют собой не что иное, как особые формы *самогипноза*.

В то же время указанные явления оказываются механизмами самоформирования. Здесь можно провести аналогию с системой физических тренировок. Каждый человек в естественных условиях выполняет больший или меньший объем физических движений. Однако с помощью целенаправленного систематического развития определенных мышечных групп и соответствующих двигательных функций человек может добиться значительных результатов.

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

Индийский автор М. Пауэрс в книге “Самогипноз” подробно анализирует положительные стороны этого вида самоформирования. Он считает, что, активизируя с помощью этого метода процессы воображения и представлений, можно создавать прочные системы отношений с окружающей действительностью (собственные психологические установки). Таким же образом можно формировать личные внутренние стремления, потребности, ценности.

Подготовка к использованию этого метода самовоздействия предполагает предварительное формулирование ясно осмысленной цели такой работы. Затем следует своеобразная внутренняя беседа с самим собой. Она должна проводиться в совершенно спокойной обстановке легко, неторопливо и основательно. Лучше всего проводить ее в затемненной комнате в положении лежа, полностью расслабив мышцы и по возможности отрешившись от повседневных забот. Представление своего собственного образа, наделенного желаемыми качества-

ми, должно быть достаточно ярким, выразительным, динамичным. Самогипноз включает в себя следующие этапы внутренней работы:

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

2) предгипнотическая беседа с самим собой, в которой логически обосновывается необходимость этой работы, обсуждаются результаты, которые могут быть достигнуты после ее окончания, и те преимущества, которые должны быть получены в итоге;

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

4) закрепление новых качеств, приобретенных с помощью гипноза, реальными действиями в постгипнотический период.

Большую помощь в самопрограммировании личности может оказать использование различных психотехник, а также технологий, предлагаемых в рамках нейролингвистического программирования. В их основе лежит ряд базовых принципов, которые описывают взаимоотношения человека и реальности и играют важную роль во всех сферах человеческой деятельности. На рис.1.2. приведены механизмы самопрограммирования личности:

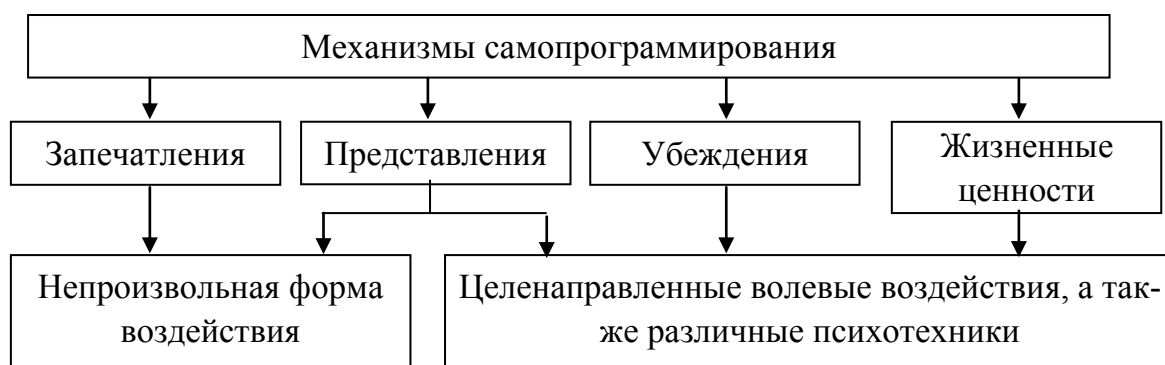


Рисунок. 1.2 – Механизмы самопрограммирования личности

Наше мировоззрение основано на наших представлениях об окружающем мире, убеждениях и ценностях. *Ценность можно определить как объективную значимость явлений, идей, вещей, обусловленную потребностями и интересами*

социального субъекта. Ценности изначально формируются человечеством и являясь достоянием общества, они оказывают существенное влияние на становление каждой отдельной личности. Жизненные ценности выполняют ряд социальных функций:

- обеспечивают гармонизацию внутреннего мира личности, систематизацию ее знаний, норм, стереотипов и так далее;
- вырабатывают ряд общественных норм и вовлекают индивида в систему этих норм и ценностей социальной среды;
- способствуют самоутверждению личности, реализации ее талантов, социальных ожиданий.

Становление ценностных ориентаций происходит в течение всей человеческой жизни. Вначале человек неосознанно принимает ту модель мира, которую ему предлагает общество, а затем под влиянием обстоятельств её корректирует. Начинается осмысленная переоценка явлений жизни, то есть поиск смысла жизни, а также систематизация жизненных ценностей, расстановка приоритетов. Информация, которую индивид использует при этом, берется из собственных наблюдений и размышлений, из опыта предыдущих поколений и собственного жизненного опыта, из общения.

В период студенчества перед человеком особо остро встает ряд вопросов, касающихся знания закономерностей окружающего мира, своего места в нем, смысла жизни. Человек без внутреннего их понимания не ощущает своей целостности и не способен управлять собой. Именно в это время происходит образование всесторонне развитой, гармоничной личности, процесс её самоопределения. Данный период жизни человека максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать формирование картины мира, установление взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности, потребность в познании и самопознании, в саморазвитии и самосовершенствовании. В это время в жизни студента происходит:

- переосмысление жизненных ценностей, актуализация личного опыта, понимание проблемных ситуаций, выработка новых принципов поведения и реализация вновь обретенного смысла;
- перевод определенных проблем, знаний, умений из формы потенциально значимого в форму актуально значимого, что способствует выявлению и развитию личностного потенциала студентов;
- трансформация объективно значимых ценностей в субъективно значимые, благодаря которой создаются убеждения, мотивация, отношение к учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Большую роль при этом играет личностный смысл человека. *Личностный смысл — субъективно воспринимаемая индивидом значимость тех или иных предметов.* При этом мера осознанности истинного смысла может быть различна. Она определяется обнаружением связей данного предмета с мотивами, потребностями и ценностями индивида. Порождение личностного смысла происходит на основании постановки цели по отношению к мотиву. Он неразрывно связан со стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию. Это длительный и многогранный процесс, который содержит в себе сознательный поиск личностью своих жизненных приоритетов, значимых смыслов профессиональной деятельности.

Сложность и неоднородность природы личностных смыслов, двойственность источников их порождения, формирования и развития, разноплановость выполняемых ими функций предполагает их функционирование в качестве сложной многоуровневой системы. Большинство исследователей проблемы смысла отмечают тот факт, что человеку присуще наличие не одного, а целого ряда различных смыслов. Отсюда следует, что личностные смыслы выступают связующим звеном между различными подсистемами личности. Они сами представляют систему, организованную в определенной иерархической последовательности, отражающую процессы развития и функционирования личности на различных этапах жизнедеятельности человека.

1.3.3 Формирование воодушевляющих убеждений и самооффективности личности

Известно, что каждый опыт, приобретенный в жизни, остаётся навсегда где-то в глубинах нашего сознания. С его помощью происходит осмысление новой информации, поступающей в наш мозг, и формируются наши убеждения. Однако не всегда наш опыт является прямым и непосредственным. Мы читаем книги, учимся, узнаем что-то об окружающем нас мире, изучаем других людей. Все эти знания поступают в нашу нейронную систему. Этот вторичный опыт становится первичным и нашим собственным, когда он записывается в мозге. Сам процесс мышления меняет систему нейронных связей и может формировать и изменять убеждения, накладывая на них опосредованный опыт.

Под убеждениями понимают тесно связанные представления индивида относительно

- причинно-следственной связи;
- значения;
- границ окружающего мира, а также поведения, возможностей и идентификации [55, с. 112].

Важнейшим фактором формирования убеждений является наше субъективное восприятие разнообразного окружения, в которое мы попадаем в детские годы, именно оно становится источником наших убеждений. Если мы представляем себя кем-то, то приходим к уверенности в своей способности походить на такого человека. Это подтвердили тысячи людей, которые добились успеха в жизни. Поведение оказывает воздействие на убеждения, во-первых, благодаря интерпретации, которую мы даем определенному поступку, во-вторых, путем постепенного создания и укрепления внутреннего имиджа.

Многие писатели, спортсмены и крупные бизнесмены обращали внимание на то, как сильно их внутренний имидж, образ самого себя в собственном сознании влиял на все, что они пытались делать. Считается даже, что это единственный по-настоящему важный фактор любых человеческих достижений. Знаменитый в Америке пластический хирург доктор М. Мольц установил: многие паци-

енты ожидают, что за косметической операцией и изменением внешности немедленно последуют серьезные личностные перемены. Однако в большинстве случаев даже радикальная пластическая операция не оказывает воздействия на реальные проблемы пациентов, их внутренний имидж. И только добившись смены их установок, М. Мольц смог продемонстрировать выдающиеся результаты своей работы.

Наши убеждения в значительной степени зависят от результатов, которые мы получали в прошлом, от наших реальных достижений. Если мы неоднократно и последовательно добивались успеха, это существенно поддерживает нашу уверенность в себе. Но если наши результаты были самыми разнообразными – победы и поражения чередовались, как это и происходит в жизни большинства людей, – то мы интерпретируем свое поведение любым желаемым способом. Пессимистически настроенный человек может проанализировать даже успешную ситуацию и оценить негативно свое поведение в ней. Напротив, человек с положительной установкой даже при меньших достижениях находит для себя массу оправданий и уверен, что в следующий раз ему непременно повезет.

Специалисты нейролингвистического программирования (НЛП) разделяют все убеждения на воодушевляющие, наделяющие нас силой и уверенностью в самом себе, и ограничивающие, которые также способны оказать огромное влияние на психическое и физическое здоровье человека. Ограничивающие убеждения характеризуются такими состояниями:

1. Безднадежность – убеждение в том, что желаемая цель недостижима независимо от наших возможностей.
2. Беспомощность – убеждение в том, что цель достижима, но мы не способны её достичь.
3. Никчемность – убеждение в том, что мы не заслуживаем достижения желаемой цели из-за личностных особенностей или поведения [55, с. 117].

Для того чтобы достичь успеха, необходимо изменить подобные ограничивающие убеждения, превратив их в надежду на будущее, уверенность в своих силах и ответственность, а также чувство собственной необходимости и значи-

мости. Очевидно, что наиболее глубокие убеждения касаются нашей идентификации. Ограничивающие убеждения выполняют функции “мыслей-вирусов”, обладающих той же разрушительной способностью, что и компьютерные или биологические вирусы. Эта мысль может превратиться в “самоисполняющееся пророчество” и свести на нет любые попытки саморазвития или самосовершенствования. Мысли-вирусы содержат невысказанные предположения и допущения, затрудняющие их идентификацию и борьбу с ними. Успешное преодоление тупиков требует выявления лежащих в их основе ограничивающих убеждений.

Обнаружено, что обновлению и изменению ограничивающих убеждений могут способствовать следующие процедуры:

- осознание скрытых позитивных намерений;
- определение любого невысказанного или неосознанного допущения или предположения, лежащего в основе убеждения;
- расширение восприятий, связанных с убеждением причинно следственных связей или «комплексных эквивалентов»;
- предоставление информации о том, «как это сделать», и создание альтернативных вариантов осуществления позитивного намерения или цели;
- прояснение или обновление важных взаимоотношений, которые формируют наше чувство собственной миссии и значимости, и получение позитивной поддержки на уровне идентификации [55, с. 120].

Сила ожидания в значительной мере определяет выбор поведения человека и оказывает огромное влияние на его актуальное видение мира. Даже малейшие изменения на базовом уровне убеждений приводят к переменам в поведении и результатах деятельности. Многие ведущие спортсмены считают первым шагом к успеху раннюю уверенность в себе, веру в свои силы, которая зачастую основывалась на одобрении учителя или родителей или формировалась под влиянием ролевой модели. Так называемые природные способности или таланты не могут быть объяснены исключительно с точки зрения генетики, образования и тренировки, как утверждают специалисты НЛП. Эта идея крайне важна

для учебного процесса любого уровня, тем более для высшего образования, для процесса саморазвития и самосовершенствования студентов.

Власть убеждений в процессе обучения подтвердил и эксперимент, проведенный среди детей со средним (по результатам тестирования) интеллектом, при этом были произвольно выделены две равные подгруппы. Одну получил учитель, которому было сказано, что это одаренные ребята; другому сообщили, что это дети, отстающие в развитии. Спустя год обе группы были протестированы снова и оказалось, что те, кто попал в группу «одаренных», набрали больше очков, по сравнению с теми, кто учился с ярлыками «отстающих в развитии».

Только после специального анализа становится очевидным, что все наши действия соответствуют матрице убеждений и являются их проявлениями. Они могут срабатывать как позитивно, так и негативно. Управляя процессом формирования убеждений, можно внести реальные изменения в свою жизнь. Способность изменять рамки того или иного представления о себе есть не что иное, как проявление закона необходимого разнообразия применительно к системам убеждений. Согласно этому закону, если мы хотим добиваться определенной цели, то нам следует увеличить количество способов её достижения и внести некоторое разнообразие в методы.

Таким образом, привычные чувства могут легко трансформироваться в некие глубоко укоренившиеся убеждения на различные стороны жизни, которые практически почти постоянно оказывают влияние на наше поведение. Поэтому изменение стратегии мышления может кардинально повлиять на всю нашу деятельность. Наше представление о самом себе, а также самооценка имеет непосредственное и определяющее влияние на все компоненты поведения, от них зависит успех всех наших начинаний. Мы можем изменить их таким образом, чтобы они в большей степени соответствовали нашим намерениям.

Для этого нам необходимо оценить, какие именно убеждения являются вдохновляющими, стимулирующими к активным действиям. Затем следует установить, какие убеждения являются парализующими, способными остановить человека на пути раскрытия своего потенциала. И, наконец, надо опреде-

лить, являются ли конкретные убеждения приемлемыми для нас. Для того чтобы установить правильность выбранного направления, необходимо сделать следующее:

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

Раннее формирование правильной позитивной системы убеждений создает и поддерживает уверенность в себе, интерес, радость, связанную с активной деятельностью, а в итоге порождает и воспитывает навыки и способности, которые позднее кажутся нам совершенно естественными и дарованными природой. Создание сильного позитивного внутреннего имиджа применительно к конкретной сфере деятельности, а затем тренировка и постоянное развитие данного образа мыслей обеспечат достижение успеха. Такие технологии следует использовать и во время обучения в вузе.

В НЛП существует ряд средств и стратегий, которые могут помочь развивать позитивные ожидания и расстаться с негативными. Так формировать одни и отказываться от других можно с помощью использования субмодальностей. Исполняя роль некоего кода, они придают осмысленность образам. Иными словами, субмодальности определяют не только то, что мы видим, но и как истолковываем увиденное, что чувствуем по этому поводу. Когда мы думаем, в нейронных связях головного мозга происходят вполне реальные изменения. Мы можем осознанно пользоваться этой особенностью мышления, чтобы вносить преобразования в свою жизнь. С помощью создания соответствующих мыслеобразов можно изменить наши мысли, представления и убеждения. Эта техника, увеличивая гибкость и многообразие вариантов выбора, также будет способствовать раскрытию резервов, имеющихся у студентов, подключать их подсознание, активизировать процесс мышления.

Первый шаг к изменению убеждений относительно самого себя состоит в том, чтобы выявить аспекты нашего представления о себе, источники внутреннего имиджа. Г. Алдер советует составить список характерных черт, которыми мы можем описать себя. При этом речь идет не о том, какими нас видят другие люди, а о том, как мы сами себя оцениваем. На основании каждого из слов такого списка может быть составлено разумное утверждение, выражающее одно или несколько конкретных убеждений. Именно они оказывают мощное воздействие на наше поведение и получаемые результаты. Затем следует проверить каждое убеждение в процессе мышления, чтобы убедиться, какие из них являются позитивными, а какие негативными, и как они действуют в конкретных ситуациях.

Для начала достаточно понять структуру своих убеждений и различия между ними, которые являются ключом к выбору того или иного типа поведения. Как только мы научимся видоизменять свои чувства, мы сможем использовать вдохновляющую силу самонастройки для создания желаемых убеждений и будем без труда менять некоторые из них. Таким образом, можно определять для себя и успешно использовать мыслительную стратегию, которая принесет ощутимые результаты в деле самопрограммирования личности. Для проверки ее эффективности следует задать себе несколько вопросов, а именно:

1. Выражены ли ваши убеждения позитивно?
2. Является ли данное убеждение действительно вашим, а не чьим-то еще, кто пытается воздействовать на вас?
3. Будет ли данное убеждение благотворно влиять на вашу последующую жизнь и поддерживать вас?
4. Является ли ваше убеждение динамическим или статическим?
5. Какие действия поддерживают данное убеждение? [4]

Влияние убеждений на нашу жизнь огромно. При этом они почти не поддаются воздействию обычной логики или рационального мышления. Пропи сная истина: «Если ты действительно веришь в то, что способен достичь цели, ты достигнешь ее, если думаешь наоборот, никакие усилия не убедят тебя в обрат-

ном». Наши убеждения относительно нас самих и того, на что мы способны, очень влияют на нашу эффективность. У каждого из нас есть убеждения, служащие дополнительными ресурсами, и убеждения, ограничивающие наши возможности.

Можно преобразовать последние и приобрести иммунитет против мислей-вирусов за счет расширения и обогащения наших моделей мира, а также четкого осознания нашей идентичности и миссии. Если мы осознаем эти глубинные намерения и отредактируем свои ментальные карты, включая в них другие, более эффективные пути осуществления намерений, то убеждения можно будет изменить ценой минимальных усилий и мучений. Ограничивающие убеждения могут быть преобразованы или отредактированы за счет определения позитивных намерений и предположений, а также создания альтернатив и новых ответов на вопросы со словом «как». Если человек не знает, как изменить собственное поведение, легко создать убеждение, что его невозможно изменить.

Убеждения, как наделяющие нас силой, так и ограничивающие, тесно связаны с нашими ожиданиями. Ожидание означает “предвкушение” какого-либо события или результата, или высокую степень уверенности их свершения. Ожидания оказывают разнообразное влияние на наше поведение, в зависимости от того, на что они направлены. З. Фрейд по этому поводу писал, что существуют определенные идеи, наделенные свойством ожидания. Эти идеи бывают двух видов: представление о том, что я совершаю некие действия (так называемые намерения), и представления о том, что нечто происходит со мной – собственно ожидания. Сопровождающий их эффект зависит от двух факторов: во-первых, от степени значимости результата для меня и, во-вторых, от степени неуверенности, присущей ожиданию результата.

Человеческие убеждения и ожидания, связанные с результатами и личными возможностями, играют немаловажную роль в формировании способности достичь желаемого состояния. Выделяемые З. Фрейдом «намерения» и «ожидания» относятся к тому, что в современной когнитивной психологии получило название ожиданий «самоэффективности» и ожиданий результата. Ожидания

появляются вследствие предположения о том, что то или иное поведение приведет к определенным результатам. Ожидания «самоэффективности» связаны с уверенностью в том, что конкретный человек способен осуществить действия, требующиеся для достижения желаемого результата.

Убеждения и ожидания часто определяют количество усилий, которые будут затрачены в той или иной ситуации, а также время их действия. Прочные позитивные убеждения заставляют нас затратить максимум усилий и реализовать дремавшие до сих пор способности. Примером этому может служить так называемый «эффект плацебо». Для его достижения пациенту дают «лекарство», в составе которого нет ни единого активного лечебного ингредиента. Если человек ожидает связанных с ним улучшений, вскоре симптомы его заболевания действительно ослабевают. Некоторые исследования эффекта плацебо привели к потрясающим результатам. В подобных случаях ожидания человека приводят к реализации не раскрытых до сих пор поведенческих ресурсов.

Результат соотносится с тем, до какой степени человек ожидает, что приобретенные навыки или формы поведения дадут желаемые результаты. Ожидания «самоэффективности» связаны со степенью уверенности человека в собственных силах или уровнем способности обучаться либо осуществлять действия, необходимые для достижения результата. Достижение желаемого результата через успешные действия в сложной ситуации может укрепить уверенность человека в себе. Дело в том, что в обычной обстановке человек не раскрывает свой потенциал полностью, даже если обладает необходимыми для этого навыками. И только в условиях, требующих максимальной самоотдачи, можно обнаружить, на что мы способны. Недаром говорят, что второе дыхание приходит тогда, когда исчерпано первое.

Ожидания предполагаемых результатов поведения являются первичным источником мотивации. Ощущения и поступки людей зависят от ценностей и мотивов, которые приписываются ожидаемым последствиям. Прочные ожидания позитивного результата способны заставить человека приложить максимум усилий в надежде на достижение желаемого состояния. Ожидаемые последст-

вия, которые воспринимаются как негативные, напротив, приведут к снижению активности либо апатии. Устойчивое предвосхищение успеха или поражения дает основания для так называемых «самоисполняющихся пророчеств».

Таким образом, ожидания оказывают сильнейшее влияние на нашу мотивацию, а также выводы, которые мы делаем на основе полученного опыта. Сила ожидания является функцией прочности репрезентации предвкушаемого последствия. С точки зрения НЛП, чем больше человек способен видеть, слышать и ощущать будущие последствия своей деятельности в своем воображении, тем сильнее окажется ожидание. Следовательно, они могут быть усилены путем расширения спектра внутренних образов, звуков, слов и ощущений, ассоциированных с вероятным будущим действием или следствием. Подобным образом ожидания могут быть ослаблены за счет уменьшения качества или насыщенности внутренних репрезентаций, ассоциирующихся с возможными будущими последствиями.

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

Людям свойственно думать, что процесс изменения убеждений – дело сложное и трудоемкое, сопровождающееся конфликтами и борьбой. Тем не менее, каждый из нас на протяжении всей жизни самым естественным образом создает и отказывается за ненадобностью от сотни и даже тысячи убеждений. Вероятно, трудность заключается в том, что при попытке сознательно изменить свои убеждения, мы их подавляем, не одобряем, критикуем, нарушая при этом естественный цикл изменения убеждений. Если подстроить под этот цикл процесс изменения убеждений, то это может пройти на удивление легко и просто.

Стоит только задуматься над теми изменениями, которые произошли на разных этапах нашей жизни, и мы найдем множество примеров этого цикла. Стадии естественного хода изменения убеждений являются иллюстрацией того, как наше внутреннее состояние оказывает существенное влияние на этот про-

цесс. Внутреннее состояние человека связано с психологическим и эмоциональным опытом, имеющимся у человека в данный момент. Оно в значительной мере определяет выбор его поведения и оказывает огромное влияние на актуальное видение мира.

Для этого надо вспоминать как можно ярче и отчетливее те случаи, когда мы успешно действовали, осуществляя и подтверждая свое убеждение, затем следует проанализировать свои ощущения. Выполняя в уме действия, которые мы делаем хорошо, мы испытываем удовольствие и укрепляем уверенность в себе, а в итоге вдохновляющее убеждение становится эффективнее и сильнее, что позволит нам достичь большего. Для создания дополнительного эффекта можно применить и методику работы с параметрами допустимых вариантов внутреннего образа, создавая более живую многомерную картину, являющуюся отражением нашего сильнейшего убеждения и наиболее мотивированного действия.

Готовясь к различным этапам своей жизни или карьеры, мы снова и снова повторяем этот цикл, который включает в себя:

- 1) желание поверить в то, что мы способны успешно и искусно управлять новой ситуацией;
- 2) вступив в новый этап и получив необходимые для его преодоления уроки, мы готовы поверить в то, что способны достичь успеха;
- 3) подтверждение способностей укрепляет наше убеждение в том, что мы удачливы, находчивы и делаем именно то, что нам нужно [55, с 76].

Отношение к миру зависит от нашей интерпретации ситуации, которую НЛП расценивает как «оправдание». Каждый наш поступок имеет под собой некое оправдание. Что бы мы ни делали, мы нуждаемся в каком-то объяснении или обосновании своих действий, нравятся нам эти действия или нет. Точно также существуют свои оправдания настроений, убеждений, подходов или самооценки. В связи с этим большую роль в управлении поведением играет самосознание человека, а также его самоконтроль и воспитание чувства ответственности за свои дела и поступки.

Таким образом, подготовка к профессиональной деятельности предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов самосознания. Это важная задача периода обучения в процессе становления личности как профессионала. Б. Г. Ананьев обращал внимание на «интенсивную перестройку» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности. Личностно-профессиональное развитие студентов высших учебных заведений непосредственно зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в профессиональной деятельности.

Осознание своих качеств, возможностей развития способствует содержательному наполнению учебной деятельности и обогащению смысловых связей. Через самопознание студент начинает ориентироваться в окружающем мире, понимая своё место в нём. Наличие и осознание личностного смысла, то есть содержательного компонента профессиональной деятельности является важным условием профессионального и личностного развития студента.

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

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

Какую бы цель ни ставил перед собой человек, успех в ее достижении главным образом зависит от того, насколько эффективно конструируемая программа поддерживается личностными ценностями и убеждениями, в какой мере учитывается влияние внешней среды. И. Д. Бех, Р. Бернс, Л. С. Выготский, И. С. Кон,

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. В чем проявляется двойственность сознания?
2. Что представляет собой самосознание человека и как оно формируется?
3. От чего зависит уровень самосознания?
4. Какова структура самосознания?
5. Как протекает процесс самопознания личности?
6. Что представляет собой самооценка личности?
7. Как осуществляется самоконтроль?
8. Чем отличается стихийное формирование от целенаправленного?
9. В чем состоит сущность самоформирования психики?
10. Назовите способы самопрограммирования психики.
11. Какую роль играют чувственные образы и слова в самопрограммировании психики?
12. Какова роль гипноза и самогипноза в саморегуляции психики?
13. Какова роль ценностей и убеждений в личностно-профессиональном развитии?
14. Охарактеризуйте воодушевляющие и ограничивающие убеждения и как можно формировать убеждения в самоэффективности?

1.4. Я-концепция и её роль в формировании личности студента

1.4.1. Я-концепция и её структура

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

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

Р. Бернс, один из ведущих английских ученых в области психологии, серьезно занимавшийся вопросами самосознания, так определяет это понятие: «*Я-концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой*» [16]. Описательную составляющую «*Я-концепции*» часто называют образом *Я* или картиной *Я*. Составляющую, связанную с

отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. «Я-концепция», в сущности, определяет не то, что собой представляет индивид, а то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем».

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

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

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

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

В первые десятилетия нашего века изучение Я-концепции временно переместилось из традиционного русла психологии в область социологии. Главными теоретиками здесь стали Ч. Кули и Дж. Мид – представители символического интеракционизма. Они подчеркивали ведущую роль социальных взаимодействий как источника Я-концепции индивида. В дальнейшем Э. Эриксон предложил генетическую теорию формирования эго-идентичности.

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

- поведение зависит от ракурса индивидуального восприятия;
- этот ракурс по своей природе субъективен;
- всякое восприятие индивида преломляется в феноменальном поле его сознания, центром которого является *Я*-концепция;
- *Я*-концепция – это одновременно и представление, и внутренняя сущность индивида, которая тяготеет к ценностям, имеющим культурное происхождение;
- соответственно *Я*-концепция регулирует поведение;
- *Я*-концепция обладает относительной стабильностью и обуславливает довольно устойчивые схемы поведения;
- расхождения между опытом индивида и его *Я*-концепцией нейтрализуются с помощью механизмов психологической защиты;
- главным побуждением всякого человека является стремление к самоактуализации [170, с. 12].

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

- 1) образ *Я* – представление индивида о самом себе.;
- 2) самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа *Я* могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;

3) потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом *Я* и самооценкой [16, с.12]:.

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

1. Когнитивная составляющая, или образ *Я*.

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

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

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

Из этого следует, что позитивную *Я*-концепцию можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности. Низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, ощущение своей неполноценности. Эти термины используются как взаимозаменяемые во многих работах, посвященных *Я*-концепции. Самооценка играет очень важную роль в

организации результативного управления своим поведением, без нее трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни.

3. Поведенческая составляющая *Я*-концепции заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом *Я* и самооценкой. Всякая установка – это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность *Я*-концепции заключается в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этому все эмоции и оценки, связанные с образом *Я*, являются очень сильными и устойчивыми, что оказывает сильное влияние на деятельность человека, его поведение, взаимоотношения с окружающими.

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

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

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

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

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

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

Необходимо при этом отметить, что любой из образов Я имеет сложное, неоднозначное по своему строению происхождение, состоящее из трех аспектов отношения: физическое, эмоциональное, умственное Я.

Для практической психологии и педагогики плодотворным является желание ряда авторов представить схему Я-концепции в виде иерархической структуры (рис. 1.3).

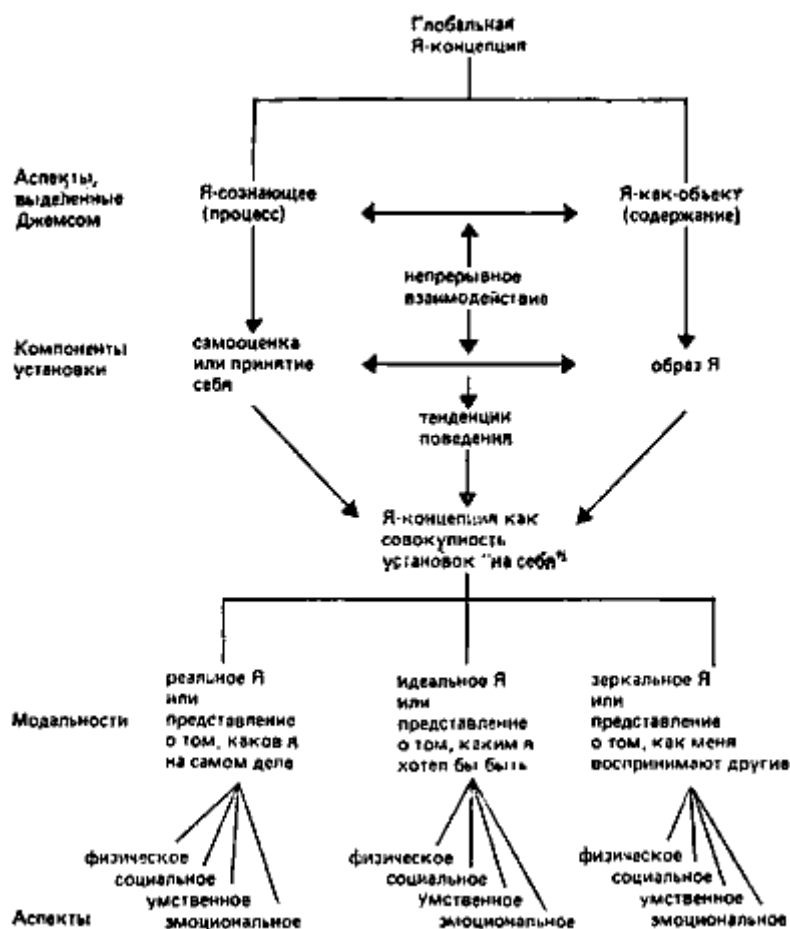


Рисунок 1.3 – Структура Я-концепции [10]

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

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

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

Я-концепция представляет собой динамическую совокупность свойственных каждой личности установок, направленных на саму личность. Они могут изменяться в процессе развития и саморазвития студентов во время их обучения в вузе. Этот период в жизни человека является наиболее благоприятным не только для обучения, воспитания, но и для приобретения навыков самопрограммирования и саморазвития, способствующих раскрытию полного потенциала личности.

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

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

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

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

Большую роль в формировании личности студента играют его мировоззрение, ценностные ориентации, а также представления о целях или намерениях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. *Я*-концепция – это сложная структурированная картина, включающая как собственно *Я*, так и

отношения с другими людьми, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями *Я*. Она может быть широко использована для саморазвития личности студента, так как даёт информацию о том, что нужно делать для её самосовершенствования. При этом следует овладеть механизмами осознания и формирования *Я*-концепции.

1.4.2 Роль позитивного мышления в осознании образа «Я».

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

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

Успех практически во многом зависит от того, насколько позитивным является наше отношение к жизни, наш положительный настрой. Уверенность в том, что мы настроены активно и позитивно, позволит нам контролировать условия, в которых находимся. Благодаря этому мы сможем заставить обстоятельства работать на нас, а не против нас. Также исключительно важна целеустремленность, а поэтому лучше не попадать под влияние менее

целенаправленных людей, которых, к сожалению, гораздо больше. Одна из главных составляющих успеха – это абсолютная уверенность в правоте своего дела и целеустремленность, а любой настоящий успех всегда начинается с того, что человек обретает веру в себя.

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

Существуют следующие шесть индикаторов силы *Я*:

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

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

Слабое *Я* предполагает чрезмерное развитие у человека психологической защиты, увеличивающее неадекватность восприятия им окружающего мира и обуславливающее соответствующее поведение человека. Низкое самоуважение влечет за собой склонность к самообману, боязнь правды, доминирование мотивации самоутверждения и высокое развитие многих форм психологической защиты. Оно может проявляться как чувство неполноценности, а также

скрываются за самоуверенностью и бравадой. Люди, которым присуще низкое самоуважение, как правило, неадекватно оценивают других: ждут от них либо агрессивных действий, либо похвалы. Основным способом компенсации пониженного самоуважения состоит в том, чтобы развивать уверенность в себе.

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

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

«Формула уверенности» в себе заключается в следующих установках:

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

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

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

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

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

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

В результате мы будем чувствовать себя обыкновенными людьми, имеющими право на недостатки. В то же время мы почувствуем, что нашему собственному *Я* присущи ценность и достоинство. В той степени, в какой человек ограничивает себя и свои способности, позволяет себе испытывать отрицательные эмоции, он в буквальном смысле слова душил свои жизненные

силы и творческий потенциал. Если же образ оптимистичен, то тогда появится устойчивое ощущение уверенности в своих силах, и можно без особого труда найти повод для самовыражения и самореализации.

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

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

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

Если человек понимает себя и планирует свою жизнь, то он тем самым помогает своим положительным эмоциям стать доминирующими в сознании и наряду с этим максимально устраняет из своего сознания любые проявления негативных эмоций. Большую роль при этом играет сила привычки, которая вырастает из повторения одних и тех же действий, мыслей или слов. После того как привычка сформировалась, она автоматически контролирует и направляет действия тела. Поэтому надо найти мысль, которая трансформируется в мощный фактор развития уверенности в себе. Мысль эта такова: добровольно, а если потребуется, и насильно, направляй свои мысли и усилия в желаемом направлении, пока не сформируется привычка.

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

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

- частота представления новых образов, желательно это делать постоянно;
- четкость или ясность воображения;

- интенсивность, которая подразумевает количество эмоций в одной мысленной картинке;
- продолжительность времени, в течение которого удерживается в сознании картина желаемого.

С помощью визуализации можно убедить свое подсознание в неоднократном достижении успеха. В результате оно начнет управлять словами, поступками и эмоциями так, чтобы они соответствовали образам воображаемого успеха и способствовали его достижению.

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

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

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

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

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

обычно требуется прекратить связи со старым окружением и особенно избавиться от отношений с неудачниками, негативистами.

7. *Обучение других* тому, чему мы научились сами. Пытаясь высказать и разъяснить кому-то новую концепцию, мы сами понимаем ее еще лучше. В действительности мы знаем предмет в такой степени, в какой можем научить ему других людей с тем, чтобы они его поняли и применяли в своей жизни и деятельности [42]

Эти методы ментального программирования работают четко и надежно. Они необходимы для личного и профессионального роста. Чтобы извлечь максимум из этих методов, требуется не жалеть усилий, направленных на самосовершенствование. Необходимо обладать способностью верить и терпеливо, настойчиво трудиться, зная, что существует кумулятивный эффект от вложенных усилий.

1.4.3. Воображение в системе Я-концепции

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

Воображение является особой формой человеческой психики, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфичность его заключается в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма. Человечество до сих пор почти мало знает о механизме воображения, в том числе

о его анатомо-физиологической основе. До сих пор не разгаданы вопросы о том, где в мозге человека локализовано воображение, с работой каких известных нам нервных структур оно связано. По крайней мере, об этом мы знаем гораздо меньше, чем об ощущениях, восприятии, внимании и памяти, которые изучены значительно больше.

Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Оно имеет огромное значение для развития и совершенствования человека как вида, а также выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Прошлое зафиксировано в образах памяти, произвольно воскрешаемых усилием воли, будущее представлено в мечтах и фантазиях. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия либо невозможны, либо затруднены, либо просто нецелесообразны или нежелательны.

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

В процессе жизнедеятельности человека воображение выполняет ряд специфических функций:

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, не подлинная природа вещей определяет наши поступки и чувства, а их мысленные образы. Если они искажены, то реакция на внешние раздражители не будет соответствовать обстоятельствам. Мы автоматически реагируем на то, что, по нашему мнению, является истиной. Понимание того, что наши действия, чувства и поведение являются всего лишь результатом наших представлений и убеждений, дает нам в руки мощный рычаг для изменения

свойств личности. Так, человек может быть загипнотизирован самим собою на ложные представления, поскольку сила гипноза состоит в убеждении.

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

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

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

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

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

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

Прежде чем стать кем-то, мы должны представлять себе визуально то, что хотим. Визуализация, по мнению К. Тернер, является решающим фактором для успеха. Студентам надо учиться представлять наглядно желаемое, воображать, концентрировать свое внимание на том, чего они хотят, пытаться увидеть это. Следует представить это живо и наглядно, и их эмоции откликнутся на это положительно, а вслед за ними и физиология ответит на эти команды. Необходимо практиковать визуализацию постоянно и попытаться увидеть себя так, как будто мы уже на самом деле достигли того, чего хотели [198, с. 199].

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

Большинство людей рисуют в своем воображении ситуации из прошлого, когда они потерпели неудачу, и тем самым фактически предоставляют возможность своему воображению разрушать свои потенциальные возможности. Мало кто умеет развивать в себе способность визуально представлять будущее в выгодном для себя свете. Вместо того чтобы переносить свой опыт из прошлого в настоящее, студенты должны научиться переносить в настоящее свое будущее, то есть представлять себе, что уже обладают всеми чертами и качествами, которые они хотят развить в себе.

Подготовительные упражнения, в которых используются различные способы проявления воображения

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

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

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

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

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

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

Концепция концентрации мысли и направленного воображения состоит в том, чтобы тренировать это искусство постепенно, не ускоряя события, используя специальные упражнения каждый день по 10–15 минут. В результате человек научится достигать желаемого. Это будет успех, достигнутый интенсивным трудом и концентрацией всех сил. Упражнения нацелены на совершенствование образного мышления, это одна из главных задач в практике психического самосовершенствования. Если научиться развивать свое воображение и управлять им, можно добиться улучшения своего здоровья и душевного самочувствия, укрепления веры в свои способности, влиять на свои действия и поступки.

Заставляйте себя наблюдать с удвоенным вниманием то, что рассматриваете, внезапно фокусируйте внимание, словно настраиваете микроскоп или бинокль на четкое изображение. Вовлеките свою волю в работу. Тренируйте погружение ума в полную забывчивость. Интеллектуальная эволюция разума заключается в том, чтобы научиться осознавать особое состояние сознания.

Самосознание пробуждающихся необычных способностей достигается освоением реального и образного мышления. Овладейте искусством направленного воображения[139, с. 559-560].

Упражнения, развивающие образное мышление и воображение

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

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

3. Положите карандаш на пол. Выпрямитесь, потом нагибайтесь за ним. Крепко сжимайте карандаш в кулаке. Представьте в своем воображении, что в руках у вас тяжелая гиря. С огромным усилием, напряжением всех мышц тела вы “ее” поднимаете на уровень плеча, а потом на вытянутой руке поднимайте вверх над головой и опускайте обратно на пол. После этого от воображаемого напряжения расслабьте все мышцы тела и отдыхайте. Повторите упражнение несколько раз. Потом вместо гири поднимайте воображаемое легкое перышко. Почувствуйте разницу в ощущениях. Так, передвигая любой предмет, вы в своем воображении меняете его вес и объем. Делайте усилие, адекватное воображаемой тяжести предмета.

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

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

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

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

8. Начиная упражнение, посчитайте удары пульса в минуту. Затем создайте в своем воображении ситуацию, в которой вы видите себя на беговой дорожке, начинаете бежать сначала медленно, потом все быстрее и быстрее. Учащается дыхание, биение сердца, мышцы начинают уставать. После окончания упражнения опять измерьте пульс. Установите, повысилась ли его частота. Если повысилась – цель данного упражнения достигнута.

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

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

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

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

13. Направленным воображением снимайте болезненные ощущения. Например, вы чувствуете головную боль. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело и сосредоточьте внимание. Мысленно, внутренним зрением сконцентрируйте в области межбровья воображаемую точку. Кроме сосредоточения, фокусирования внимания на этой точке, в мышлении не оставляйте ни одной посторонней мысли. Создавайте воображаемые движения точки по различным участкам головы. Точкой делайте массаж головы, почувствуйте расширение кровеносных сосудов. Головная боль начнет проходить [139, с. 561-564]

1.4.4. Роль моделирования в формировании Я-концепции

Модель – это упрощенное описание сложного явления или процесса. Модель объекта обычно представляет собой миниатюрную версию или репрезентацию этого объекта. Понятие “модель” обозначает описание или аналогию, используемую для того, чтобы облегчить визуализацию чего-либо,

недоступного непосредственному наблюдению. Моделирование поведения включает в себя наблюдение и описание эффективных механизмов, лежащих в основе выдающихся достижений любого рода.

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

Нейролингвистическое программирование (НЛП) возникло из моделирования человеческого поведения и процессов мышления. Основные задачи НЛП – моделировать специфические или исключительные способности для их последующего усвоения другими людьми. Смысл заключается в том, чтобы составить инструментальную карту, которая обеспечила бы практическое применение смоделированной стратегии и позволила бы нам действовать наиболее эффективно. При этом “точность” или “реальность” карты уступает по значимости ее “полезности”. Таким образом, инструментальное применение моделей когнитивных стратегий или форм поведения человека подразумевает их воплощение в структуры, которые можно использовать для какой-либо практической цели.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Продолжайте выполнять описанные действия до тех пор, пока проблема не будет полностью решена. Со временем ваши внутренние “персонажи” будут

работать все более согласованно и четко. При этом они должны, объединив свои усилия, справиться с проблемами, а не конфликтовать между собой [5].

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

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

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

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

1) неосознанное незнание: вы не только не знаете, как сделать что-то, но вы также не знаете, что вы этого не знаете;

2) осознанное незнание (некомпетентность): вы не знаете, как сделать что-то, но уже обнаружили свои ограничения;

3) осознанное знание (компетентность): вы освоили умение, но еще не овладели мастерством;

4) неосознанное знание или привычка: формирование привычки, когда отдельные навыки сливаются в одно целое, умение становится неосознанным.

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

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

1.4.5. Использование Я-концепций для саморазвития и самосовершенствования личности студента

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

элемент структуры личности, это высший, регулятивно-прогнозирующий духовно-смысловой центр.

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

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

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

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

Этим уравнением он фактически указал на два пути повышения самооценки. В самом деле, индивид может улучшить представление о себе, либо увеличивая числитель этой дроби, либо уменьшая ее знаменатель, поскольку для самооценки важно лишь соотношение этих показателей. Как мудро было

замечено У. Джемсом, наше самоощущение в этом мире зависит исключительно от того, кем мы вознамерились стать и что мы вознамерились совершить.

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

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

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

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. В чем состоит сущность *Я*-концепции личности?

2. Назовите теоретические положения, которые стали основой изучения *Я*-концепции.
3. Какие требования предъявляются к *Я*-концепции?
4. Назовите три составляющие *Я*-концепции.
5. Какую роль играет позитивное мышление в осознании *Я*-концепции?
6. Какую роль играет воображение в осознании *Я*-концепции?
7. Назовите функции воображения.
8. Определение понятия «*Я*-реальное» и «*Я*-идеальное».
9. Раскройте содержание визуализации.
10. Какова роль моделирования в осознании *Я*-концепции?
11. В чем состоит содержание стратегии У.Диснея?
12. Какую роль играет осознание *Я*-концепции в саморазвитии и самосовершенствовании личности студента?

1.5. Развитие личности студента в процессе профессионального обучения и воспитания

1.5.1. Проблема формирования и развития личности и её изучение

Проблема формирования и развития личности всегда вызывала большой интерес. Еще в древние времена философы, мыслители задумывались над тем, что есть человек и на что он способен. Вопросы, связанные с человеческим потенциалом, приобретали новые формы, значения, соответствующие духу времени и уровню развития общества. Наше время характеризуется высокой интенсивностью информационных, производственных и социальных процессов. В этих условиях человеческий фактор начинает играть все более важную роль. Причем значение личности возрастает как на уровне отдельного индивида, так и на уровне человечества в целом.

Поэтому проблема личности стала центральной в психолого-педагогической науке. Первопричиной является то, что человек оказался в фокусе социально-экономических процессов. О. А. Вишневецкий справедливо отмечает, что приспособившись ранее жить в условиях беззаботного национального и социального рабства, человек неожиданно для себя попал в условия свободы и вынужден менять свое положение – стать ответственным, активным, предприимчивым гражданином, который отныне должен жить лишь за счет своих личных усилий, своей инициативы.

Понятие «личность» многогранно и многоаспектно. В «Украинском педагогическом словаре» личность определяется как объединение психических (включая психофизиологические и социально-психологические) особенностей и направленностей (потребности, мотивы, интересы, мировоззрение, убеждения и т.д.), типа темперамента и черт характера, способностей, особенностей психических процессов (чувства, восприятие, память, мышление, воображение, внимание, эмоционально-волевая сфера) [38, с.243]. Разнообразие структурных моделей личности определяется различием концептуальных подходов к ним разных авторов. Сегодня существует более 70 определений понятия «лич-

ность» и около 25 определений её структуры.

Однако ещё не найдено общего обоснования для однозначного объяснения понятия личности, которое было бы одновременно субъектом отношений, сознательной деятельности и стойкой системой социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена общества. Активность личности отображается в разнообразной и разносторонней деятельности, направленной на преобразование окружающего мира, смену личного психического состояния, его самосовершенствование. Считается общепризнанным, что личность – это результат социализации индивида в процессе онтогенеза.

Человек – существо многогранное, и современные работы по проблеме развития личности затрагивают самые разные стороны этого вопроса. Например, Л. С. Выготский, Я. Л. Коломинский, А. Маслоу, К. Роджерс, В. В. Рыбалка подчеркивают значение психологических личностных качеств человека. Г. П. Зубарь, И. А. Зязюн, В. А. Сухомлинский, О. П. Тарасова, Е. А. Щедрина говорят о роли творчества в развитии личности. Много работ посвящено духовному, нравственно-этическому аспекту (И. Кант, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Г. С. Сковорода и др.). Тему физического развития личности разрабатывают К. В. Яреско, В. И. Рашковская, В. М. Лабский, А. А. Тиняков и др. Излишне говорить о том, сколько работ посвящено интеллектуальному развитию.

Очевидно, что существует множество сторон развития личности: духовное, нравственное, морально-этическое, интеллектуальное, творческое, физическое, психологическое. При этом ученые отмечают важность всестороннего, гармоничного развития. Несмотря на широкий интерес к проблеме само понятие «развитие личности» остается не вполне определенным. В связи с этим представляет интерес вопрос о том, какое содержание сегодня ученые вкладывают в это понятие, и какую роль в этом процессе играют самосознание личности и внешние условия.

Наиболее характерными направлениями в изучении личности в первой половине XX века были бихевиоризм и психоанализ. В рамках бихевиорально-

го направления под личностью понимается тот опыт, который человек приобретает в течение жизни, те модели поведения, которые вырабатываются в процессе её жизнедеятельности. По мнению Р. Скинера, для того чтобы объяснить поведение человека, нужно только проанализировать функциональные отношения между видимым действием и его последствиями. С такой точки зрения личностные достижения человека сводятся к тем условиям, в которых он оказался. Для развития личности бихевиоральный подход предлагает создать соответствующие условия. Однако игнорирование собственно личностного фактора делает необъяснимым тот факт, что в одних и тех же условиях разные люди в разной степени успешны.

3. Фрейд утверждал, что особенности личностного развития человека закладываются преимущественно в детстве. При этом каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничениями внешнего социального окружения. Таким образом, нормальное детское развитие служит основанием полноценного развития личности уже во взрослом состоянии. Основываясь на практике психоанализа, Э. Эриксон описал 8 возрастных периодов человека, каждый из которых характеризуется своими особенностями, задачами и условиями протекания. Переход к каждому следующему этапу осуществляется по мере разрешения задач предыдущего периода, что является залогом конструктивного, положительного развития личности.

Таким образом, в рамках бихевиоризма человек трактуется как существо, лишь реагирующее на внешние стимулы, в рамках теории психоанализа он рассматривается как жертва биологических сил и возникших в детстве конфликтов. В упомянутых выше теориях есть много общего. Они исходят из того, что существуют некоторые внутренние природные предпосылки развития личности, которые раскрываются по мере взросления человека. Но для того чтобы они были реализованы максимально эффективно, необходимы благоприятные внешние условия, прежде всего, соответствующая социальная среда.

Гуманистическая психология также признает влияние на личность конфликтов, инстинктов и внешних воздействий. Но в противовес предыдущим подходам представители этого направления отвергают определяющую роль биологического фактора и обстоятельств. Они утверждают, что индивид, являясь цельным существом, потенциально наделен стремлением к совершенствованию, развитию, поиску смысла жизни. Человек может и должен поднестись над своей биологической природой, над своим прошлым, над ограничениями, задаваемыми его окружением. В отличие от господствовавших ранее мнений предлагаемый гуманистической психологией взгляд на человеческую природу является оптимистическим. Он исходит из признания превышающего “норму” уровня развития, к которому стремится подлинно здоровая личность, реализуя или актуализируя свой потенциал. В течение жизни человек постоянно осуществляет выбор, причем делает его осознанно и самостоятельно. Так он строит свою жизнь и формирует себя.

Фундаментальную роль в психологии развития личности сыграли гуманистические теории А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла. В их работах речь идет о таких важнейших предназначениях личности как завоевание социального признания и поддержание внутреннего статуса (самоуважения), поиск истины и жизненного смысла, реализация нравственно-этических идеалов добра и красоты, обеспечение целостности жизнедеятельности и индивидуальности существования индивида, глубинное осмысление бытия и своего места в нем, оценка своих достижений, которая бы соответствовала представлению о ценности собственного *Я* и др.

Процесс формирования личности в рамках гуманистической психологии обуславливается общими жизненными ожиданиями и установками, а, следовательно, мотивацией, которая является наиболее существенной в системе побуждений. А. Маслоу установил, что у человека есть основополагающие установки или модели поведения. Он может вести себя реактивно, стремится компенсировать дефицитную ситуацию и руководствуется в таком случае потребностями дефицита. Если же человек ведет себя активно и хочет добиться

успеха в различных областях жизни, то он руководствуется потребностями развития.

Г. Олпорт одним из первых занялся изучением этих проблем, рассматривая развитие личности как непрерывный и активный процесс становления, посредством которого индивид берет на себя ответственность за качество своей жизни. А. Маслоу определяет воспитание как обучение росту, тому, куда расти, что хорошо и что плохо, что желательно и нежелательно, что выбирать и что не выбирать [125, с. 178–179]. Важную роль в образовании играет художественное воспитание, осуществляемое средствами музыки, изобразительного искусства, танцев и ритма. Не следует смотреть на эту часть обучения как на украшение или роскошь. Художественное воспитание способно служить способом гармоничного, всестороннего развития личности.

К. Роджерс высказывает следующие соображения по поводу того, каким могло быть образование в будущем, если бы мы использовали знания, которыми обладаем уже сегодня. Должна быть создана атмосфера доверия, в которой бы любознательность, естественное стремление к обучению поддерживались и усиливались, а учащиеся находили радость в творчестве и интеллектуальных открытиях. Благодаря этому они будут склонны учиться на протяжении всей своей жизни. При этом учащиеся и преподаватели должны свободно участвовать в принятии решений, касающихся всех сторон учебного процесса, развивать чувство общности, сотрудничества, взаимного уважения и взаимопомощи. Школа должна быть местом, где ученики имеют возможность формировать уверенность в себе, самоуважение и во все большей степени открывать в самих себе источник ценностей, возможность достижения успеха в жизни.

Таким образом, психологами-гуманистами сделан большой вклад в теорию развития личности: во-первых, вовлечение в сферу научного знания высоких проявлений человеческого духа, с трудом поддающихся рациональному анализу; во-вторых, приобщение психологической науки к участию в решении кардинальных проблем, стоящих перед человечеством, связанных с развитием

и совершенствованием человека. При этом им удалось избежать крайностей, когда слишком большие надежды в достижении высот личностного развития возлагают на переустройство общества (что характерно для марксистов) или на нравственное самоусовершенствование, что типично для религиозного мировоззрения.

В связи с этим представляет огромный интерес поиск смысла жизни, о котором так много писал В. Франкл. Эта проблема является чрезвычайно актуальной для современной Украины. Нравственный кризис, о котором заговорили раньше, чем о кризисе экономическом, это не что иное как ощущение огромным числом людей бессмысленности своей жизни. Это связано с отсутствием какого-либо реального выбора и невозможностью найти в ней позитивный смысл из-за разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации новых ценностей и отсутствия мировоззренческой культуры, позволяющей прийти к смыслу жизни своим неповторимым путем. Скольких трагедий можно было бы избежать, если бы люди не были так ограничены в своих возможностях и могли построить свою жизнь разумно и осмысленно, принять на себя ответственность за реализацию смысла своей жизни.

Развитие личности является объектом пристального внимания также и русских ученых, которые глубоко и всесторонне проанализировали эту проблему. Так, С. Л. Рубинштейн рассматривает личность как носителя сознания и, в первую очередь, отношения к миру. При этом сознание проявляется для него, как способность человека вырабатывать это отношение, т.е. занимать определенную позицию [178, с. 102]. Такова в его понимании фундаментальная функция личности.

Большой вклад в изучение проблемы развития личности внесла акмеология, которая была создана под руководством Б. Г. Ананьева. Это наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы этого процесса на ступени зрелости человека, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня развития. Ступень зрелости человека и вершина, или как еще ее называют, акме – это многомерное состояние человека, которое показывает,

насколько он состоялся как гражданин, как специалист-труженик в какой-то определенной области. При этом физическая зрелость человека тесно связана с его психической зрелостью, находящей выражение в состоянии ума, чувств, воли и его способностей. Она никогда не является статичным образованием, а наоборот, отличается вариативностью и изменчивостью.

В результате исследований, проведенных учеными-акмеологами, был сделан вывод о том, что особенности большого социума, в котором проходит свой жизненный путь человек, неизбежно накладывают свой отпечаток на его развитие как индивида, как личности и как субъекта деятельности. И столь же сильно влияет социальная микросреда, всегда по-своему аккумулирующая и преломляющая воздействия большого социума. Однако решающая роль в становлении человека, в формировании его уникальной индивидуальности принадлежит самому человеку, его внутреннему миру, особенно, когда он вступает в пору своей зрелости. Все выдающиеся люди во всех областях деятельности были людьми с богатым и постоянно действующим внутренним миром, направленным на осуществление главного для них дела жизни.

Таким образом, развитие личности – это внутренняя духовно-практическая деятельность субъекта, в результате которой изменяется его внутренний мир. Внутренний мир – это сознание и самосознание личности, направленное, как на объективную реальность, так, одновременно, и на отношение к ней. Здесь интегрируются все её выражения, обобщаются и систематизируются переживания человека, оценивается его поведение. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что этот мир постоянно работает и мера фундаментальности, глубины и напряжения этой работы является показателем духовного богатства индивидуальности человека. Он писал, что законы его создания и функционирования требуют обязательного исследования, потому что без этого знания не будет полного понимания проявлений субъективного начала в человеке при отражении ею действительности, его отношения к ней и поведения [5].

По мнению А. А. Бодалева, какими бы жесткими не были по своему содержанию и форме требования социума, личность одинаково принимает их и

трансформирует для себя соответственно уровню развития сознания, потребностей, ценностей, сформированности способностей и характера. Сама личность ставит перед собой цель, выбирает пути для её достижения и получает те или иные результаты [23].

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что на первый план изучения личности выходят два аспекта проблемы: основные компоненты личности и её развитие. Как установлено многочисленными исследованиями философов, психологов и педагогов, *развитие есть результат усложняющейся деятельности человека, в процессе которой он вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мотивы, оценки, отношения.* Личность и её качества развиваются в деятельности. Вне деятельности и отношений развитие не существует.

Таким образом, по мнению ученых, развитие личности имеет социальную детерминацию. С. Л. Рубинштейн считает, что психические особенности личности одновременно проявляются и формируются в поведении и деятельности. Известный генетик П. П. Ракицкий писал о том, что психика является наиболее сложной целостной системой, которая по своей форме и содержанию социальна, поскольку обусловлена и развита человеческим обществом при активном взаимодействии человека с ним. Любое новое качество личности проявляется сначала лишь в определенных ситуациях, которые в обучении и воспитании можно намеренно создавать. Повторяясь неоднократно, зародившиеся качества генерализуются, обобщаются (С. Л. Рубинштейн), происходит их усвоение личностью, они интериоризируются (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), превращаются во внутреннее достояние человека, его способности, черты личности.

Проблема способностей всегда была и остаётся в центре внимания исследователей. Ею занимались такие известные психологи как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. О. Крутецкий, Б. М. Теплов, А. В. Петровский и др. Психолого-педагогические исследования касались таких аспектов проблемы как

сущность способностей, их структура, разновидности, индивидуальные различия и их природные предпосылки, диагностика и т.д.

При изучении происхождения способностей можно выделить два полярно противоположных подхода. Первый исходит из признания природной обусловленности индивидуально-психологических особенностей личности и утвердился в науке как функционально-генетический подход (В. А. Крутецкий, Б. А. Микитюк, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков, В. Б. Шварц и др.). Эти ученые считают, что среда обитания и воспитание – это только условия, при которых проявляется то, что заложено природой. Другая крайняя позиция состоит в том, что все люди имеют одинаковые возможности для успешного освоения какой-либо деятельности, но их достижения различны.

В связи с этим представляет интерес точка зрения А. Н. Леонтьева о том, что специфические человеческие способности не передаются по наследству, а формируются в процессе освоения культуры, созданной предшествующими поколениями. Вместе с тем, по его мнению, на развитие человека оказывает влияние и природные задатки, но они в целом не влияют на качество возможных достижений его духовного роста, а выявляются в специальных, главным образом, динамичных чертах деятельности [112, с.15].

Известный российский учёный К. К. Платонов, уделявший большое внимание изучению этой проблемы, выделял такие психологические факторы развития личности, как наследственность, среда, активность, воспитание, образование и др. Своеобразен подход к решению этих проблем Б. И. Додонова, который основными компонентами психологического склада личности считает направленность, способности, характер и мировоззрение.

Отечественная психология и педагогика исходят из положения, сформулированного Л. С. Выготским, о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Опираясь на реально достигнутый уровень развития, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения

и тем самым обеспечивать развитие. Конечно, степень опережения не безгранична, она определяется степенью созревания организма, в том числе мозговых структур, составом накопленного опыта. Такое обучение называют развивающим, а его структура чаще всего носит «задачный» характер. Это значит, что содержание изучаемого предстает перед учащимися как цепочка заданий.

Роль познавательной деятельности в развитии личности рассмотрена в работах ученых И. А. Зязюна, Р. С. Гуревича, В. А. Кремня, В. И. Лозовой, П. Г. Лузана, Н. Г. Ничкало, С. А. Сысоевой и др. Они подчеркивают, что скорость и легкость усвоения знаний, умений и навыков в любом виде деятельности, так же, как и её успешность, зависит от развития познавательных способностей. Поэтому задача воспитания и образования как раз в том и состоит, чтобы создать благоприятные условия для формирования и развития индивидуальных способностей и творческого потенциала личности.

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного. Основой их целостности является внутренний мир личности, его единство. Всестороннее развитие будущего специалиста как личности есть необходимое условие его становления как профессионала. Оно должно включать в себя развитие интеллекта, благоприятное состояние эмоциональной сферы, позитивное отношение к миру и другим людям, формирование уверенности в самом себе и самостоятельности, развитие мотивации достижения и др. Поэтому объектом профессионального развития должны быть интегральные характеристики личности: компетентность, личностные особенности, эмоциональная и поведенческая гибкость, коммуникативность и др. Каждая из них является комбинацией значимых личностных качеств, необходимых для достижения успеха в жизни и деятельности.

В. Д. Шадриков разработал понятие «интегративный ансамбль» качеств, который влияет на продуктивность и результативность труда в деятельности. Для каждой профессии существует свой набор характеристик, которые в зарубежной литературе называют «ключевые квалификации» [213, с. 109]. В рабо-

тах Е. Ф. Зеера, Е. А. Климова и других авторов таковыми называют: коммуникативность, ответственность, самостоятельность, инициативность, активность, рефлексия, способность к саморазвитию и сотрудничеству и др. В психолого-педагогических исследованиях интеллектуальные качества рассматриваются в тесной связи с другими качествами личности, особенно волевыми и эмоциональными, поскольку реальный процесс мышления связан со всеми аспектами психики индивида. Поэтому считается необходимым совокупное формирование умственных, эмоциональных и волевых качеств личности.

Н. В. Бордовская и А. А. Реан подчеркивают, что период обучения в высшем учебном заведении совпадает с периодом становления зрелости студентов и характеризуется проявлением и формированием личностных особенностей, таких как целенаправленность, решимость, настойчивость, самостоятельность, инициатива. В это время повышается интерес к нравственной стороне жизни человека, формируются социально-моральные аспекты мотивов поведения. умение владеть собой и др. [26, с. 82].

Студенческий период, как и любая другая стадия жизненного цикла человека, имеет неповторимую специфику. Еще К. Д. Ушинский считал период от 16 до 22-23 лет «решающим», указывая на то, что именно в это время определяется направленность в способе мышления человека и в его характере [205]. По мнению Б. Г. Ананьева, который внес большой вклад в изучение студенчества, «переосмысление мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, выделяют это время как центральный период формирования характера и интеллекта» [6]. Подобную точку зрения высказывает и Л. П. Мельник, которая подчеркивает, что период от 18 до 25 лет – один из наиболее чувствительных периодов, который характеризуется наивысшей степенью восприятия социального и профессионального опыта, высоким уровнем памяти, внимания, мышления [128].

1.5.2. Всестороннее развитие личности студента – необходимое условие его становления как профессионала

Во второй половине XX столетия предметом особого внимания отечественной и зарубежной психологии и педагогики стало изучение развития личности в процессе профессионального обучения и воспитания. Важное место в этом процессе занимает период обучения в высшем учебном заведении. Различные подходы к изучению этой проблемы широко представлены в трудах ученых И. Д. Беха, Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Зеер, Е. И. Климова, А. Н. Петровского, В. И. Лозовой и других авторов. В их работах представлены следующие направления профессионального развития студентов:

- развитие профессиональной направленности и необходимых способностей;
- формирование психологической готовности к профессиональной деятельности.
- управление психическими процессами и состояниями;
- выработка жизненной позиции и конкретизация жизненных планов;
- повышение уровня самостоятельности и ответственности;
- рост уровня притязаний в профессиональной деятельности;
- повышение инициативы и творчества;
- этическое, эстетическое и духовное развитие;
- самовоспитание и формирование качеств, необходимых для успешной деятельности.

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

Личностно-профессиональное развитие студентов в вузе напрямую зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в профессиональной деятельности. Задачи учебной и профессиональной деятельности должны быть не только понятыми, но и внутренне принятыми. Украинский ученый И. Д. Бех

утверждает, что чрезвычайно важным на ранних этапах становления и осмысления студентом своего ценностного простора является умение увидеть его связь с целями и заданиями выбранной профессии, а также привлечение в специально организованную работу по развитию своих смысловых ориентиров [19, с.110].

Под профессией, как правило, понимают ограниченную (вследствие разделения труда) сферу приложения физических и духовных сил человека, которая даёт возможность развития и самовыражения. Термин «профессия» также означает занятие, специальность, связанную с использованием специальных знаний и умений. И. Д. Бех подчеркивает, что стремление человека реализовать себя через профессию является одной из его основных культурных ценностей. Поэтому укрепление и поддержка этого стремления должны стать основным заданием профессионального образования. Автор предлагает программу формирования у студентов ценностного отношения к будущей специальности, которая содержит в себе такие блоки, как знакомство с будущей профессиональной деятельностью и создание осознанного представления о ней; формирование реального образа профессионала в избранной области; создание образа Я-профессионал. При этом, по его мнению, необходимо постоянное изменение образа Я–нынешний в направлении к образу Я–будущий.

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

Они обеспечивают внутреннюю целостность личности, определяют относительно устойчивое отношение к себе, к другим людям, к профессии и

миру в целом. Ценностно-смысловые образования выступают наиболее важными регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. «Значения предметов, явлений и их смысл для человека есть то, что определяет его поведение» [6, с.93]. Это длительный и многообразный процесс, который включает сознательный поиск личностно значимых смыслов профессиональной деятельности и выбор личностью своего жизненного пути.

Становление студента как высококвалифицированного специалиста в вузе возможно лишь при условии сформированного мотивационно-ценностного отношения к своей профессии. В связи с этим представляет интерес попытка Е. Ф. Зеера выделить типы студентов в зависимости от их профессиональной направленности:

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

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

III тип – студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора обусловлена общественной ценностью высшего образования. Они имеют слабое представление о профессии. Здесь ведущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных связанных с ней обстоятельствах [67].

Таким образом, студенты отличаются степенью своей заинтересованности в будущей профессиональной деятельности. Это в целом влияет на эффективность их учебно-познавательной деятельности и на общий уровень профессиональной подготовки. Подготовка к профессиональной деятельности предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов направленности, освоение и перестройку мотивов студентов. Это важная

задача периода обучения в вузе как центрального этапа становления личности. Б. Г. Ананьев обращает внимание на «интенсивное преобразование» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности и формирования ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности [6].

Цель обучения и воспитания – помочь будущему специалисту найти место в жизни, увидеть свою самооценку, свое предназначение, стимулировать стремление к самосовершенствованию. Этому способствует эмоциональное принятие выбранной профессии, что приносит глубокое удовлетворение и составляет смысл и счастье его жизни. На отношение к профессии студентов влияют различные стратегии, технологии, методы обучения, а также социальные факторы. Создание благоприятных педагогических условий в процессе обучения стимулирует постоянный личностный рост студентов, что особенно актуально в условиях высших технических учебных заведений.

В настоящее время наблюдается кризис инженерного образования, который проявляется в снижении интереса молодежи к технике вообще и его стремления получить инженерную профессию. Это обусловлено обострением противоречий между стремительным ростом объемов научно-технических знаний, развитием и широким использованием высоких технологий, с одной стороны, и консерватизмом образовательной системы, с другой. Кризис инженерного образования сказался также на понимании студентами системы жизненных ценностей и ориентиров и обусловил необходимость пересмотра содержания образования в соответствии с новыми современными требованиями и потребностями общества [159, с. 84].

Необходимость изменений в современной педагогической теории и практике подчеркивает В. Г. Кремень. По его мнению, «необходимым дидактическим условием выступает обеспечение таких факторов, как содержание образования, используемые педагогические технологии, организация образовательного пространства, эмоционально-психологическое состояние ученика и студента и личность учителя, преподавателя и воспитателя. Содержание обра-

зования должно установить четкую систему знаний, умений и навыков, приобретение которых предусмотрено целями образования» [102, с. 5].

Ведущая идея современного образования выражена в попытке увязать результирующую составляющую образования с планируемыми изменениями развития личности. Так, в педагогической практике актуализировался компетентностный подход, в рамках которого высказывается идея о том, что обучающийся должен не вообще получать образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе. Основным результатом образования выступает подготовленность обучающихся к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности, а также их способность квалифицированно решать задания в ситуациях, которые требуют творческого подхода.

Попытка типологизировать понятие «профессиональная компетентность», определить его связь с другими понятиями была сделана А. К. Марковой. По её мнению, компетентность – это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, таким как уверенное овладение навыками, способность и умения уверенно выполнять трудовые функции [124]. Автор выделила четыре вида компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную. Развитие компетентности – процесс, который не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к их решению.

Развитие компетентности включает в себя приобретение специальных знаний, специфических навыков и умений, а также способы мышления, понимание ответственности за свои действия. С. А. Сыроева подчеркивает, что проблема формирования компетентности личности существенно меняет роль и место педагога в этом процессе – от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию индивидуальной траектории интеллектуального и личностного развития студентов. Эта идея находит своё активное применение в разработке педагогических технологий, направленных на их творческое

развитие: метод проекта, педагогика сотрудничества, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению.

Для формирования компетентности профессионала большое значение имеет уровень теоретической подготовки. Знания являются условием мышления студента и основой его развития. Так, П. П. Блонский указывал, что разумная деятельность может осуществляться только на основе знаний и опыта [20, с.470.487]. Однако приобретенный в результате обучения объем знаний не всегда свидетельствует о позитивных изменениях в умственном развитии. Часто студенты механически заучивают полный набор фактов, понятий, законов, не понимая их. Наблюдаются негативные тенденции в освоении и использовании знаний, когда преобладает метод обучения на основе стандартных действий, некритический подход к методологии научной дисциплины, формальное усвоение не всегда полного и необходимого объема информации.

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

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

В связи с современными требованиями, предъявляемыми к будущему специалисту, необходима разработка модели профессиональной деятельности, которая включает виды деятельности и объем необходимых знаний, виды и уровень сформированности умений и навыков, обеспечивающих специалисту возможность эффективно выполнять свои трудовые функции и успешно решать типовые задания. Такая модель обеспечит возможность рационального выбора профессии, научно обоснованное содержание профессионального образования, воспитания и личностного роста, успешное выполнение заданий и функций специалиста в этой деятельности [160].

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

- профессиональная компетентность (единство теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, которые определяются образовательным стандартом по направлению или специальности);
- коммуникативная готовность (владение литературной и деловой письменной и устной разговорной речью на родном языке; владение как минимум одним из наиболее распространенных в мире иностранных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею; умение пользоваться компьютерной техникой и другими способами связи и информации, включая телекоммуникационные сети; знание психологии и этики общения, владение навыками управления профессиональной группой или коллективом);
- развитая способность к творческому решению профессиональных задач; умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, анализировать проблемы, ситуации, задачи, а также разрабатывать план действий; готовность к реализации плана, способность нести ответственность за его выполнение;
- постоянное, сознательное, позитивное отношение к профессии, стремление к устойчивому личностному и профессиональному совершенствованию;

- владение методами технико-экономического анализа производства с целью его рационализации и оптимизации, а также методами экологического обеспечения производства и охраны окружающей среды;

- понимание тенденции и основных направлений развития науки и техники.

Таким образом, в процессе обучения студента в вузе одним из главных видов деятельности является учебно-профессиональная, которая является основным способом овладения знаниями. При этом она выступает необходимым условием развития человека, когда приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность и место самого человека в ней, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, развиваются психические процессы, формируются интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества личности, её способности и характер.

С позиций личностно-ориентированного обучения, содержание образования определяется как содержание процесса прогрессивных изменений особенностей и качеств личности. Настаивая на целесообразности такой трактовки этого понятия, С. И. Подмазин утверждает, что содержанием образовательного процесса является динамика его качеств и состояний. Действительно, если целью и результатом образовательного процесса есть личность, то содержанием этого процесса должно быть становление личности как субъекта деятельности и социальных отношений, её интеллектуальное, духовное и физическое развитие. [158, с. 50].

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного. Основой их целостности является внутренний мир личности, его единство. Всестороннее развитие будущего специалиста как личности есть необходимое условие его становления как профессионала. Оно должно включать в себя развитие интеллекта, благоприятное состояние эмоциональной сферы, позитивное отношение к миру и другим людям, формирование уверенности в самом себе и самостоятельности, развитие мотивации достижения и др. Поэтому объектом профессионального развития должны быть интегральные характери-

стики личности: компетентность, личностные особенности, эмоциональная и поведенческая гибкость, коммуникативность и др. Каждая из них является комбинацией значимых личностных качеств, необходимых для достижения успеха в жизни и деятельности.

В. Д. Шадриков разработал понятие «интегративный ансамбль» качеств, который влияет на продуктивность и результативность труда в деятельности. Для каждой профессии существует свой набор характеристик, которые в зарубежной литературе называют «ключевые квалификации» [213, с. 109]. В работах Е. Ф. Зеера, Е. А. Климова и других авторов таковыми называют: коммуникативность, ответственность, самостоятельность, инициативность, активность, рефлексия, способность к саморазвитию и сотрудничеству и др. В психолого-педагогических исследованиях интеллектуальные качества рассматриваются в тесной связи с другими качествами личности, особенно волевыми и эмоциональными, поскольку реальный процесс мышления связан со всеми аспектами психики индивида. Поэтому считается необходимым совокупное формирование умственных, эмоциональных и волевых качеств личности.

Н. В. Бордовская и А. А. Реан подчеркивают, что период обучения в высшем учебном заведении совпадает с периодом становления зрелости студентов и характеризуется проявлением и формированием личностных особенностей, таких как целенаправленность, решимость, настойчивость, самостоятельность, инициатива. В это время повышается интерес к нравственной стороне жизни человека, формируются социально-моральные аспекты мотивов поведения. умение владеть собой и др. [26, с. 82].

Студенческий период, как и любая другая стадия жизненного цикла человека, имеет неповторимую специфику. Еще К. Д. Ушинский считал период от 16 до 22-23 лет «решающим», указывая на то, что именно в это время определяется направленность в способе мышления человека и в его характере [205]. По мнению Б. Г. Ананьева, который внес большой вклад в изучение студенчества, «переосмысление мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способ-

ностей в связи с профессионализацией, с другой, выделяют это время как центральный период формирования характера и интеллекта» [6]. Подобную точку зрения высказывает и Л. П. Мельник, которая подчеркивает, что период от 18 до 25 лет – один из наиболее чувствительных периодов, который характеризуется наивысшей степенью восприятия социального и профессионального опыта, высоким уровнем памяти, внимания, мышления [128].

Индивидуально-психологические особенности личности студента характеризуют её возможности или её потенциал. Перед системой образования стоит задача – создать педагогические условия для его раскрытия и развития. Несмотря на большое количество исследований в этой области, до сих пор остаётся неоднозначным мнение ученых о том, что представляет собой потенциал человека. Раскрытие содержания понятия, его структуры необходимо для разработки концептуальной основы его формирования и развития.

Многими учеными традиционно потенциал человека рассматривается как нераскрытые возможности, резерв в достижении цели, как внутренняя направленность. В широком понимании потенциал обладает силой, способной проявиться в определенных условиях. В. М. Марков и Ю. В. Синягин определяют потенциал человека как систему его возобновляющихся ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов. При этом они выделяют такие моменты: во-первых, потенциал человека является ресурсным показателем и в связи с этим должен иметь какой-либо числовой показатель; во-вторых, этот ресурс не является навсегда данным, а постоянно обновляется в течение жизни; в-третьих, он реализуется во взаимоотношениях с окружением; в-четвертых, потенциалу человека присуще системное качество [123].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, *что потенциал личности следует рассматривать как систему его возобновляющихся ресурсов, реализация которых в течение жизни приводит к определенным весомым, с точки зрения личности и общества, значимым личностным достижениям.* Представляет интерес выяснение вопроса о том, каким

образом индивидуально-психологические особенности личности становятся действенным способом реализации потенциала и формирования активности студента.

В современных условиях, когда значительно возрастает роль субъективного фактора в развитии общества, формирование активности личности является одной из актуальнейших задач в педагогической теории и практике высших учебных заведений. Учебно-познавательная активность определяет интенсивность и характер обучения, поскольку без определенного уровня активности человека нельзя осуществить даже наипростейший акт познания. Её формирование тесно связано с воспитанием самостоятельности студента, осознанием целей и возможностей, инициативой, освоением навыков самопознания и саморегуляции, силой воли и другими чертами характера, способствующими этому процессу.

Проблема определения содержания активности является предметом глубокого педагогического исследования. Заметный вклад в изучение этой проблемы внесли ученые Д. И. Богоявленская, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Г. К. Костюк, В. И. Лозовая, С. С. Смирнов и другие ученые. Активность в научных исследованиях практически всегда связана с деятельностью. Так, С. И. Ожегов не даёт в своём словаре определения слова «активность», а приводит слово «активный» как деятельный, энергичный, действующий, развитой. Психологи под активностью понимают интенсивность направленности личности на определенную деятельность, которая наиболее четко проявляется в характере её выполнения.

С. Л. Рубинштейн, подчеркивая различие между активностью и деятельностью, писал: «О любом психическом процессе восприятия, мышления или другом, мы говорим, что он устанавливает единство содержания и процесса и подчеркивает его активный характер. При этом мышление как процесс – это для нас активность, а не деятельность. О деятельности и действиях в специфическом значении слова мы будем говорить только там, где есть влияние, смена окружения». [178, с. 49]. Как справедливо отмечает В. И. Лозовая, между

активностью и деятельностью, в которой активность формируется, развивается, существует диалектическая взаимосвязь [115].

Украинский дидакт С. У. Гончаренко активность учеников в процессе обучения определяет как дидактический принцип, требующий от педагога такой организации процесса обучения, который способствует воспитанию у учеников инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них наблюдательности, мышления и языка, памяти и творческого воображения [38, с.21]. Такая дефиниция четко ориентирует педагогов на оптимальное использование методов и приёмов обучения, направленных на получение значительных результатов своей работы.

По мнению П. Г. Лузана, учебно-познавательная активность, во-первых, формируется и проявляется в учебно-познавательной деятельности и является её качественной характеристикой. Во-вторых, она характеризуется особым психическим состоянием, которое может трансформироваться в определенные психические структуры и приобретенные качества личности. В-третьих, конкретные проявления активности имеют количественное и качественное выражение [119]. Такой подход даёт возможность представить развитие активности как структуры, выявить различный уровень её сформированности у студентов, дать методические рекомендации для педагогов по активизации учебно-познавательной активности.

На основе анализа научных разработок проблемы активности можно дать ей такое определение: *учебно-познавательная активность – это многоуровневое целостное образование личности, которое характеризуется регулируемым психическим состоянием субъекта в процессе обучения и проявляется в результатах и отношении к учебно-познавательной деятельности.* Она носит динамический характер и может развиваться от низших уровней к высшим уровням. Обобщая результаты исследований учеными проблемы активизации учебно-познавательной деятельности, В. И. Лозовая справедливо подчеркивает:

1. Главная цель активизации – улучшение качества учебно-воспитательного процесса, которое достигается формированием активности и самостоятельности учеников.

2. Сам процесс формирования активности требует определенной совместной деятельности учеников и учителей.

3. Активизация познавательной деятельности требует использования разных методов, способов, форм обучения, которые побуждают личность к проявлению активности. Для этого требуется такая организация процесса обучения, в которой объект обучения был бы включен в сферу деятельности ученика и которая создавала бы условия для их диалектического единства» [115, с. 38]. Речь должна идти об оптимальном выборе способов, методов, форм и приемов в процессе обучения.

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

Е. П. Ильин считает, что методы обучения стимулируют познавательную активность студентов, возбуждают интерес, способствуют установлению в группе атмосферы коллективного поиска, возбуждения, напряжения, позитивных эмоций, дают возможность преподавателю подавать учебный материал с разных точек зрения, усиливая и стимулируя влияние на познавательную потребность [75, с. 61]. Основными причинами выбора методов обучения, В. И. Лозовая и Г. В. Троцко называют соответствие их специфике учебного предмета, содержанию и выбранной форме обучения, особенностям учеников данной конкретной группы [115, с. 329–330].

Так, по мнению Л. Н. Куликовой, обращение к рефлексии – не как к процедуре, а как к глубинному вчувствованию в осмысляемый предмет, в свое отношение к нему – вызывает пробуждение интуиции, соответствующих движений сознания человека. Оживает «нерв» его жизнедеятельности, снимая внутреннюю вялость, апатию, индифферентность по отношению к изучаемому предмету, к самому процессу изучения, к участникам этого процесса, в том числе и к себе самому. Только в рефлексии как внутреннем состоянии самоосмысления себя в реальности может воспитываться и укрепляться самостоятельность как глубинное состояние сознания и качество личности, как характер самоорганизации человека [108].

Говоря о темпе развития личности в процессе обучения, следует проанализировать структуру процесса преподавания и учения. Структурные элементы учебной деятельности несколько видоизменяются в зависимости от характера решаемых учебных задач, от ведущих методов обучения, которые при этом используются. Но в любом случае структура учебной деятельности студентов при непосредственном управлении ее со стороны педагога в полной мере согласуется со структурой их действий. Преподаватель планирует задачи, на решение которых должны быть направлены усилия студентов, стимулирует их, а студенты принимают эти задачи и осуществляют намеченные действия, опираясь на мотивы, возникающие под влиянием стимулирующих воздействий преподавателя.

В этом соответствии действий и осуществляется единство процессов обучения и воспитания, которое создаёт такое целостное явление как педагогическое сотрудничество преподавателей со студентами. *Это система их органического социально-психологического взаимодействия, содержанием которого является обмен информацией, познание один другого, организация и стимулирование деятельности студентов, создание условий для реализации их потенциала.* Оптимальное педагогическое сотрудничество создаёт благоприятные условия для развития мотивации студентов, их личностного роста, обеспечивает комфортный морально-психологический климат в коллективе.

Оно снимает у студентов негативную эмоциональную напряженность, может вызывать радость общения, желание совместной деятельности.

Стиль сотрудничества – совокупность конкретных приемов и способов, которые преподаватель реализует в своей деятельности на основе личных знаний, профессионального опыта, способностей и умений. Он обеспечивает максимальное использование в начальном процессе личностного и профессионального потенциала преподавателя. При этом его авторитет формируется при достаточно высоком уровне знаний предмета изучения, студентов, самого себя и умения корректировать своё поведение. Культура педагогического общения включает умение слушать, ставить вопросы, анализировать ответы, давать пояснения, выражать своё отношение к рассматриваемому вопросу, понимать другого человека, устанавливать с ним отношения сотрудничества.

Успешное обучение в высшем учебном заведении увеличивает веру молодого человека в свои силы и возможности, порождает надежду на достижение успеха в будущей профессиональной деятельности и жизни. При этом появляется больше возможностей для личностного роста и реализации имеющегося у него потенциала. Недостаточная успешность студента в учебно-познавательной деятельности усложняет адекватную самореализацию, потому что переживания, связанные с этим, отвлекают человека от конструктивной деятельности, не способствуют его активности.

Традиционно понятие *«реализация личностного потенциала»* понимают как раскрытие в процессе деятельности способностей, качеств, потребностей, идеалов, ценностей, интересов студентов, направленных на достижение желаемого результата. Реализация способностей становится творческим самовыражением индивида, результатом которого является создание духовных или материальных ценностей. Потребность в самореализации появляется у студента лишь в том случае, когда она стойко доминирует в системе потребностей, а её удовлетворение направлено на творческую социально значимую деятельность. Большую роль при этом играет процесс профессионального самоопределения.

В связи с этим интересными представляются результаты исследования, проведенного Н. В. Бордовской и А. А. Реаном которые позволили выделить такие группы студентов:

- первая группа – студенты, ориентированные на образование как ценность и на профессиональную деятельность (45 % респондентов);
- вторая группа – студенты, ориентированные на бизнес, которые не проявляют интереса к научным исследованиям как основе содержания профессии и видят в образовании инструмент и способ для создания в будущем своего дела (32 % респондентов);
- третья группа – студенты, для которых проблема профессионального самоопределения ещё не решена (23 % респондентов) [26].

Одним из главных факторов, мешающих реализации личностного потенциала студентов является недостаточная способность самопознания и понимания себя, своих качеств и возможностей. Без этого невозможно ни профессиональное, ни личностное становление и развитие. Необходимо также сознательное и эмоциональное увлечение выбранной профессией, которое приносит глубокое удовлетворение и требует большого напряжения и постоянной работы над самим собой для самореализации в той или иной области.

Во время проведения эксперимента в техническом университете были использованы экспертные оценки для установления субъективных факторов, которые негативно влияют на личностное развитие студентов и их готовность к профессиональной деятельности. Результаты исследования таковы:

- неспособность управлять собой, своими мыслями, чувствами и поведением (67 % респондентов);
- отсутствие твердо установленных и сформированных жизненных ценностей (69 % респондентов);
- неопределенность личностных жизненных планов (63 % респондентов);
- остановка в саморазвитии и самосовершенствовании, отсутствие мотивации обучения (58 % респондентов);

- отсутствие навыков решения проблем (69 % респондентов);
- нетворческий подход к деятельности (59 % респондентов);
- отсутствие навыков и умений влиять на людей и убеждать их (72 % респондентов);
- низкий уровень развития коммуникативных умений и лидерских качеств (62 % респондентов);
- низкий уровень социальной компетентности (59 % респондентов) [74, с. 133].

Проведенный опрос показал, что большинство студентов считают свой личностный потенциал недостаточно раскрытым. Это вывод подтверждают такие данные: только 5 % респондентов считают, что их потенциал был раскрыт более чем на 45 %, 29 % респондентов – на 20–34 %, а 30 % респондентов считают раскрытым свой потенциал меньше чем на 20 % [74, с.135]. Эти данные свидетельствуют о том, что причиной недостаточной самореализации, по мнению студентов, является отсутствие благоприятных условий во время обучения для раскрытия их потенциала. Хотя говорить о реализации личностного потенциала студентов в ходе обучения можно условно, так как происходит, в основном, лишь его раскрытие и развитие.

По мнению А. В. Петровского, в процессе развития личность проходит три фазы становления: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию [154]. Во время первой из них происходит освоение действующих ценностей и норм, другая фаза характеризуется стремлением индивида к максимальной персонализации, во время третьей – личность стремится проявить свои качества в социуме. Эти процессы могут осуществляться как позитивно, так и негативно. В последнем случае это будут фазы дезадаптации, деиндивидуализации и дезинтеграции. В соответствии с этой концепцией самореализация личности может быть представлена как процесс вхождения в новое социальное пространство и процесс интеграции в нём.

Студент во время обучения в вузе имеет большие возможности для самопознания и понимания самого себя, осознания и смены своей Я-концепции,

для развития и самосовершенствования. Коррекция Я в позитивном направлении помогает ему побороть внутренние барьеры и способствует его личностному росту, а также будущей успешной интеграции в социуме. Интеграция в социальном пространстве может не состояться по разным причинам, в результате человек не может полноценно реализовать свои способности. Главными остаются внутренние качества личности, которые заставляют её вырабатывать новые стратегии приспособления к социуму, а потом и интегрироваться в новые для неё жизненные условия, как в когнитивном, так и в эмоциональном аспектах.

Время обучения в вузе является благоприятным для формирования качеств успешного специалиста. Поэтому большое внимание в процессе обучения должно уделяться проблеме формирования студента, ориентированного на успешную профессиональную деятельность. Исходя из результатов теоретического анализа этой проблемы и результатов исследования различных авторов можно сделать вывод о том, что для успешного человека характерны:

1. Профессиональная зрелость, а именно:

- высокий уровень профессиональных знаний и умений;
- наличие интереса к деятельности, поиск личностного смысла в ней;
- наличие профессионально и личностно значимых качеств;
- творческие способности;
- коммуникативная компетентность;
- способность к самопознанию и самосовершенствованию.

2. Активная жизненная позиция, включающая в себя:

- стремление к самореализации;
- управление своими мыслями, эмоциями, поведением;
- наличие главной цели в жизни, знание стратегии и тактики её определения и достижения;

- высокий уровень мотивации достижения успеха.

3. Высокая степень рефлексии:

- знание самого себя, самоконтроль;

- самопрограммирование на успех;
- адекватная позитивная самооценка и позитивное мышление;
- самоподкрепление путем самоубеждения;
- чувство оптимизма и уверенность в себе.

4. Самореализация (при этом результат оценивается как успех):

- самой личностью (субъективное переживание результата как значимого действия);
- референтной группой (признание успеха людьми, чьё мнение для субъекта является значимым);
- объективными данными или показателями успеха.

Украинский академик И. А. Зязюн утверждает, что студент может успешным в своей профессии, если в процессе обучения созданы педагогические условия, необходимые для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную. Для достижения целей эффективного формирования личности специалиста в вузе необходимо обучение, обеспечивающее переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательной) к другой (профессиональной) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, способов, предметов и результатов [69, с.74].

1.5.3. Формирование готовности будущих специалистов к деятельности

Получение студентами учебной информации или формирование системы поведенческих навыков в рамках множества учебных дисциплин отнюдь не гарантируют овладение ими целостной профессиональной деятельностью. В результате, чтобы стать компетентным, выпускнику вуза нужно пройти длительную, нередко занимающую несколько лет, адаптацию – профессионально-предметную и социальную. Чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту надо совершить в своём сознании переход от информации к мысли, а от неё – к действию и поступку. Только в этом случае информация

становится осмысленным знанием. Иначе говоря, чтобы знание стало профессиональным, информация с самого начала должна усваиваться студентом в контексте его собственного практического действия и поступка, его личной практической деятельности и поведения.

Контекст, как утверждает А.А. Вербицкий, играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности. *Контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [30].* Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

Понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности стало одним из оснований разработки теории и технологий контекстного обучения. Другим – теоретическое обобщение многообразного опыта использования форм и методов так называемого активного обучения. Третьим и главным – деятельностная теория обучения, которая получила широкое развитие в отечественной психологии [31].

Традиционные формы организации учебной деятельности студентов совсем не похожи на реальные её формы в профессиональной сфере. Между тем, в соответствии с одним из главных положений деятельностной теории для того, чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществить её в условиях, характерных для данного предмета или явления, в системах, которые они образуют [112]. В этом и состоит главное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятель-

ности. У них одна и та же психологическая структура, однако, содержательное её наполнение различно (см. табл.1.4):

Таблица 1.4 – Содержательное наполнение структуры учебной и профессиональной деятельности [31 с.54]

Структура Деятельности	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
Потребность	Учение	Труд
Мотив	Познание нового, получение профессии	Реализация интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности
Цель	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных духовных ценностей
Поступки, действия, операции	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в том числе теоретико-практические
Средства	Психического отражения действительности	Преобразования реальной действительности
Предмет	Учебная информация как знаковая система	Вещество природы Неизвестное, психика и личность человека и т.п.
Результат	Деятельные способности человека, система отношений к миру, другим людям, к самому себе	Товары, новые знания, образованность людей, самореализация личности

Осмысление опыта активного обучения в рамках деятельностной теории вместе с опорой на механизмы смыслообразующих контекстов привело к разработке теории и технологий контекстного обучения. Теория контекстного обучения даёт ответ на вопрос о том, как разрешить противоречия между содержанием, формами, условиями учебной деятельности студента и усваиваемой им целостной деятельностью специалиста.

Нужно создать педагогические условия для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов. Для этого достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

Основными принципами контекстного обучения являются:

- педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- обеспечение проблемности содержания обучения и процесса его раскрытия в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- единство обучения и воспитания личности профессионала [31, с. 57].

Педагогические технологии контекстного обучения проектируются исходя из указанных принципов, целей обучения, содержания программного материала, условий, в которых протекает образовательный процесс, контингента обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса

конкретных технологий контекстного обучения с опорой на его основные принципы – это сфера педагогического творчества преподавателя.

Материалом для такого комплекса могут служить как все известные формы и методы обучения, – инновационные, программированные, традиционные и другие, – так и создаваемые самим разработчиком. В контекстном обучении можно использовать любые формы, методы и процедуры обучения. Важно лишь придерживаться при этом изложенных выше принципов, прежде всего, принципа адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию их образования.

Таким образом, освоение содержания социального опыта осуществляется не путем передачи информации, а в процессе личностной активности человека, направленной на предметы и явления окружающего мира. С этих позиций цель студента заключается не в усвоении знаний, умений и навыков (это необходимо, но недостаточно), а в его готовности к овладению целостной профессиональной деятельностью специалиста. На процесс формирования готовности будущего инженера к профессиональной деятельности во время обучения в вузе влияют многие дидактические объективные факторы: организационно-педагогическое влияние, структура, содержание и объем учебного материала, мотивация, сроки и способы обучения и т.д. Этот процесс требует создания благоприятных педагогических условий для формирования и развития субъективных качеств и характеристик личности студента.

С. Д. Максименко считает, что *готовность к деятельности – это состояние мобилизации психологических и психофизиологических систем человека, которые обеспечивают успешное её выполнение*. Ученый выделяет при этом несколько аспектов готовности к деятельности: а) операционный – владение полным набором способов действий, знаний, умений и навыков, а также возможность приобретения нового опыта в рамках деятельности; б) мотивационный – система качеств, побуждающих к выполнению деятельности (мотивы познания, достижения, самореализации и др.); в) социально-психологический – уровень зрелости коммуникативной сферы личности, умение организовать

труд членов коллектива, поддерживать благоприятные отношения в коллективе, избегать деструктивных конфликтов и т. п.; г) психофизиологический – использование возможностей системы организма. Каждое состояние определяется объединением разных факторов, которые соответствуют разным уровням подготовки. В зависимости от содержания деятельности и условий её выполнения ведущим может стать один из таких аспектов.

В трудах других ученых *готовность к деятельности определяется как целостное психологическое образование, в котором интегрированные знания и умения личности усваиваются соответственно выполняемому ею виду деятельности*. По мнению Б. Г. Ананьева, она не может ограничиваться характеристиками мастерства, продуктивности труда, её качества проявляются в тот момент, когда выполняется соответствующая деятельность. Важным при оценивании уровня подготовки он считает определение внутренних сил личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем. А. Бандура вводит понятие самоэффективности, которое характеризует состояние

Сегодня в теории и практике высшей школы отсутствует продуктивная методика оценивания личностной готовности студентов к выполнению профессиональной деятельности, а соответственно и качества их подготовки. Определение качества образования является сложной, неоднозначной задачей. Оценка как фактор формирования личности, показатель соответствия достигнутого уровня поставленным целям, способ оптимизации педагогического влияния находит отражение в работах таких ученых как В. Н. Бочарникова, О. А. Игнатюк, В. М. Козаков, М. И. Лазарев, Т. И. Сущенко и другие. При этом качество образования ученые рассматривают *как системную характеристику, которая находит отражение в показателях и критериях оценки процесса и результатов образовательной деятельности; она позволяет выявить степень соответствия реального процесса и его результата в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом и тем, что от неё ожидают*. Очевидна сложность не только определения, но и критериев измерения

качества образования.

Основным критерием качества работы учебного заведения является уровень подготовки выпускников, определяемый как рациональное единство теоретических знаний и умение применять их на практике. Реализация принципа связи теории и практики, сформулированного в отечественной педагогике, не решает проблемы качества, так как объем практических занятий не идёт ни в какое сравнение с огромным массивом учебной информации, получаемой студентом, и в результате теряет для него значение и личностный смысл. Объективное представление об уровне знаний студентов можно получить только с помощью систематического, должным образом распределенного во времени контроля учебного процесса со стороны профессорско-преподавательского состава.

На основе контроля преподаватели выявляют успехи и недостатки в приобретении знаний, умений и навыков, устанавливают их причины, ищут способы устранения недостатков. В этом случае преподаватель корректирует и деятельность студентов, и свою личную деятельность, совершенствуя способы и методы обучения. Анализ результатов обучения должен протекать во взаимосвязи с самоанализом самих студентов. Разрешение этой проблемы возможно при внедрении в учебный процесс модульно-рейтинговой системы.

Опыт зарубежной и отечественной педагогической практики показал, что оптимальным является сочетание модульной организации учебы с рейтинговой системой оценивания знаний, умений и навыков студентов. Модуль – это часть рабочей программы дисциплины, имеющая логическую завершенность и несущая определенную функциональную нагрузку. Модуль студенту считается зачтённым, если им выполнены в необходимом объёме и защищены все виды учебной работы, предусмотренные по данному модулю рабочей программой. Результаты рубежного контроля проставляются в баллах в рейтинговую ведомость. Рейтинг – субъективная оценка явления по заданной шкале. Рейтинговая система предусматривает определение уровня овладения

студентами содержанием учебного материала модуля, целостного курса, сформированности умений и навыков.

Рейтинговая система оценки знаний студентов базируется на трёх основных показателях:

1. Рубежный рейтинг служит для оценки объёма и уровня усвоения студентом учебного материала одного модуля дисциплины и применяется в рамках текущего контроля успеваемости студентов.

2. Итоговый рейтинг служит для оценки знаний, умений и навыков студента по всему объёму учебной дисциплины, изученному в семестре. Он измеряется в баллах и включает результаты промежуточной аттестации студентов по окончании семестра.

3. Суммарный рейтинг – комплексный накапливаемый показатель, определяющий успеваемость студента за определённый период обучения (семестр, курс, весь период обучения). Суммарный рейтинг служит для дифференциации и ранжирования студентов по итогам успеваемости, измеряется в баллах и определяется суммированием итоговых рейтингов по дисциплинам.

Очевидно, что модульно-рейтинговая система организации учебы, анализа и оценивания учебной деятельности студентов – это важный шаг в направлении интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Но она требует перестройки организационных и методических аспектов учебно-воспитательного процесса, а также надлежащей психолого-педагогической подготовки преподавателей. Всё это способствует индивидуализации учебы и использованию дифференцированного подхода к студентам в процессе обучения.

Опыт введения модульно-рейтинговой системы оценивания результатов учебной деятельности студентов дает основания утверждать, что она имеет для них достаточно преимуществ, а именно:

- активизирует самостоятельную работу студентов, делает ее ритмичной и систематической на протяжении семестра;
- формирует позитивную мотивацию учебной деятельности;

- стимулирует самостоятельность, инициативность, ответственность, творчество, сообразительность;
- активизирует самостоятельный научный поиск, который способствует интеллектуальному развитию студента;
- повышает объективность оценивания знаний, умений, навыков, увеличивая вероятность избегания случайностей;
- уменьшает нагрузку во время экзаменов и зачетов;
- даёт возможность студенту получать большее удовлетворение от результатов обучения.

Важность изменения форм оценивания учебных достижений подчеркивают очень многие авторы, считая, что эти изменения окажут существенное влияние и на сам учебный процесс. В последние годы в передовых школах получает большое распространение технология «портфолио», которая выступает одним из существенных элементов модернизации образования, происходящей во всём мире.

Существует множество определений портфолио. Поэтому ученые, изучающие эту проблему, вводят базовое различие понятия «портфолио», а именно: Во-первых, *портфолио есть систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда.* Во-вторых, *это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося (профессионала) в определённый период его образовательной (профессиональной) деятельности.*

В нашей стране, говоря о папке или портфеле индивидуальных учебных достижений учащихся, чаще всего имеют в виду осмысление и представление результатов, полученных в процессе обучения, как новый способ оценки их готовности к деятельности. Посредством технологии «портфолио» учащийся получает возможность представить и оценить свои способности в разных

областях более или менее самостоятельно. Решающим при этом является момент самоопределения и самопрезентации. Важнейшей целью «портфолио» является возможность самопознания и повышение саморефлексивности учащихся в процессе обучения, что способствует повышению их ответственности, проявлению самостоятельности в организации саморазвития и самосовершенствования и возможность самооценки собственных результатов.

Анализ литературы, посвященной применению портфолио в обучении, убедительно показывает, что в идее портфолио заключены большие возможности для совершенствования процесса обучения в свете современных требований, предъявляемых к системе образования. Для этого необходим теоретико-методологический анализ этого метода и его обеспечение дидактико-методическими материалами.

При этом портфолио представляет собой индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые: во-первых, представляют образовательные результаты и достижения студента, и, во-вторых, характеризуют способы анализа и планирования своей учебной деятельности и профессиональной карьеры, которыми он владеет. Портфолио способствует развитию личностного потенциала студента, мотивирует его саморазвитие и самосовершенствование для достижения высоких результатов в своей деятельности и обеспечения конкурентоспособности.

Это требует постановки целей и составление программы действий для их достижения, самоанализа способов работы и контроля совершаемых действий. Такая работа необходима при подготовке «портфолио» к презентации для рассмотрения другими людьми. При этом большую роль играет саморефлексия студента, направленная на обеспечение самоконтроля за процессом работы над самим собой: какова была стратегия и тактика достижения поставленной цели, была ли успешной проделанная работа и получен ли желаемый результат, а если нет, то почему.

Таким образом, метод «портфолио» есть систематический и специально организованный сбор аргументов, который служит способом системной ре-

флексии студентов на собственную деятельность и представления ее результатов для текущей оценки их компетентностей и для контроля. Это эффективный способ рационального и прозрачного продвижения будущих профессионалов на рынке труда, способ оценивания имеющихся у них возможностей для делового, профессионального и творческого взаимодействия работодателя с ними. Портфолио применимо и для комплексной оценки компетентности вузовских преподавателей, так как позволяет использовать формы самоанализа, самооценки и проектирования их саморазвития.

Об использовании портфолио в вузе говорят лишь отдельные документы и факты, при этом информация носит скорее проблемный или проектный чем описательный и методический характер. Рекомендации по созданию и использованию метода «портфолио» в вузе рассматривают основные аспекты, необходимые для понимания сущности его технологии и его использования, а именно:

- типы портфолио;
- предназначение и использование портфолио для студентов;
- этапы деятельности в образовательной технологии «портфолио»;
- структура содержания портфолио;
- параметры оценки портфолио и др. [47,146].

Использование технологии «портфолио» в вузах повысит активность студентов, уровень осознания ими своих целей и возможностей для их осуществления, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, сделает более ответственным выбор ими дальнейшего направления своего образовательного маршрута. Это также создаст необходимые условия для эффективного взаимодействия студентов с преподавателями, научными руководителями, кураторами в вузе в период обучения, а также с потенциальными работодателями до и после окончания высшего учебного заведения.

Педагогическая идея метода «портфолио» как формы оценки готовности студентов к деятельности предполагает смещение акцента на то, что студент знает и умеет; а также с оценки на самооценку. Портфолио является также

важным мотивирующим фактором не только обучения, но и саморазвития личности, так как оно должно быть ориентировано на достижение успеха. Кроме того, оно эффективно для развития рефлексии, осознания возможностей и самооценки обучающихся себя, результатов своей деятельности, а также самопрограммирования на успех.

Таким образом, метод «портфолио» выступает примером современной эффективной образовательной технологии, помогающей решению важных педагогических задач. Преимущества метода портфолио, по мнению его исследователей, заключаются в следующем [47,146]:

- в отличие от традиционного подхода, разделяющего преподавание, обучение, развитие и оценивание портфолио органически объединяет эти составляющие, причем поощряется не только оценка, но и самооценка, самоанализ и самоконтроль обучающихся;

- позволяет преподавателю индивидуально подходить к каждому студенту, учитывая его уникальные характеристики, потребности, сильные и слабые стороны;

- предоставляет возможность для последующего анализа и планирования своих действий, обнаружения препятствий на пути достижения успеха;

- служит средством коммуникации, информационного обмена между всеми включенными людьми;

- позволяет самим учащимся стать активными участниками процесса оценки; они могут представить себе свои текущие знания, охарактеризовать качества личности и определить цели, которые они хотят достичь;

- создаёт атмосферу сотрудничества «студент-преподаватель» с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в личностном развитии.

Таким образом, готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности, реализация его личностного потенциала связана также с формированием его способности к самооценке, самопрограммированию, самоконтролю, саморазвитию и самосовершенствованию. Этому способствует организация систематического мониторинга его личностного и профессионального

развития с помощью анкетного опроса. Необходимо выявить параметры развития личности, измеряя и анализируя которые преподаватель может следить за процессом обучения, оценивать его эффективность, моделировать его содержание, выбирать наиболее эффективные способы педагогического влияния.

Эта деятельность связана с таким понятием как аутопсихологическая компетентность, которое впервые было использовано в психолого-педагогических исследованиях Н. В. Кузьминой и Г. И. Метельского. Дальнейшая его операционализация происходила в ходе разработки конкретных психотехнологий её формирования. Она включает в себя такие компоненты:

- самодиагностика: навыки самопознания, самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоопределения, самоконтроля и др.;
- самокоррекция: активизация внимания, памяти, воображения; техники, изменяющие внутреннее психологическое состояние: саморегуляция, самоубеждение, методы контроля функций организма, управление мыслями, чувствами, поведением и др.;
- самомотивирование: создание мысленных образов желаемого результата, ресурсное подкрепление личных действий и др.;
- целенаправленное поведение: постановка целей, знание стратегии и тактики их определения и достижения и др.;
- саморазвитие: самопрограммирование и самосовершенствование и др.;
- эффективная работа с информацией: быстрое чтение, освоение техник переработки и анализа информации, работа с модальными операторами, использование языковых моделей и др. [72].

Анализ приведенной структуры аутопсихологической компетентности показывает, что в её основе лежит готовность и способность студента к работе над самим собой, направленной на саморазвитие и самосовершенствование.

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного. Основой их целостности является внутренний мир личности, его единство. Всестороннее развитие будущего специалиста как личности является необходимым условием его становления как профессионала. При этом изменяются

его потребности и интересы, цели и установки, стимулы и мотивы, навыки и привычки, знания и умения, желания и стремления, социальные и нравственные качества. В той или иной мере преобразуется ее сознание и самосознание. Все это приводит к изменениям структуры личности, которая приобретает качественно новое содержание. Это длительный и многосторонний процесс, который требует разработанной методологии совершенствования процесса организации образовательного процесса высшего учебного заведения, Личностная ориентация педагогического процесса предусматривает воздействие образования не только на ученика, но и на учителя, личность которого также развивается в педагогической деятельности, что определяет ряд проблем в подготовке и профессиональном росте педагога.

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Назовите основные направления изучения развития личности.
2. Каково содержание понятия «личность» и её развитие?
3. Определите понятие «профессиональная компетентность».
4. В чем состоит сущность компетентностного подхода?
5. Назовите современные требования, предъявляемые к специалисту.
6. Назовите интегральные характеристики личности.
7. Дайте определение понятию «потенциал личности».
8. Охарактеризуйте психологический портрет успешного человека.
10. Назовите факторы, негативно влияющие на развитие личности.
11. Что представляет собой мониторинг изучения развития личности?
12. Каково содержание аутопсихологической компетентности?
13. Что представляет собой технология «портфолио»?
14. Каковы преимущества использования метода «портфолио» в самостоятельной работе студентов?
15. Что представляет собой модульно-рейтинговая система и каковы преимущества её использования?

1.6. Саморазвитие личности студента и её самовоспитание

1.6.1. Саморазвитие личности: его сущность и проявления

Саморазвитие – это целенаправленное многообразное самоизменение личности, которое служит цели её максимального духовно-этического и деятельностно-практического самообогащения и самораскрытия; это самостоятельное её формирование, направленное на успешную самореализацию в обществе.

В контексте философского осмысления саморазвитие человека является стержнем процесса его становления. Прежде всего, это процесс, который предопределен биологически и снабжен уникальными самоусиливающимися механизмами развертывания человеческих качеств. Во-вторых, это процесс, детерминируемый воздействиями среды развития человека, его воспитанием, а также ценностями, целями, волей и личностными качествами. Человек пребывает в состоянии саморазвития в течение всей жизни, от первых действий саморегуляции раннего детства до сознательной реализации самоизменения во взрослом состоянии. У взрослого человека этот процесс может принимать разный характер – от осознанного, целеустремленного системного позитивного самообразования до стагнации и сознательного регрессивного изменения, саморазрушения.

Личностное саморазвитие – это, по существу, психологический механизм «человекообразования», становления целостной системы, которое проявляется как коренное противоречие между наличным и необходимым уровнями психосоциальной зрелости растущего человека. Оно выступает движущей силой его развития на основе самопознания, самоосмысления, актуализирует ценностное самоопределение, служит целеполаганию и эффективной деятельности.

В. П. Иванов, М. С. Каган, Л. Николов и другие ученые обращали внимание на системность, полиструктурность человеческой деятельности, а также на наличие в ее структуре специфических действий, связанных с изменением соб-

ственного Я. М. С. Каган теоретически обосновывает три основных ее вида: преобразовательную, познавательную и ценностно-ориентационную [77, с. 53]. При этом, он выделяет в преобразовательной сфере такой вид деятельности, в которой она направляется индивидом на него самого, на его Я с целью физического или духовного самосовершенствования, в познавательной – на самопознание и в ценностно-ориентационной – на самооценку. Следовательно, саморазвитие направлено на изменение самого субъекта. Это внутренняя духовно-практическая деятельность человека, в результате которой изменяется его внутренний мир. Данные положения принимаются всеми исследователями и не подвергаются сомнению, но при этом остается невыясненной природа самой этой деятельности, ее источник.

В связи с этим представляет интерес анализ структур индивидуальной деятельности, предпринятой болгарским исследователем Л. Николовым. Он выделяет три основных ее типа: первый – создание условий деятельности, второй – «доставление условий» и третий – «самоудовлетворяющее проявление человеческих сил». Автор особо подчеркивает, что именно третий тип лежит в основе саморазвития личности и генезиса всей человеческой деятельности. Способность человека изменять свой внутренний мир неотделима от его возможности создавать новые внешние объекты. Поэтому качественной характеристикой человеческой деятельности является то, что она в состоянии изменять как внутреннюю, так и внешнюю среду субъекта, использовать внешнюю среду для изменений во внутренней среде и обратно. [143, с. 87].

Внешние детерминанты предшествуют саморазвитию любой системы. Когда определяющая роль в развитии переходит к внутренним детерминантам, этот процесс выступает как саморазвитие. Речь идет о становлении личности как целостной системы, которое возможно лишь в единстве всех ее слагаемых (интеллект, чувства, воля и др.) на определенном этапе развития человека. Оно предполагает развитое самосознание в единстве самопознания, самооценки, самоконтроля, саморегуляции, самоформирования и самосовершенствования.

Личность, ставя перед собой цели и обнаруживая свою неготовность в большей или меньшей мере к их осуществлению, начинает работу по саморазвитию. Тем самым она постоянно оказывается на пути рассогласования между действительным и желаемым, поэтому ей приходится действовать и совершенствоваться. Преодолевая это рассогласование, она вынуждена, если стремится к достижениям, постоянно добиваться желаемого уровня новыми усилиями саморазвития.

Личностное саморазвитие исключительно значимо и как путь социализации личности. Чем продуктивнее протекает этот процесс, тем больше она понимает себя и окружающую действительность, наращивает способность адаптации к ней, повышает свою активность. Целенаправленно расширяя при этом субъектный опыт деятельности и общения, человек обретает навык установления благоприятных отношений с другими людьми, их понимания, а также организации деятельности, группового взаимодействия и пр. При этом проявляется диалектическая связь между саморазвитием и социализацией человека: успешная социализация актуализирует этот процесс, но сама она проявляется на основе его личностного саморазвития.

Представители гуманистической психологии пытаются определить основания для процесса саморазвития или совершенствования личности. Ученые часто используют такие понятия, как рост, автономность, саморазвитие, самопознание, самоактуализация, самореализация, значение которых еще достаточно четко не определено, а скорее всего лишь обозначено. *При этом понятия самореализации и самоактуализации они часто употребляют как равнозначные понятия, под которыми понимают непрерывную реализацию потенциальных возможностей, способностей и талантов человека, как свершение его миссии или призвания, судьбы; а также полное познание и принятие своей изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции или внутренней синергии личности [125].*

Глубокую разработку понятие самоактуализации получило в трудах ученого А. Маслоу благодаря изучению им здоровой, непрерывно развивающейся

личности. Он разработал это понятие на основе эмпирических исследований и теоретического анализа их результатов. Основной акцент при этом был сделан на описание человека, рационально принимающего решения и осознанно стремящегося актуализировать свой потенциал. И это стремление является, по мнению автора, вершиной пирамиды иерархии потребностей. Люди, которых он обследовал, уже в достаточной степени удовлетворили свои основные потребности в безопасности, сопричастности, любви, уважении и самоуважении и могут руководствоваться стремлением к самоактуализации.

А. Маслоу рассматривал развитие не только как прогрессирующее удовлетворение основных потребностей вплоть до их полного исчезновения, но также и как специфическую форму мотивации роста над ними, например, развитие талантов, способностей, творческих наклонностей, врожденного потенциала. Поэтому он считал, что основные потребности и самоактуализация соотносятся друг с другом как детство и юность. Одно переходит в другое и является его обязательным условием. При этом психологическая жизнь личности во многих ее аспектах протекает по-разному. По мере того как человек поднимается в иерархии потребностей, он становится все более свободным в выборе направления личностного роста и, следуя этому, он обязательно не просто меняется, а развивается как индивид, как личность, как субъект деятельности и как профессионал. Раскрытие собственных возможностей, потенциала, заложенного в человеке, требует от него максимальных творческих усилий.

Движущей силой развития личности являются внутренние противоречия между постоянно растущими потребностями и возможностями их удовлетворения. На низком уровне развития их отношения обусловлены в основном утилитарными, меркантильными интересами личности. Наиболее высокий уровень развития характеризуется насыщенным внутренним миром личности, наличием ценностей и пониманием смысла жизни, стремлением реализовать свой потенциал и достичь максимально высоких результатов в жизни.

Такая личность находится в состоянии непрерывного развития, самосовершенствования и самореализации, постоянно открывая для себя новые гори-

зонты на своем жизненном пути, испытывает «радость завтрашнего дня». В трудных условиях она толерантна, способна к адекватным действиям. Ей присуще высокоразвитое чувство справедливости, совести и чести. В построении жизненных планов развитая личность исходит из реальных возможностей, избегает завышенных притязаний. Она решительна и настойчива в достижении значимых целей, но не ригидна, а способна к коррекции своего поведения. Обладая развитым чувством самоуважения, эта личность источником своих удач и неудач считает себя, а не внешние обстоятельства. В сложных условиях она способна взять ответственность на себя и пойти на оправданный риск.

А. Маслоу утверждает, что 99 % взрослых людей не полностью используют свой психический и физический потенциал [125, с.45]. Такое ограниченное использование собственных возможностей, по его мнению, связано с тем, что человек слишком занят удовлетворением своих основных потребностей в еде и питье, в работе и жилище. Вместо того чтобы действительно жить, он долгое время готовится к жизни. Потребности высшего уровня, особенно в начале их пробуждения, у человека слабы и легко тормозятся или изменяются в результате страха, неблагоприятных условий и неправильного обучения. И хотя самоактуализированные личности среди людей составляют доли процента, А. Маслоу подчеркивает отсутствие четкой, резкой грани между ними и обычными людьми. Он считает, что в каждом человеке и определенно в каждом новорожденном ребенке существует активная направленность на здоровье, импульс к росту, к актуализации человеческого потенциала.

В результате исследования людей, у которых преобладает мотивация развития личности, концепция «стремление к покою» становится совершенно бесполезной. У таких людей удовлетворение потребности усиливает, а не ослабляет мотивацию, обостряет, а не притупляет удовольствие. Человек, вместо того чтобы обрести покой, становится более активным. Раскрытие собственных способностей начинается тогда, когда человек ощущает, какое удовлетворение приносит процесс развития личности. Кто начинал заниматься спортом после продолжительной паузы, знает, как приятно вновь ощутить свои физиче-

ские возможности. Таким образом, раскрытие собственных возможностей – это естественный процесс, который начинается тогда, когда нет существенного физического или социального противодействия. Для этого также надо осознавать свои настоящие потребности и свою цель в жизни.

А. Маслоу трактует потребность в самоактуализации как желание человека самореализоваться, стать тем, кем может быть, заниматься тем, для чего он предназначен. Механизм самоактуализации человека – познание, испытание и реализация своих личностных возможностей – играет роль главного мотивационного условия самосовершенствования творческого человека. В связи с этим, по мнению автора, необходимо создать благоприятные условия для свободы волеизъявления, простор для творческой деятельности, социальный комфорт.

Много сходного с самоактуализирующейся личностью А. Маслоу можно найти у «полностью функционирующей личности», или «личности завтрашнего дня», рассматриваемой К. Роджерсом. При этом А. Маслоу сосредотачивает внимание на зрелых личностях, успешно проявивших себя в профессиональной деятельности, и на их характерологических особенностях. К. Роджерса интересуют в основном молодые люди, успевшие осуществить свой личностный выбор, критически настроенные по отношению к социальной действительности, господствующим в ней нормам и ценностям.

Завершая рассмотрение черт здоровой самоактуализирующейся личности, как она понимается в гуманистической психологии, приведем характеристику, которую дал ей Д. Шульц на основе обобщения работ многих исследователей, включая взгляды К. Юнга, Э. Фромма и основателя гештальттерапии Ф. Перлза. Им отмечалось, что при наличии многих расхождений между этими учеными все они согласны с тем, что психологически здоровая личность обычно контролирует свою жизнь. Она способна к сознательному (хотя и не всегда рациональному) управлению своим поведением и распоряжению своей судьбой.

Психологи, придерживающиеся гуманистического подхода, предприняли шаги в направлении операционального установления самоактуализации. При этом они уделяют большое внимание применению своих идей в разных сферах

практики: в психотерапии, обучении, профессиональной консультации, менеджменте и т.д. Отдавая предпочтение «помогающей модели», они считают, что надо помочь личности в самоактуализации, а отнюдь не переделывать ее.

В работе «Психология бытия» А. Маслоу пишет: «В теории образования личности следует уделить место самосовершенствованию и самоконтролю, созерцательности и медитации». В формировании этих взглядов важную роль сыграли психологические эксперименты с медитирующими людьми. Они показали, что у последних появляется целый ряд признаков, которые А. Маслоу считает характерными для самореализовавшихся личностей.

Личностное саморазвитие, по мнению отечественных ученых, является также и критерием зрелости личности. Зрелая личность – это человек, у которого система жизненного самоопределения духовно нравственно обоснована, эффективна и динамична, который в поведении и деятельности опирается на внутренний локус контроля и внутренние регуляторы, осознает полноту ответственности за свои мысли, чувства и поступки. Очевидна диалектическая взаимосвязь процессов саморазвития личности и возрастания ее зрелости.

Акмеология всесторонне изучает особенности этого состояния у разных людей, а также действие различных факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости. На состояние зрелости влияет вся предшествующая жизнь человека, а также его природная предрасположенность. От этого зависит, какие ценности и отношения составляют ядро его личности, а также, какие способности, знания, умения и навыки ему присущи.

В связи с этим представляет интерес выяснение характеристик, которые должны быть сформированы у человека в детстве, в школе, в годы отрочества и юности, чтобы он смог успешно проявить себя на ступени зрелости. Представители акмеологии также анализируют овладение человеком своей профессией, достижение им уровня мастерства. Под высоким профессионализмом они понимают яркое развитие способностей, глубокие знания в своей области деятельности, а также нестандартное владение умениями. Это напрямую связано с силь-

ной и устойчивой мотивационно-эмоциональной направленностью на осуществление данной деятельности и на достижение в ней высоких результатов.

Учеными проведено сравнение психологических характеристик людей, сумевших достичь выдающихся результатов в своей деятельности, и тех, чьи личностные достижения в работе и жизни выглядят очень скромно. Так, особенностями познавательной сферы людей, достигших в своём развитии акме, является активное отражение действительности и способность хорошо ориентироваться в ней. В картинах мира, которые у них при этом формируются, запечатлевается все самое существенное. Эти люди демонстрируют в своей деятельности способность находить оптимальное решение и умение его осуществлять, что проявляется, главным образом, в области их профессионального труда. Полагаясь на свой опыт, разум и чувства, они формулируют для себя крупномасштабные цели. Проявляя одержимость при осуществлении захватившего их замысла, они концентрируют свои физические и душевные силы на его выполнении, реализуя свой творческий потенциал.

Благодаря развитому у таких людей социальному интеллекту и устойчивому стремлению к объективности им присуще принятие себя и других такими, какие они есть. Для них характерны непосредственность в поступках и искренность в выражении своих мыслей и чувств, открытое и честное поведение во всех ситуациях, неприятие условностей. Убежденные в значимости не только для них, но и для других людей результатов, которые будут получены после осуществления их замыслов, они бывают жесткими по отношению к своим противникам и активно преодолевают их сопротивление. Им характерна тенденция установления с другими людьми доброжелательных отношений, за которыми не отступают на второй план интересы дела. Они не боятся стать непопулярными и подвергнуться осуждению за нетрадиционные взгляды.

Если обобщить все сказанное выше о людях, заслуженно достигающих больших высот в своем гражданском и профессиональном росте, то это люди трезвого интеллекта и таких же чувств, побуждаемые к осуществлению жизненных перспектив глубоко ими усвоенными общечеловеческими ценностями и

умеющие свои цели реализовать. При этом крупномасштабные цели у них носят не абстрактный, а конкретный характер. Большое значение в достижении человеком вершины в своем развитии или акме является работа над самим собой, развитие самого себя как индивида, личности, субъекта деятельности, что означает непрерывную активизацию работы его внутреннего мира.

Таким образом, саморазвитие личности направлено на изменение самого человека, в результате которого изменяется его внутренний мир. Внутренний мир личности не есть результат механического внедрения в сознание разнообразных внешних действий. Он является итогом той внутренней работы, в процессе которой внешнее, пройдя через субъективность личности, перерабатывается, осваивается и используется в практической деятельности. Система полученных в процессе обучения и самостоятельно выработанных индивидом социальных качеств проявляется в субъективной форме (мировоззрение, ценности, интересы, убеждения, направленность и т. п.), что отражает его взаимодействие с внешним миром.

В связи с этим перед учеными стоит задача всестороннего изучения закономерностей и механизмов работы внутреннего мира с целью эффективного использования всех его возможностей для саморазвития и самосовершенствования личности. Решение этой задачи – очень непростое дело, потому что в детстве, юности и отрочестве разброс индивидуальных характеристик молодых людей очень велик и поэтому требуется разнообразный психолого-педагогический инструментарий коррекционных способов, которые бы заложили основы для их движения к успеху и самореализации в дальнейшей жизни.

Процесс саморазвития, по мнению А. А. Бодалева, включает в себя:

- 1) изменения в мотивационной сфере человека, где находят свое непреходящее выражение общечеловеческие ценности;
- 2) возрастание умения на уровне интеллекта планировать и затем осуществлять на практике именно те действия и совершать те поступки, которые соответствуют духу названных ценностей;

3) появление большей способности мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного характера;

4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к осуществлению задуманных целей [21].

За каждым из этих изменений, означающих развитие внутреннего мира человека, стоят качественные перестройки в психических процессах и их взаимосвязях, появление характеристик, которые начинают положительно влиять на процесс обретения им новых свойств личности. Этот процесс не разворачивается в одинаковом темпе и сопровождается неравномерным развитием структурных элементов. Вместе с тем, развитие одних из них является условием изменения других. Например, стойкое проявление мотивации достижения делает человека более упорным в его попытках осуществить поставленную цель и, таким образом, достичь успеха в деятельности. Результаты, в свою очередь, воодушевляют человека и побуждают его к решению более трудных задач. Психологической основой этого процесса выступают глубокие изменения в сознании и самосознании человека.

Российский физиолог А. А. Ухтомский обосновал общебиологический принцип доминанты, который лежит в основе направленной активности живых систем любых уровней организации. Изучение действия этого принципа объясняет и раскрывает закономерности формирования и развития личности. *Доминанта – постоянно работающий источник возбуждения в центральной нервной системе, который придаёт психическим процессам и поведению человека определенную направленность и активность в данной сфере.* Доминантный узел может представлять функциональное образование в структуре личности, которое обеспечивает стойкую направленность внимания, исполнение целенаправленной и системной деятельности, соответствующей этому образованию [204].

Доминанта представляет собой мотивацию, ориентацию, установку, ведущую потребность личности в реализации её направленности, являясь мощным активатором деятельности. Она является центром, где группируется вся деятельность, поведение, творчество человека. Его жизнедеятельность является

совокупностью доминант, которые сменяют друг друга. Они могут быть более-менее сильными, осознанными и неосознанными, ситуативными и долгосрочными. Таким образом, доминанты являются одним из важнейших механизмов саморазвития, как например, доминанта постоянного самосовершенствования, творчества, поиска истины.

А. А. Ухтомский не только утверждал возможность и необходимость создания и управления доминантами поведения и психического развития, но и дал конкретные рекомендации по их воспитанию и коррекции. Для эффективного формирования доминанты самосовершенствования таковыми являются окружающая среда жизнедеятельности человека, стиль и методы внешних воздействий, адекватные поставленным целям. Для того чтобы процессы самосовершенствования стали доминантными в психическом развитии в процессе обучения, необходима, по мнению Г. К. Селевко, организация таких условий:

1. Осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития.

2. Участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт успеха и тренинг достижений.

3. Адекватные стиль и методы внешних действий: условий обучения и стиля жизнедеятельности [183].

Создание у студентов доминантной установки-мотивации на самовоспитание, понимание необходимости самосовершенствования поможет решить много сегодняшних проблем образования. Приобретая в процессе деятельности определенный опыт и качества, личность начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своими действиями, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению, изменяя и воспитывая себя. Основным условием формирования цели является личностный смысл тех результатов, к которым стремится человек. Достижение цели становится смыслом его жизни.

Таким образом, саморазвитие человека проявляется в достижении им новых, качественно более высоких уровней продуктивности как каждого психиче-

ского процесса в отдельности, так и их взаимодействия, результатом чего является успешное решение им все более сложных задач. Это саморазвитие всегда имеет два взаимосвязанных аспекта: внешний и внутренний. Внутренняя позиция становится тем условием, через которое, по С. Л. Рубинштейну, преломляются внешние воздействия. Четкое видение целей и путей их осуществления, а также соответствующая мотивация человека обязательно сопровождаются адекватным им самоконтролем и саморегулированием работы органов чувств, моторики, психического состояния, самосознания в целом.

Однако такое понимание роли саморазвития в становлении личности отнюдь не уменьшает роль обучения и воспитания. Человек развивается не только по заложенной в нем наследственной программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от складывающихся в его психике опыта, качеств, способностей, которые формируются в процессе взросления и обучения. Поэтому становится все более актуальной потребность в таком гуманистическом воспитании, которое в сензитивные периоды личностного развития активизирует механизмы самопознания, саморегуляции и самосозидающей деятельности растущего человека, помогает ему воспринимать и постепенно углублять соответствующий опыт жизнедеятельности.

В формировании такой личности заложен смысл образования XXI века, требующего обновления на основе новейших достижений педагогической теории и научно разработанной методологии. Решение этой проблемы возложено на современную педагогику, опирающуюся на результаты исследований ряда наук, в том числе физиологии, психологии человека и др. Именно тогда образование, обновленное по смыслам и сути, должно и может стать «школой саморазвития» для молодых людей.

Большую роль в процессе саморазвития играет воспитание студентов, которое является многогранным. Воспитание опирается на обучение, но не ограничивается им. В процессе воспитания устанавливается связь всего усваиваемого в ходе обучения с личностью в целом. Оно ставит перед собой задачу приучить студента к саморазвитию и постоянному самосовершенствованию. Фор-

мирование уверенности в себе, самоуважения, силы воли и других характеристик, необходимых для успешной подготовки, возможно в процессе самовоспитания. В связи с этим существует много практических рекомендаций, некоторые из них приведены в приложении А.

Самовоспитание – закономерное явление в развитии личности. Оно возникает на определенном этапе ее развития и является результатом воспитания. Так, если в дошкольный период господствующим в жизни человека является воспитание, то в подростковом возрасте оно подкрепляется уже самовоспитанием, а в юношеском – самовоспитание становится самостоятельным и доминирующим процессом. Можно сказать, что самовоспитание – динамичный, развивающийся процесс управляемого личностью саморазвития, хотя это не одно и то же. Саморазвитие перерастает в самовоспитание, когда оно становится подконтрольным сознанию, и человек осознанно начинает заниматься совершенствованием своего Я. При этом важно, чтобы самовоспитание сопровождалось процессом самопознания и самосовершенствования, обусловленным четким осознанием самого себя и своей жизненной программы.

В. А. Лозовой утверждает, что это «обособленная деятельность, сознательно представляемая и управляемая субъектом с целью достижения результатов, необходимых для обеспечения других жизненных процессов и деятельностей» [116, с. 12]. Л. И. Рувинский в своей монографии «Теория самовоспитания» характеризует его как деятельность человека с целью изменения своей личности [179, с. 15–20]. Более широкий подход в определении самовоспитания свойственен А. И. Кочетову, который рассматривает его как сознательно управляемое личностью саморазвитие, в котором соответственно требованиям общества, целям и интересам самого человека формируются проектируемые им силы и способности [98, с.45].

Таким образом, самовоспитание – это систематическая и сознательная деятельность людей, направленная на выработку в себе желаемых физических, умственных, нравственных, эстетических качеств, положительных черт воли и характера, устранение негативных (вредных) привычек. Способом самовос-

питания является управление своими чувствами, мыслями, поведением. Результатом самовоспитания является самосовершенствование. Потребность в такой работе возникает в учебной деятельности, когда достигнут определенный уровень самопознания, выработана способность к самоанализу и самооценке, когда осознается необходимость соответствия личных качеств поставленной перед собой цели и достижению желаемого результата. Если подобная "мысленная программа" формируется, она побуждает личность к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий в этом направлении.

При этом осознание своей Я-концепции составляет часть общей структуры личности, в значительной мере определяющей ее саморазвитие. Она служит важным регулятором процессов самовоспитания, источником ожидания относительно собственного поведения и самого себя, определяет характер приобретения нового опыта и особенности его интерпретации, осуществляет регуляцию социального поведения личности, способствует достижению внутренней согласованности личности.

Вот почему, когда у человека появляется потребность в изменении тех или иных качеств в своем характере или поведения, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, иногда полезно определить сроки. Для самовоспитания характерны планирование и организация своей деятельности, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости – стимулирование или коррекция своего поведения. По своей природе это волевой процесс. Чем сильнее у человека развита сила воли, то есть способность заставить себя достигнуть намеченных целей, преодолевая любые преграды, тем эффективнее идет процесс самовоспитания. Эти процессы тесно взаимосвязаны между собой. Программы самовоспитания по мере приобретения опыта, естественно, должны усложняться, совершенствоваться и становиться более долговременными.

Таким образом, самовоспитание – процесс изменения человеком самого себя под влиянием сознания и воли. Оно предусматривает сознательное и целенаправленное участие человека в разностороннем развитии собственной лично-

сти. При самовоспитании учащийся стремится сам определить свою цель и достичь ее освоенными им или новыми средствами и способами. Это деятельность человека, которая является способом его самореализации, самовыражения, осуществляемая не по принуждению, а благодаря личному желанию.

Движущими силами самовоспитания, по мнению П. Н. Осипова, являются определенные противоречия. Во-первых, это противоречия между требованиями, предъявляемым к учащимся, и их реальным поведением. Во-вторых, это противоречия между желанием и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания. В-третьих, это противоречия, проявляющиеся в несоответствии результатов поставленным целям и задачам самоизменения. По мнению П. Н. Осипова, самовоспитание включает в себя:

- анализ собственной личности с помощью самонаблюдения, сравнение себя с другими, идеалом, адекватная самооценка; определение качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать, а также того, что необходимо в себе преодолеть; принятие решения о работе над собой;

- постановка цели и разработка программы деятельности, направленной на самосовершенствование – определение того, когда и как предстоит сделать, чтобы совершенствовать одни и устранять другие качества для достижения намеченных целей;

- собственно деятельность – учебная, трудовая, профессиональная, познавательная, эстетическая, физическая – по достижению поставленных задач, совершаемая с помощью волевого усилия над собой;

- саморегуляция этой деятельности, предусматривающая самоконтроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необходимости и корректирование – уточнение целей и задач, поиск оптимальных средств и способов самоизменения [148, с. 90].

Эффективность самовоспитания, как и любой другой деятельности, зависит от степени заинтересованности, мотивации, направленной на удовлетворение многообразных материальных, социальных и духовных потребностей.

Поэтому самовоспитание может быть рассмотрено и как процесс управления собой, своим поведением, внутренним состоянием. Тем более что для самовоспитания характерны те же задачи, что и для управления: необходимость выбора и достижения цели, планирование образа жизни, деятельности, их организация, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости – стимулирование или корректирование своего поведения.

Большую роль в процессе самовоспитания студентов имеет педагогическое руководство. Содержание и формы работы педагога по организации самовоспитания могут быть самыми разнообразными. Задача преподавателей состоит в целенаправленном выявлении и развитии потенциальных возможностей и способностей студентов при овладении ими знаний, умений и навыков использовании этой информации для оказания помощи студентам в процессе саморазвития и самосовершенствования

1.6.2. Роль высшего учебного заведения в саморазвитии и самовоспитании личности студента

Целевая функция обучения в высшем учебном заведении – это развитие и саморазвитие личности студента в процессе обретения системного знания по совокупности научных дисциплин и его творческого применения в будущей профессиональной деятельности и жизненной практике. В рамках вузовской образовательной системы создаются условия для самораскрытия и развития потенциала студента. Одна из важнейших задач высшей школы – формирование внутреннего мира студентов, а для этого необходимо знание закономерностей развития природы и общества, а также самого себя, реализация своих способностей, саморазвитие и самосовершенствование.

Для решения этой задачи разрабатывается педагогическая система, в которой непрерывно и целенаправленно развиваются умственные способности студентов, необходимые для процесса обучения, также и способности к самопознанию, рефлексии, самосовершенствованию. На разных курсах это осуществляется по-разному. На младших курсах много усилий направлено на диагности-

ку и реализацию предрасположенности студента к тому или иному виду деятельности, раскрытие его потенциала, развитие таких способностей, как стремление познавать новое знание, самостоятельно проводить поиск источников информации, умение решать задачи, поставленные перед ним, быть уверенным в самом себе. На старших курсах необходимо создание педагогических условий для развития их потенциала, формирования высокой позитивной оценки студентов и их готовности к успешной деятельности и самореализации. Доминантой при этом должна стать идея саморазвития и самосовершенствования.

Решение этих задач определяется уровнем развития образовательного пространства, которое представляет собой среду формирования студентов и преподавателей, а значит, и их саморазвития. «Образовательный процесс высшей школы со всеми его реалиями, если он гуманистически настроен, становится новым контекстом развития человека, что даёт ему многообразие условий для самопознания, является постоянным источником нарастающей рефлексивности» [5, с.100]. Это обусловлено тем, что в процессе своей жизнедеятельности, организуя обучение, труд, отдых, общение людей, учебное заведение задает нормы отношений, утверждает систему требований для их регулирования, создает условия для проявления личностных качеств. В то же время происходит формирование системы внутренних регуляторов: убеждений, идеалов, мотивов, обязательств, личностных качеств, самооценки, самоуважения, уверенности в себе.

Образование объективно несет в себе потенциалы активизации личностного роста обучающихся. Оно представляет собой целостную систему формирования внутреннего мира студентов, их мировоззрения, ценностей и убеждений, активизации самопознания и обеспечения саморазвития участников педагогического процесса. Своим содержанием образование задает определенные идеалы для обучающегося, многократно, в рамках разных учебных дисциплин, обращает растущего человека к их осмыслению, оцениванию, применению в собственной жизни. Чем более методы обучения обращены к самосознанию личности, требуют анализа и решения вопросов, тем интенсивнее воспроизводится ситуа-

ция, пробуждающая вопросы, сомнение, удивление – все так называемые «точки личностного роста» человека.

Важным условием саморазвития личности являются отношения сотрудничества педагогов и студентов, духовно-этические связи, которые сложились между ними как поддержка и солидарность. Они могут побуждать к социально направленным изменениям, к формированию у них необходимых черт и способностей. Большую роль при этом играет оказание педагогической помощи и поддержки, организация педагогического сопровождения личностного развития и саморазвития, базирующегося на комплексном подходе к решению имеющихся у студентов проблем. *Педагогическое сопровождение саморазвития студентов в условиях вуза – сложная, методически обеспеченная совокупность личностно-ориентированных методов, приемов и адекватных средств, содействующих реализации их возможностей в учебно-познавательной деятельности.*

Однако сегодня в образовательном пространстве вуза нет достаточных условий для саморазвития личности. Причинами этого являются:

- недостаточное понимание значимости внутреннего мира человека и его самосознания для формирования всесторонне развитого студента;
- отсутствие четкой проработки сущности и методологической основы формирования самосознания личности и его структуры;
- модель образовательного пространства вуза не соответствует на данном этапе существующим технологиям саморазвития личности;
- недостаточное понимание важности и необходимости процессов саморазвития со стороны студентов;
- недостаточная разработанность методов деятельности профессорско-преподавательского состава по педагогическому сопровождению;
- материально-техническая оснащенность учебного процесса не способствует в должной мере созданию условий для саморазвития студента.

Как показывает педагогический опыт и проведенные исследования, к числу важнейших предпосылок, определяющих эффективность саморазвития лич-

ности студентов, следует отнести такие: потребность и мотивы, побуждающие их к успешной работе над собой; способность к рефлексии, адекватная самооценка и здоровое чувство самоуважения, не позволяющее отставать от других и быть успешным, уверенность в себе.

Вследствие высокой актуальности, практической значимости в педагогике эта проблема стала основой исследования, целью которого было изучение готовности студентов к саморазвитию. *Под готовностью к саморазвитию и самосовершенствованию личности будущего специалиста следует понимать осознание им потребности в наиболее полной реализации, развитии и использовании своих способностей и потенциальных возможностей в практической деятельности.* Готовность студентов к саморазвитию рассматривается как комплексная характеристика, включающая в себя целый ряд показателей:

- способность к саморазвитию;
- мотивационно-ценностное отношение студента к саморазвитию как важнейшему условию раскрытия и использования всех его возможностей;
- способность к самопознанию (рефлексия);
- самооценка;
- уверенность в себе и самоуважение;
- целенаправленное поведение;
- самоконтроль и саморегуляция;
- самооэффективность [134].

Проблема уверенности и неуверенности человека в себе является предметом внимания не только со стороны психологов и психотерапевтов, она достаточно актуальна и для педагогов. Практика психотерапии в изучении неуверенности является основой для ряда теоретических обобщений и создания концепций уверенности в себе как комплексной характеристике человека. Она включает в себя основные поведенческие, эмоциональные и когнитивные характеристики уверенного в себе человека.

Рюдигер и Рита Ульрих под уверенностью в себе понимают способность индивидуума предъявлять свои требования и запросы в процессе взаимодей-

ствия с социальным окружением и добиваться их осуществления. Другие авторы предпринимают попытки расширить и конкретизировать это определение. По их мнению, уверенные в себе люди адекватно оценивают своё окружение. Они более независимы от внешних обстоятельств, а также от мыслей и ожиданий других.

Уверенность в себе помогает человеку легче преодолевать препятствия на пути к успеху, а неуверенность, наоборот, является одной из причин его неуспешности. Так, по мнению В. Вендландта и Х. В. Хёферта, неуверенность в себе проявляется на самых разных этапах процесса регуляции поведения – при постановке цели поведения, при планировании и выполнении действий, а также при оценке результатов действий. Она может возникнуть, если нарушается привычный или запланированный ход деятельности. Кроме этого, неуверенность в себе возникает как следствие негативных оценок самого себя, когда собственные достижения недооцениваются. В результате индивид привыкает негативно оценивать себя, свои достижения, способности и цели.

Таким образом, неуверенность в себе деформирует становление личности и поэтому требует усилий, которые позволят преодолеть её и помогут сформировать здоровое самоуважение. Ученые, изучающие эту проблему, признают, что навыки уверенного поведения и общения оказывают влияние на эффективность обучения, а также являются столь же значимыми, как и профессиональная подготовка личности в целом [184]. Но, тем не менее, до сих пор остаются недостаточно раскрытыми особенности содержания, структуры, условий, необходимых для формирования данного качества личности

В результате установлено, что высокий уровень уверенности в себе свойственен только 27,3 % студентов. Для основной массы студентов (63,8% испытуемых) характерен средний её уровень, есть и студенты с низким уровнем уверенности (8,8 %). Полученные результаты мало отличаются у студентов второго и третьего курсов, по-видимому, этим вопросам на этом этапе обучения не уделялось должного внимания [78].

Первым шагом на пути формирования уверенности в себе является адекватная самооценка студентов. Одна из фундаментальных особенностей человека состоит в том, что он осуществляет непрерывную самооценку своих действий, принимаемых решений, своей личностной значимости. Самооценка – это отношение человека к себе, которое складывается постепенно и важна для него. Она рассматривается психологами как оценка личностью самой себя, своих качеств и места среди других людей. Самооценка отражает степень развития уверенности в себе, собственной ценности и позитивного отношения ко всему, что входит в сферу его *Я*.

Самооценка может быть высокой и низкой, различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности. Процесс формирования глобальной самооценки противоречив и неравномерен. Это обусловлено тем, что частные оценки, на основе которых она формируется, могут находиться на разных уровнях адекватности. Кроме того, они могут по-разному взаимодействовать между собой: быть согласованными, взаимно дополнять друг друга или быть противоречивыми, конфликтными. Знания, накопленные человеком о самом себе, а также глобальная самооценка, формирующаяся на их основе, определяет многомерное образование образа своего *Я* или *Я*-концепцию, которая составляет ядро личности [44].

Итоговым измерением *Я*, формой существования глобальной самооценки является самоуважение личности. Это устойчивая личностная черта и поддержание её на высоком уровне является важной задачей в процессе обучения. Самоуважение определяется отношением действительных достижений к тому, на что человек претендует, какие цели перед собой ставит. Совокупность таких целей определяет уровень притязаний личности. В её основе лежит такая самооценка, которая стала для личности достоверной.

В своей практической деятельности человек стремится к достижению таких результатов, которые соответствуют самооценке, способствуют её укреплению. Она является важным регулятором поведения и тем самым влияет на эффективность учебной деятельности и дальнейшее развитие личности. Позитивная самооценка способствует формированию уверенности в себе, что является важным фактором успешности в учебе и жизни.

тивное оценивание придаёт дополнительную внутреннюю активность, формирует веру в себя и свои возможности, способствует достижению желаемых результатов. Негативная самооценка оказывает противоположное влияние, понижая уверенность в себе, что ограничивает выбор способов её самореализации. Следовательно, самооценка и самоуважение являются внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека.

Самооценка может быть адекватной и неадекватной. Адекватность самооценки выражает степень соответствия представлений человека о себе их объективным основаниям. Её уровень выражает степень реальных и идеальных, или желаемых представлений о себе. Адекватную самооценку (с тенденцией к завышению) можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной полноценности и уверенности в себе. Низкая самооценка (с тенденцией к занижению), наоборот, может быть связана с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности и неуверенности в себе.

По результатам проведенного исследования неадекватно высокая самооценка характерна для 41,7 % студентов, высокий уровень адекватной самооценки составляет 36,8 %, средний – 14,4 %, низкий – 7,1 %. Так, в учебном процессе формируется установка студентов на оценку своих возможностей, которая влияет на их уверенность в себе и, наоборот, последняя влияет на формирование самооценки. Между ними существует корреляционная взаимосвязь, которая заметно проявляется у студентов с адекватной высокой и средней самооценкой, в то время как у студентов с неадекватно высокой самооценкой такая зависимость выражена слабо. Среди последних высокий уровень уверенности в себе характерен всего лишь для 29,2 %, студентов, в то время как среди студентов с адекватно высокой самооценкой он составляет 62,5 % [78].

Полученные результаты вызвали необходимость проведения дополнительных исследований по определению способности студентов к рефлексии, способствующей их эффективному самопознанию. *Рефлексия – это размышление личности о самой себе, непосредственный самоконтроль поведения челове-*

ка в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координация в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Важно отметить, что рефлексия – это не просто осознание того, что есть в человеке, а всегда одновременно и изменения самого человека, попытка выйти за границы того уровня развития личности, который был достигнут.

В результате исследования установлено, что у студентов с адекватной самооценкой уровень рефлексии выше, чем у тех, чья самооценка неадекватна. В целом эта способность у студентов развита слабо. Так, низкий уровень рефлексии характерен для 23,5 % студентов, средний – для 72,8 % и высокий – всего лишь для 3,7 % студентов. Эти показатели заметно выше у студентов, для которых характерны высокая самооценка и высокий уровень уверенности в себе.

Процесс образования обладает возможностями интеллектуально-эмоциональной активизации личности. Так, обращение к рефлексии как к способу самопознания и глубинному проникновению в предмет изучения и свое отношение к нему вызывает пробуждение интуиции. Процесс познания при этом активизируется, снимая внутреннюю вялость, апатию, индифферентность по отношению к изучаемому предмету, к участникам этого процесса, в том числе и к себе самому. Только при наличии рефлексии как внутреннего состояния самопознания и понимания себя, можно воспитывать и укреплять самооценку личности, её уверенность в себе.

Таким образом, уверенность в себе есть свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей. Основой для формирования такой оценки служат результаты деятельности, позитивный опыт решения поставленных задач и успешное достижение собственных целей. Уверенность в себе представляет собой веру в свои возможности, позитивное познавательное-эмоциональное отношение к себе.

Для формирования уверенности в себе важен не столько объективный жизненный успех, сколько понимание самого себя, поиск способов и методов

решения поставленных задач, субъективная позитивная оценка результатов собственных действий и положительное мнение значимых людей. Позитивная самооценка наличия и эффективности собственных навыков и способностей определяет смелость в постановке новых целей и задач, а также инициативу, с которой человек берется за их выполнение. Она должна быть подкреплена успешными результатами деятельности.

В связи с этим представляет интерес модель «Система психологического сопровождения подростка по формированию уверенности в себе», которую можно использовать и для работы со студентами. При её разработке авторы основывались на концептуальных взглядах А. М. Прихожан, Е. А. Серебряковой, В. Г. Ромека, О. В. Соловьёвой относительно понимания уверенности в себе как интегральной характеристики личности, составляющими которой служат личностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [175, 184].

Личностный компонент представлен высоким уровнем самооценки и самоуважения человека. Высокий уровень самооценки в структуре уверенности детерминирует личностный комфорт, выражает степень самопринятия и служит источником удовлетворенности человека самим собой. Самоуважение представляет показатель, определяющий то, в какой мере человек считает себя способным, значительным, преуспевающим и достойным. Кроме того, этот компонент включает в себя личностную позицию человека, осознающего свои достоинства и недостатки, свои сильные и слабые стороны.

Когнитивный компонент отражает силу убежденности человека в собственной эффективности. Он представляет собой убеждение человека в том, что он способен успешно осуществить поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов в какой-нибудь деятельности. Вместе с тем этот компонент предполагает знание и того, что такое уверенность в себе, чем она может быть полезна в жизни, а также понимание преимуществ уверенного поведения.

Эмоциональный компонент характеризует роль эмоций человека в его поведении и социальных контактах. Он отражает позитивный эмоциональный фон

личности и включает умение управлять своими реакциями, проявлять спокойствие, стабильность и уравновешенность.

Поведенческий компонент, интегрируя вышеперечисленные составляющие, обеспечивает внешнюю реализацию поведенческого аспекта уверенности в себе. Примером такой реализации может служить инициатива, проявляемая человеком в деятельности и межличностном взаимодействии.

Повышение уровня уверенности в себе у студентов в процессе профессиональной подготовки достигается в результате накопления профессиональных знаний, умений и навыков, расширения кругозора. Именно в вузе формируются потребности и отношения личности, её желания, интересы и убеждения, идеалы и мировоззрение. Особое значение имеют дисциплины, способствующие самопознанию и развитию внутреннего мира студента, его системы ценностей, воодушевляющих убеждений, сформированных установок, самооценок, самоидентификации и активной самореализации.

Полезным является изучение влияния на процесс формирования уверенности в себе методов обучения, которые обладают силой, будирующей внутреннюю активность студента. Большую роль при этом играют тренинги, которые необходимо проводить во время занятий со студентами. Для этого можно использовать ролевые игры, моделирующие ситуации, создающие сложности для участников. При этом преподаватель выступает в роли тренера, а игра строится на основе взаимодействия членов группы с другими участниками.

Отработка уверенного поведения в ходе тренинга основана на определенных принципах. Во-первых, преподаватель или какой-либо ее участник может моделировать «правильное» поведение в разыгрываемых на занятиях ситуациях. *Моделирование — это особый прием поведенческой реакции, использование которого весьма эффективно в случаях, когда членам группы требуется освоить новые или усилить недостаточно выраженные формы поведения.* Члены группы осваивают новый для них способ поведения, наблюдая за тем, как его моделируют другие участники или преподаватель, а также за своими реакциями на их поведение. При этом применяют аудио- и видеозаписи моделей уверенного поведения.

Моделирование особенно полезно, когда участники имеют слабое представление о том, как надо действовать в данной ситуации, чтобы их поведение было уверенным. Группы, состоящие из более опытных участников, могут сразу переходить к фазе репетиции поведения. Разыгрывая различные роли, члены группы вовлекаются в групповой процесс и приобретают новые полезные поведенческие навыки. Еще одним компонентом процесса отработки эффективного поведения является подкрепление, которое является краеугольным камнем большинства методов изменения поведения.

Подкрепление – это поощрение или любая позитивная реакция со стороны преподавателя или членов группы. Очень важно, чтобы подкреплялось любое, даже самое небольшое достижение, а не только успешно завершенная сложная последовательность действий. Процесс, в котором подкрепление дается небольшими порциями по мере того, как отрабатываемая реакция постепенно приближается к оптимальной, называется формированием поведения участников в направлении тех целей, которые они ставят перед собой. В некоторых случаях можно модифицировать происходящие в группе взаимодействия или поведение участников в целом.

Большую роль в процессе саморазвития играет воспитание студентов, которое является многогранным. Воспитание опирается на обучение, но не ограничивается им. В процессе воспитания устанавливается связь всего усваиваемого в ходе обучения с личностью в целом. Оно ставит перед собой задачу приучить студента к саморазвитию и постоянному самосовершенствованию. Формирование уверенности в себе, самоуважения, силы воли и других характеристик, необходимых для успешной подготовки, возможно в процессе самовоспитания. В связи с этим существует много практических рекомендаций, некоторые из них приведены в приложении А.

Самовоспитание – закономерное явление в развитии личности. Оно возникает на определенном этапе ее развития и является результатом воспитания. Так, если в дошкольный период господствующим в жизни человека является воспитание, то в подростковом возрасте оно подкрепляется уже самовоспитанием, а в юношеском – самовоспитание становится самостоятельным и домини-

рующим процессом. Можно сказать, что самовоспитание – динамичный, развивающийся процесс управляемого личностью саморазвития, хотя это не одно и то же. Саморазвитие перерастает в самовоспитание, когда оно становится подконтрольным сознанию, и человек осознанно начинает заниматься совершенствованием своего Я. При этом важно, чтобы самовоспитание сопровождалось процессом самопознания и самосовершенствования, обусловленным четким осознанием самого себя и своей жизненной программы.

В. А. Лозовой утверждает, что это «обособленная деятельность, сознательно представляемая и управляемая субъектом с целью достижения результатов, необходимых для обеспечения других жизненных процессов и деятельности» [116, с. 12]. Л. И Рувинский в своей монографии «Теория самовоспитания» характеризует его как деятельность человека с целью изменения своей личности [179, с. 15–20]. Более широкий подход в определении самовоспитания свойственен А. И. Кочетову, который рассматривает его как сознательно управляемое личностью саморазвитие, в котором соответственно требованиям общества, целям и интересам самого человека формируются проектируемые им силы и способности [98, с.45].

Таким образом, самовоспитание – это систематическая и сознательная деятельность людей, направленная на выработку в себе желаемых физических, умственных, нравственных, эстетических качеств, положительных черт воли и характера, устранение негативных (вредных) привычек. Способом самовоспитания является управление своими чувствами, мыслями, поведением. Результатом самовоспитания является самосовершенствование. Потребность в такой работе возникает в учебной деятельности, когда достигнут определенный уровень самопознания, выработана способность к самоанализу и самооценке, когда осознается необходимость соответствия личных качеств поставленной перед собой цели и достижению желаемого результата. Если подобная "мысленная программа" формируется, она побуждает личность к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий в этом направлении.

При этом осознание своей Я-концепции составляет часть общей структуры личности, в значительной мере определяющей ее саморазвитие. Она служит важным регулятором процессов самовоспитания, источником ожидания относительно собственного поведения и самого себя, определяет характер приобретения нового опыта и особенности его интерпретации, осуществляет регуляцию социального поведения личности, способствует достижению внутренней согласованности личности.

Вот почему, когда у человека появляется потребность в изменении тех или иных качеств в своем характере или поведения, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, иногда полезно определить сроки. Для самовоспитания характерны планирование и организация своей деятельности, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости – стимулирование или коррекция своего поведения. По своей природе это волевой процесс. Чем сильнее у человека развита сила воли, то есть способность заставить себя достигнуть намеченных целей, преодолевая любые преграды, тем эффективнее идет процесс самовоспитания. Эти процессы тесно взаимосвязаны между собой. Программы самовоспитания по мере приобретения опыта, естественно, должны усложняться, совершенствоваться и становиться более долговременными.

Таким образом, самовоспитание – процесс изменения человеком самого себя под влиянием сознания и воли. Оно предусматривает сознательное и целенаправленное участие человека в разностороннем развитии собственной личности. При самовоспитании учащийся стремится сам определить свою цель и достичь ее освоенными им или новыми средствами и способами. Это деятельность человека, которая является способом его самореализации, самовыражения, осуществляемая не по принуждению, а благодаря личному желанию.

Движущими силами самовоспитания, по мнению П. Н. Осипова, являются определенные противоречия. Во-первых, это противоречия между требованиями, предъявляемым к учащимся, и их реальным поведением. Во-вторых, это противоречия между желанием и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики само-

воспитания. В-третьих, это противоречия, проявляющиеся в несоответствии результатов поставленным целям и задачам самоизменения. По мнению П. Н. Осипова, самовоспитание включает в себя:

- анализ собственной личности с помощью самонаблюдения, сравнение себя с другими, идеалом, адекватная самооценка; определение качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать, а также того, что необходимо в себе преодолеть; принятие решения о работе над собой;

- постановка цели и разработка программы деятельности, направленной на самосовершенствование – определение того, что, когда и как предстоит сделать, чтобы совершенствовать одни и устранять другие качества для достижения намеченных целей;

- собственно деятельность – учебная, трудовая, профессиональная, познавательная, эстетическая, физическая – по достижению поставленных задач, совершаемая с помощью волевого усилия над собой;

- саморегуляция этой деятельности, предусматривающая самоконтроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необходимости и корректирование – уточнение целей и задач, поиск оптимальных средств и способов самоизменения [148, с. 90].

Эффективность самовоспитания, как и любой другой деятельности, зависит от степени заинтересованности, мотивации, направленной на удовлетворение многообразных материальных, социальных и духовных потребностей. Поэтому самовоспитание может быть рассмотрено и как процесс управления собой, своим поведением, внутренним состоянием. Тем более что для самовоспитания характерны те же задачи, что и для управления: необходимость выбора и достижения цели, планирование образа жизни, деятельности, их организация, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости – стимулирование или корректирование своего поведения.

Большую роль в процессе самовоспитания студентов имеет педагогическое руководство. Содержание и формы работы педагога по организации самовоспитания могут быть самыми разнообразными. Задача преподавателей состо-

ит в целенаправленном выявлении и развитии потенциальных возможностей и способностей студентов при овладении ими знаний, умений и навыков использовании этой информации для оказания помощи студентам в процессе саморазвития и самосовершенствования

Диагностика ориентированности педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми (методика В. А. Ситарова) показала, что лишь у 21 % из них ярко, а у 26 % умеренно выражена ориентированность на личностную модель взаимодействия, для остальных характерна ориентация на учебно-дисциплинарную модель. Определение целей своей деятельности педагогами (анкета “Педагогическая откровенность”) показывает, что преобладающим для них является обучение, воспитание, развитие учащихся, при котором учитель все берет на себя, не учитывая их возможности к саморазвитию (60 % ответов). И только более 20 % учителей предполагают оказание поддержки саморазвитию учеников, что свидетельствует о готовности некоторых из них к изменению стиля и характера учебной деятельности, заключающихся в приоритетности педагогического руководства процессом самовоспитания и самообразования обучающегося, их стимулировании.

В процессе стимулирования самовоспитания студентов педагог решает следующие задачи:

- способствует самопознанию студентов, формированию у них адекватной самооценки и рефлексивности;
- обеспечивает включенность студентов в разнообразные виды деятельности и в социальные отношения, что способствует овладению ими системой социальных ролей;
- помогает студентам определенным образом организовать их деятельность, создаёт ситуации успеха;
- осуществляет отбор, модификацию и включение в учебно-воспитательный процесс педагогически целесообразных средств и стимулов самовоспитания;

- создает педагогические условия для формирования потребностно-мотивационной сферы личности: потребностей личностного роста и мотивов достижения успеха.

В. А. Лозовой утверждает, что стимулы, которые побуждают личность к саморазвитию, необходимо разделить на две группы. К первой из них относятся утилитарно-практические стимулы (человек занимается самообразованием, потому что к этому его принуждает жизненная необходимость). Другая группа стимулов относится к саморазвитию как к самоцели. В этом случае человек занимается саморазвитием для того, чтобы иметь возможность получить новые знания и навыки, достичь желаемых результатов в жизни. Г. К. Чернявская считает, что наиболее сложной методологической проблемой в исследовании процесса самопознания и самореализации личности является объединение внешних условий саморазвития и внутренних его стимулов. Автор указывает, что внешние условия могут ускорять или аккумулировать саморазвитие, но сами по себе, в отрыве от внутренних стимулов, они не могут его регулировать [213, с. 23].

Методика стимулирования самовоспитания студентов предусматривает диагностику их состояний, а также качеств личности, которые они сознательно и целенаправленно должны формировать у себя (проектирование личностного роста); определение целей самовоспитания, связанных с формированием этих качеств; построение совместной деятельности с педагогами, ориентированной на формирование этих качеств; отбор, модификацию и применение средств достижения поставленных целей; психолого-педагогическую подготовку студентов к работе над собой; выявление эффективности конечного результата. Только в неразрывном единстве и взаимосвязи, взаимодействии названные элементы образуют целостный процесс стимулирования самовоспитания [148, с.82–110)].

Диагностика самовоспитания – это изучение того, насколько осознанно и целенаправленно, регулярно и активно сами учащиеся развивают и совершенствуют свою личность, что побуждает их к этому и, напротив, что мешает им

этим заниматься. Она позволяет педагогу проследить логику саморазвития каждого учащегося, определить содержание и способы их деятельности по самосовершенствованию. Большую роль при этом играет самопознание учащихся, которое подготавливает их к более сложной и напряженной деятельности – целенаправленному самоизменению.

Намечая программу самовоспитания, следует определить методы достижения желаемых результатов. При этом необходимо обеспечение контроля как со стороны преподавателя, который должен оказывать методическую помощь студенту, так и самоконтроля со стороны самого студента. Для этого следует использовать известные психотехники в виде самоубеждения, самовнушения, самоподбадривания, самопринуждения (самоприказ); самонаказания и др.

Результатом стимулирования самовоспитания студентов является их готовность к целенаправленной и постоянной работе над собой, формирование соответствующих установок, которые выражают ценностное отношение учащихся к этому процессу. Критериями эффективности стимулирования самовоспитания являются включенность обучающихся в работу над собой, адекватность содержания, средств и методов самовоспитания содержанию стимулирующей деятельности педагогов; полнота, глубина, регулярность и эффективность самовоспитания. К такому уровню студент должен подойти в результате применения определенных образовательных технологий, нацеленных на самовоспитание.

Главной целью технологии самовоспитания личности является создание условий для перехода процесса воспитания в самовоспитание, введение его в режим саморазвития, поддержание и стимуляция этого режима на каждом возрастном этапе, формирование веры в себя и обеспечение инструментарием самовоспитания. «Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – писал в свое время В. А. Сухомлинский, – это и есть, по моему глубокому убеждению, настоящее воспитание. Учить самовоспитанию неизмеримо труднее, чем организовать воскресное времяпрепровождение» [195]. Путь к самовоспитанию лежит через самостоятельную работу студентов.

1.6.3. Самостоятельная работа студентов и её стимулирование

Самостоятельная работа представляет собой особую, высшую форму учебной деятельности, обуславливаемую индивидуально-психологическими особенностями студента как субъекта. Самостоятельная работа является осознанной, свободной по выбору, внутренне мотивированной целенаправленной деятельностью по саморазвитию и самовоспитанию. Она предполагает выполнение целого ряда входящих в нее действий: осознание цели своей деятельности, принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла, самоорганизация в распределении своих действий во времени, самоконтроль их выполнения.

Роль самостоятельной работы в учебной деятельности и формировании личности студента была предметом изучения ведущих педагогов и психологов (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. И. Андреев, Л. М., Журавская, В. В. Луценко, П. И. Пидкасистый и др.). Самостоятельную работу студентов они рассматривают как *организуемую и контролируемую преподавателем внеаудиторную деятельность обучающихся с учетом их психологических особенностей и интеллектуальных знаний*. Она является средством формирования профессиональной компетентности, способом саморазвития и самосовершенствования, а также самоорганизации и самоконтроля. Её целями являются:

- выработка у студентов прочных навыков самостоятельной работы с учебной, научной, справочной литературой;
- формирование умения рационально организовать умственный труд, в процессе которого студент без внешнего вмешательства, активизирует свои мыслительные усилия на понимание, запоминание и усвоение учебного материала;
- развитие способности к самопознанию и рефлексии;
- составление программы самостоятельной работы по самосовершенствованию с указанием сроков её выполнения.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов тесно связана с аудиторной работой преподавателей, в то же время она является важнейшим и, главное, действенным источником их развития и саморазвития. Время этой

работы не ограничено и регулируется самим обучающимся. Преподаватель осуществляет руководство самостоятельной работой студентов по своей дисциплине как индивидуально, так и в группе. Он формулирует требования по промежуточному контролю и осуществляет итоговый контроль знаний.

Основными задачами преподавателя в управлении самостоятельной работой студентов являются:

- оказание помощи студентам в её организации и осуществление дифференцированного подхода к ним;
- стимулирование интереса студентов к углубленному изучению дисциплины и к процессу саморазвития;
- определение объема заданий для самостоятельной работы в соответствии с программой;
- методическое обеспечение изучаемой дисциплины: учебно-методический комплекс (УМК), контрольные задания и вопросы, информационные технологии для проведения и проверки результатов работы;
- создание условий для работы студентов по индивидуальному плану и организация промежуточной отчетности;
- обучение навыкам самостоятельной работы и практике психического самосовершенствования;
- осуществление контроля за работой студентов [41].

Новые подходы к высшему образованию ориентированы на развитие рефлексии и состояние эмоционального удовлетворения в процессе подготовки к предстоящей профессиональной деятельности, а также на постепенное самоосознание своих возможностей. Студенты сами должны увидеть смысл собственной работы, овладеть процессом собственного обучения, стать подлинными субъектами образовательной деятельности.

Образование должно обеспечить мощный прорыв к самообразованию, первоисточникам. Запоминание знаний по пересказам, по готовым источникам вытесняется лично открываемым, а поэтому эмоционально окрашенным, ценностно воспринимаемым знанием. Некритическое восприятие знаний необхо-

димо заменять личным их отбором, структурированием, избирательным усвоением. Учитывая достаточный уровень познавательной активности студентов, необходимо вовлекать их в такие виды учебной деятельности, которые бы развивали и совершенствовали базовые приемы самостоятельной работы: культура чтения и культура слушания, ведение краткой и рациональной записи (выписки, план, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой), поиск дополнительной информации (работа с библиографическим материалом), рациональная организация времени. Эти и другие приемы должны активно включаться в подготовку семинарских занятий.

К сожалению, по результатам исследований в этой области многие студенты не умеют правильно организовать самостоятельную работу; распределять свое время; осуществлять контроль за выполняемой деятельностью. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что прием, осмысление, переработка, интерпретация необходимой учебной информации вызывает у них существенные затруднения.

Несмотря на почти всеобщее признание необходимости самостоятельной работы, далеко не все студенты целенаправленно и регулярно ею занимаются и соответственно достигают значимых для них результатов. Они не всегда умеют правильно познать и оценить себя, свои возможности, наметить себе цели, владеть стратегией и тактикой их достижения. Большинство студентов, по их собственному признанию, нуждаются в педагогической помощи и руководстве со стороны преподавателя.

Одной из наиболее сложных задач является формирование у студентов системы саморегуляции, необходимой для осуществления поставленных целей. Ее значимость состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности студента с требованиями учебной деятельности, то есть студент должен осознавать свои задачи в качестве субъекта учебной деятельности. Система саморегуляции состоит из таких компонентов, как осознание цели деятельности, стратегии и тактики её достижения, обеспечение необходимых условий для её выпол-

нения, осуществление программы действий, оценка результатов и коррекция способов достижения результата.

Студент, прежде всего, должен осознать и принять цель учебной деятельности, то есть понять, что от него требует преподаватель. Далее в соответствии с принятой целью, студент продумывает последовательность действий и оценивает условия её достижения. Результатом является субъективная модель, на основе которой студент составляет программу действий, обеспечение средств и способов ее осуществления. В процессе выполнения самостоятельной работы студент должен научиться осуществлять контроль за своими действиями. Для оценки её результатов студенты должны располагать данными о том, насколько она признается успешной.

Необходимо также организовать контроль преподавателя за самостоятельной работой студентов так, чтобы он был направлен не столько на проверку степени запоминания изучаемого материала, сколько на развитие их познавательной способности. Для этого во всех видах деятельности необходимо создавать ситуации управляемого самообучения студентов, которые включают в себя следующие компоненты:

- превращение педагогического руководства самообразованием личности в приоритет организации учебно-воспитательного процесса;
- перенесение акцента с преподавания на обучение;
- формирование не только познавательной, но и профессиональной мотивации деятельности студентов;
- осознание своей *Я*-концепции или образа самого себя;
- критический анализ, оценка своих достоинств и недостатков;
- разработка программы самовоспитания и самостоятельной работы, связанной с ним;
- определение способов и методов самостоятельной работы;
- использование практических рекомендаций и практик психического самосовершенствования по управлению мыслями, эмоциями и поведением;
- обеспечение самоконтроля и контроля со стороны преподавателя.

Процесс образования обладает возможностями интеллектуально-эмоциональной активизации личности. Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются эмоциональными переживаниями. Поэтому при обучении желательно создание только положительных эмоций. Это объясняется тем, что эмоции и чувства оказывают регулирующее влияние на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, личностные проявления (интерес, потребности, мотивы). Положительные эмоции закрепляют и эмоционально окрашивают наиболее удачные и результативные действия, способствуют возникновению состояния удовлетворенности и развитию самостоятельности студентов.

Педагогический процесс свое главное предназначение реализует в том, что выступает самым значимым фактором личностного роста учащегося и педагога. Для реализации поставленных целей вузовской образовательной системы необходима разработка методологии процесса саморазвития и самовоспитания в современных условиях, а также подготовка различных методических материалов для их успешной самостоятельной работы.

В связи с этим в НТУ «ХПИ» разработан курс «Психология достижения успеха», который дает студенту базовую психолого-педагогическую подготовку для достижения студентами успеха в жизни, методологическую основу для сознательного управления своими мыслями, чувствами и поведением, помогает ему осознать себя и свои возможности с помощью Я-концепции, овладеть стратегией и тактикой постановки целей и их достижения. Много внимания уделено проблеме коммуникативной компетентности студентов и её формирования. Предложены практические рекомендации по саморазвитию и самосовершенствованию. Содержание курса приведено в приложении Б.

Создание у студентов доминантной установки-мотивации на саморазвитие и самовоспитание, формирование культа самосовершенствования будет способствовать решению многих актуальных проблем современного образования. Поэтому сегодня очень важно формировать готовность студентов к саморазвитию и самосовершенствованию

Для формирования готовности студентов к саморазвитию должна быть разработана педагогическая система, в которой непрерывно и целенаправленно развиваются не только умственные способности, необходимые для процесса обучения и развития, но и также способности к самопознанию, рефлексии, самоэффективности.

Суммируя сказанное, учитывая при этом понимание внутренних механизмов образования, являющегося контекстом и инструментом личностного саморазвития, нельзя, не признать следующее: педагогический процесс свое главное предназначение реализует в том, что выступает самым значимым фактором личностного роста обучающегося и педагога.

В связи с этим представляет интерес оценка роли вуза в формировании личности, данная студентами четвертого курса Национального технического института «Харьковский политехнический институт». Во время изучения курса «Основы психологии и педагогики» им было предложено написать творческую работу на тему «Роль вуза в формировании личности студента», выразив собственное отношение к этой проблеме. Представляет интерес информация о том, какие изменения, по мнению студентов, произошли с ними за время обучения, и какова роль вуза в этом процессе.

Многие студенты осознают, что учебная деятельность, как способ познания мира является одним из главных направлений развития личности обучаемого, что связано с последовательной и целенаправленной активностью самих учащихся (понимание предмета изучения и учебной задачи, овладение способами и методами активных преобразований объекта усвоения, приобретение знаний, умений). И хотя этот фактор является значимым в большей или меньшей мере для профессиональной подготовки всех студентов, многие из них отмечают роль гуманитарных наук, которые способствуют углублению знаний о мире, в котором они живут.

«Человек с высшим образованием, – пишет Юлия Сидоренко, – должен иметь универсальные знания, которые связаны не только с его профессиональной деятельностью, но и знания философских взглядов на мир, истории и политики государств мира: экономики, культуры, и др. Развивается мировоз-

зрение, оказывая большое влияние на нравственное воспитание и формирование социальной ответственности».

Многие студенты понимают, что комплекс гуманитарных дисциплин, изучаемых в вузе, вооружает студентов знаниями о мире и умениями жить в социуме, понимать свои обязанности по отношению к другим людям и приспособливаться к жизни в постоянно изменяющемся обществе, т. е. формирует личность студентов. Юлия Поп подводит итог своим размышлениям, отражая мнение большинства других студентов: «Таким образом, вуз даёт очень многое для формирования целостной личности, ведь он способствует зрелости, учит принимать логически обоснованные и обдуманые решения, понимать и совершенствовать себя».

Однако, по мнению Ирины Хижняк, эрудированной студентки, имеющей ответы на многие вопросы преподавателей, «вуз предоставляет нам возможность развивать себя. Однако знания в институте дают в очень больших объемах, и это их сильно обесценивает. Ведь нам больше не нужно искать ответ на интересующий вопрос, перерывая кучу литературы, так как есть интернет. Мы совершенно разучились ценить сам процесс получения знаний. Большинство студентов вообще не видят в этом необходимости. Если человек что-то хочет знать, он сделает всё для этого».

«Для успешного обучения в вузе, – продолжает она, – необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, внимания, памяти, мышления, эрудиции. Вырабатывается мотивация, повышается работоспособность, усидчивость и аккуратность в учебной деятельности. На этом этапе формируются навыки рациональной организации умственной деятельности, складывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально и личностно значимых качеств. Именно то, что особенно значимо для студента, становится, в конечном счете, целями его деятельности».

При этом Надежда Донец отмечает роль самовоспитания, которое является неотъемлемой и важнейшей частью саморазвития студента. «Работа над собой, – пишет она, – требует от человека точных и ясных целей, четкой организации всей своей жизни, постоянного волевого усилия».

Очень яркое и образное представление о роли вуза в процессе обучения дала Алина Талалаева, которая подробно останавливается на качествах, которые помог ей развить институт. На первое место она поставила самостоятельность, которая неразрывно связана с формированием самоконтроля и самоанализа. Планирование – еще одно из первоочередных умений, которое помог по её мнению, качественно улучшить институт. В определенной степени появилась уверенность в себе. И, конечно, обучение в институте дало возможность совершенствования *мастерстао общения*. В институте активно формируется умение слушать и слышать, говорить, уверенно формулировать свою точку зрения и аргументированно её отстаивать. Обобщая свой анализ, Алина Талалаева утверждает, что институт не только формирует новые качества в человеке, но и помогает качественно развить, раскрыть уже имеющиеся.

Этому помогают, по мнению студентов, занятия спортом, студенческое самоуправление, центр карьеры, хореографические коллективы, дворец студентов, студия кино и многое другое. Большую роль в раскрытии и развитии личности играют органы самоуправления, работа которых направлена на решение проблем вуза, связанных с организацией коллективного труда и досуга студентов. «Студенческое самоуправление, – пишет Таня Цисар, – предоставляет возможность для воплощения в жизнь собственных идей и желаний, способствует адаптации к новым условиям, умение работать в коллективе. Здесь происходят развлекательные акции и мероприятия, способствующие здоровому образу жизни, разностороннему развитию, что даёт возможность полезно и весело проводить своё свободное время.

Самоуправление помогает развить в себе такие качества как: коммуникабельность, трудолюбие, лидерские качества, организованность, ответственность, активность, дружелюбие, самоуверенность, независимость, самостоя-

тельность, настойчивость, успешность, терпение, целеустремленность, решительность и смелость. Органы студенческого самоуправления создают необходимые условия, в которых студент сталкивается с препятствиями и противоречиями, учит их преодолевать, предоставляет бесценный опыт и стимул работы над самим собой.

Дарья Федорова пишет, что время учебы в институте совпадает с периодом формирования зрелости человека. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало ранее – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам: долг, любовь, верность.

Татьяна Березина считает, что вуз ориентирован на воспитание у студентов таких качеств как ответственность, самодисциплина, коммуникабельность, креативность, направленность, сила воли. Здесь мы учимся самостоятельно принимать решения и отвечать за них, развиваем необходимые способности, совершенствуемся, самовыражаемся, работаем над собой. Это говорит о том, что образовательный процесс не может замыкаться только на профессиональной подготовке, он должен быть разносторонним.

Вуз способствует самопознанию и саморегуляции. Так, Юлия Шишко утверждает, что знание самого себя позволяет оценить свои сильные и слабые стороны, способствует целенаправленному самоизменению и самовоспитанию, формированию контроля над своими действиями и поступками.

Наталья Бахтинова конкретно определила результаты влияния вуза на процесс её становления во время обучения в институте и показала роль саморазвития в этом процессе:

- прежде всего, вуз научил меня работать, доводить начатое дело до конца; я стала самостоятельной и в большей мере полагаюсь на свои силы;
- обучение в институте значительно повысило мой культурный уровень и расширило круг моих интересов;

- я научилась ставить цели и достигать их, вырабатывая определенную стратегию и тактику, а также контролировать своё внимание при выполнении заданий;

- стала ответственно относиться к тому, что делаю; научилась контролировать себя, свои слова и поступки и ничего не делать сгоряча;

- научилась противостоять многим трудностям с помощью силы воли и выдержки, не растрачивать своё время попусту и всё время стараюсь заниматься полезными делами;

- стала стремиться к духовному и интеллектуальному росту;

- научилась пользоваться разными информационными источниками, выстраивать это в единую картину, отбрасывая ненужное;

- научилась работать с удовольствием.

«И главное, – заключает она, – на этом моё саморазвитие не заканчивается. У меня ещё много планов по своему самосовершенствованию».

По результатам опроса установлено, что далеко не все студенты понимают значимость вузовского образования. Это зачастую связано с отсутствием ясной и осознанной цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же целей деятельности у студента, не способствует формированию при этом способности оценить свое поэтапное продвижение к достижению желаемого результата, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем. Успешность деятельности, возможность ее корректировать в процессе самосовершенствования в целом становятся весьма затруднительными при невысоком уровне сформированности рефлексии, способствующей познанию самого себя и формированию чувства уверенности в себе и своих силах.

Важнейшая задача образования – научить студентов воспринимать свою деятельность как полноценную, разумную и целенаправленную. При этом имеется в виду, что все действия, в том числе контроль и оценку, осуществляет не только преподаватель, но и сам обучаемый. Для этого необходимо формирование эффективных способов самоорганизации своей деятельности. Педагогическая

задача состоит в том, чтобы помочь личности осознать происходящие в его психике процессы, научить управлять ими, формировать мотивацию, ставить цели перед собой, осуществлять своё саморазвитие и совершенствование.

Ниже приведены полезные советы различных авторов по саморазвитию и самосовершенствованию:

Прежде чем приступить к разработке программы самообразования и саморазвития, очень полезно обстоятельно поразмышлять над такими вопросами:

1. Что для Вас было или является тормозом, барьером для профессионального продвижения, саморазвития в последние два-три года?

2. Какие качества, черты характера провоцируют Вас на конфликты, непонимание и другие негативные ситуации?

3. Что мешает творчески, на высоком профессиональном уровне решать стоящие перед Вами задачи?

4. Чего конкретно Вам не хватает: знаний, способностей, умений, некоторых личностных качеств; а также связей, друзей, условий жизни, денег?

5. На что Вы тратите свой досуг?

6. В каких областях самообразования, саморазвития Вы можете добиться существенного продвижения уже в ближайший год?

7. Кто и в чем сможет посодействовать Вам в самообразовании и саморазвитии?

Постарайтесь ответить на эти вопросы, желательно письменно и кратко. Это позволит Вам иметь исходную базу данных, которая создаёт надёжную основу планирования своего саморазвития.

При разработке личного плана самообразования и саморазвития следует выделить такие сферы Вашей жизнедеятельности:

- 1) учебно-воспитательная;
- 2) будущая профессиональная деятельность;
- 3) самопознание и самосовершенствование;
- 4) общение;
- 5) досуг.

В процессе самообразования надо знать о следующих *принципах самостоятельной работы*:

Принцип самопознания. Для практического применения этого принципа могут быть рекомендованы следующие правила:

1. Постоянно осмысливайте не только то, что делаете, но и как делаете. При этом обращайтесь внимание на наиболее эффективные приёмы и методы своей работы.

2. Ведите дневник, где стремитесь анализировать причины не только своих успехов, но и неудач.

3. Развивайте в себе способность к самоанализу и рефлексии мышления. Для этого постоянно изучайте свои сильные и слабые стороны. Опирайтесь на сильные стороны и постоянно контролируйте слабые.

Принцип целеполагания и творческого самоопределения может быть использован на основе следующих правил:

1. «Иметь цель для всей жизни, для года, для месяца, для недели, для дня и для часу и для минуты, жертвуя низшие цели высшим» (Л. Н. Толстой «Правила жизни»).

2. Помните, что «кто не знает, в какую гавань он плывёт, для того нет попутного ветра» (Сенека).

3. Поставили цель перед собой – идите к ней, добивайтесь её достижения во что бы то ни стало.

Принцип планирования может быть представлен следующими правилами:

1. Планируя, учитывайте время, устанавливайте реальные сроки достижения цели.

2. Планируйте, чего можно достичь сегодня, завтра, в течение недели, в перспективе.

3. Периодически хронометрируйте время, ищите резервы времени.

Принцип самоорганизации и его правила:

1. Научитесь приступать к делу сразу, без «раскачки».

2. Приступая к делу, сосредоточьтесь на главном.

3. Меняйте вид занятий, придумывайте для себя стимулы.
4. Исполняйте то, что запланировано и делайте это хорошо.
5. Чаще используйте выражения «Я должен это сделать», «Вперёд и только вперёд».

6. Каждый вечер давайте себе самоотчёт в своих делах и поступках.

7. Помните слова поэта Н. Асадова: «Не позволяй душе лениться, чтобы воду в ступе не толочь. Душа обязана трудиться и день, и ночь, и день, и ночь!»

Принципы оптимизма:

1. Не успокаиваться на достигнутом и не отчаиваться, даже в случаях временных неудач.

2. Внушайте себе: «Я способен на большее! Решал же я более сложные задачи!».

3. В случае неудачи ищите новый метод, новое средство решения проблемы. Помните: оптимизм и вера являются залогом успеха!

4. Ищите у других людей всегда хорошую, а не дурную сторону.

При этом отдельно взятый принцип или правило применяются крайне редко и не могут гарантировать Вам успех. Необходима система, непрерывная работа по самосовершенствованию с учетом реальных условий жизни и способностей. И не жалейте усилий на достижение желаемых результатов!

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Дайте определение понятию «саморазвитие личности».
2. Какова роль представителей гуманистической психологии в изучении саморазвития личности?
3. Какова роль акмеологии в изучении саморазвития личности?
4. В чем состоит содержание принципа доминанты А. А. Ухтомского?
5. Назовите условия, которые определяют эффективность саморазвития личности студента.
6. Что необходимо для стимулирования самовоспитания?
7. В чем состоит содержание системы саморегуляции?

8. Что включает в себя понятие «готовность к саморазвитию»?
9. В чем заключается сущность самостоятельной работы?
10. Какова роль педагогического сопровождения в процессе саморазвития?

1.7. Роль психического самосовершенствования в активизации студентов

1.7.1. Механизмы саморегуляции психического состояния человека

Полный потенциал человека означает максимальное использование своих возможностей на всех уровнях жизни – физическом, умственном и духовном. Первый уровень предполагает наличие здорового тела, в котором органы, чувства и нервная система функционируют нормально, в согласии друг с другом. Второй означает способность человека полностью использовать свои умственные возможности, а третий – необходимость жить качеством духовного бытия во всех областях его повседневной жизни. Полный потенциал человека означает совершенную координацию между физическим и умственным, умственным и духовным аспектами жизни [127].

Современные психологи утверждают, что потенциал головного мозга используется всего лишь на 1–5 %. При этом установлено, что количество потенциальных нейронных связей в одном головном мозге человека больше, чем число атомов во всей видимой нами Вселенной. Отсюда следует, что возможности головного мозга не ограничены, и каждый из нас имеет потенциал для совершенствования. У человека имеются большие резервы и ресурсы, которые позволяют раскрыть и использовать потенциал человека во всей его полноте. Большая роль в этом процессе принадлежит психологии. Поэтому не без оснований целый ряд авторитетных ученых современности высказывали мысль о том, что XXI век является веком психологии, достижения которой будут способствовать личностному развитию и самосовершенствованию человека.

При этом задача психологии заключается в том, чтобы:

1. Делать ум сильным.
2. Увеличивать созидательную способность ума.
3. Давать человеку возможность использовать весь свой умственный потенциал.

4. Развивать техники, посредством которых можно реализовать все скрытые способности ума.

5. Приносить каждому индивиду больше удовлетворения, мира и внутреннего счастья, возросшую эффективность и созидательность.

6. Развивать способность к концентрации, наряду с ростом силы воли и способностью поддерживать внутреннее равновесие и мир.

7. Развивать уверенность в себе, терпимость, ясное мышление и большую силу мысли [127, с. 252].

Организм человека представляет собой непрерывный процесс определенных психических состояний, которые постоянно сменяют друг друга и характеризуют его активность. Они определяют регуляцию внутренних процессов в организме, поведение и деятельность человека. Психическое состояние представляет собой интегральную характеристику психики человека в данный конкретный момент времени. Оно рассматривается как процесс её приспособительной реакции в ответ на изменения внешних и внутренних условий, направленный на достижение положительного результата и проявляющийся в степени мобилизации возможностей. От этого зависит течение всех процессов регуляции организма (биохимических, физиологических, психических), а также проявление личностных свойств человека.

Большую роль в повышении жизненной активности людей играет психическая саморегуляция. Каждому человеку свойственны как сознательный, так и подсознательный уровни саморегуляции. При этом и тот, и другой уровень должны иметь одну цель, тогда психическая саморегуляция будет успешной. Звеном, связующим сознательное и подсознательное, является воля, которая контролирует тело, психику и действия. Установлено, что саморегуляция психического тонуса человека может осуществляться посредством изменения общего поведения его организма, а также при помощи эмоциональных или же соматических реакций. В свою очередь, эти реакции через обратные нервные связи воздействуют на мозг и тем самым изменяют интенсивность его работы.

Теория саморегуляции психического тонуса, необходимого для оптимальной деятельности человека в данных конкретных условиях, была выдвинута в свое время американским психофизиологом Г. Фрименом [206]. Согласно этой теории, чрезвычайная психическая активность, возникающая в результате избытка нервной энергии, приводит к ее разрядке с использованием речевых или двигательных реакций или же физиологических функций внутренних органов человека. И наоборот, недостаток психической активности сопровождается включением механизмов мозга, вызывающих местное или общее напряжение скелетных мышц, что и повышает уровень его бодрствования.

Исследуя комплексный характер ответных реакций организма на различные воздействия, А. А. Крауклис установил, что любая ответная реакция включает в себя первичные и вторичные приспособительные эффекты. Первичные эффекты представляют собой непосредственный отклик, ответ организма на конкретное воздействие, вторичные же – вызывают неспецифическую реакцию, состоящую в изменении общего уровня бодрствования организма и являются основными механизмами, обеспечивающими условнорефлекторную саморегуляцию уровня его общей активности [101].

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

Таким образом, задача саморегуляции состоит в том, чтобы обеспечить адекватность и экономность поведенческих реакций, то есть высокий уровень приспособительной эффективности психической деятельности в

целом. Понимание смысла и механизмов психологических методов повышает их действенность, так как в этом случае проявляется мощная стимулирующая роль сознания. Рассмотрим подробнее сущность основных механизмов саморегуляции активности и особенности их проявления в поведенческих реакциях [47].

Саморегуляция с помощью реагирования

Саморегуляция посредством «реагирования» использует соотношение между активностью задержанной, то есть циркулирующей в мозге, и активностью, выходящей из мозга. Если количество выходящей из мозга энергии больше поступающей, напряжение психической деятельности уменьшается. И, наоборот, – при возрастании уровня бодрствования уменьшается приток внешней информации в центральную нервную систему, тем самым предотвращая перевозбуждение организма. Такая циклическая нервная активность представляет собой основные условия для нормального осуществления всех основных функций мозга.

Известно, что при сильном и внезапном воздействии на психику человека в его головном мозге развивается настолько высокая активность, что она не может быть быстро уравновешена в собственных системах мозга, и потому большая ее часть переключается на внешние двигательные и речевые реакции. Для своевременного образования нервных «тормозов» в этих случаях просто не хватает времени. Если же они выработаны заранее, то тот же раздражитель может и не вызвать соответствующих двигательных реакций.

Довольно часто, воспринимая внезапные и сильные эмоциональные раздражители отрицательного характера, человек по тем или иным причинам должен затормаживать естественные двигательные и голосовые компоненты ответных реакций. В этих случаях нервная активность головного мозга направляется во внутренние системы организма, вызывая сильное их напряжение. Обычно такие реакции проявляются как повышение кровяного давления, выраженное сердцебиение, учащенное дыхание и других изменениях. В наиболее сложных случаях это может привести к снижению защитных сил

организма, его иммунитета и подверженности различным заболеваниям. Кроме того, неотрагированные отрицательные воздействия нередко вызывают длительное психическое напряжение, что значительно отягощает положение. Вот почему народная мудрость с давних времен предлагает: «не помнить зла», «не застревать на огорчениях и обидах». В противном случае срабатывает «принцип бумеранга». Иными словами, разрядка, снижающая напряжение, не только является нормальной реакцией, но она даже необходима.

Саморегуляция путем изменения поступления внешней энергии

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

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

Вторым звеном в системе саморегуляции психического напряжения посредством изменения притока нервной импульсации является режим дыхания. В работах советского физиолога А. И. Ройтбака описаны процессы, когда нервные импульсы из дыхательного центра распространяются по специальным нервным путям на кору мозга и весьма существенно влияют на ее

тонус: вдох – повышает, а выдох – снижает его. Вот почему максимального физического усилия человеку удастся достичь именно в момент задержки дыхания на вдохе. Следовательно, тип дыхания, при котором вдох производится в замедленном темпе, а выдох – быстро и энергично, тонизирует нервную систему и повышает уровень бодрствования.

Тип дыхания, включающий короткий вдох, растянутый, замедленный выдох и небольшую задержку дыхания, вызывает общее снижение тонуса центральной нервной системы, снижение кровяного давления, замедление пульса. Таким образом, в ситуациях, требующих срочного повышения и поддержания психического тонуса или срочного торможения ответных реакций на действующий или ожидаемый раздражитель, необходимый эффект достигается путем произвольного напряжения мышц. Если же очень высокий мышечный и психический тонус формируется преждевременно и имеется достаточное время для включения внутренних тормозов, целесообразно воспользоваться приемами полного мышечного расслабления в сочетании с успокаивающим типом дыхания.

Эти приемы эффективны в ожидании воздействия отрицательных эмоциональных факторов. Следует иметь в виду, что полноценного мышечного расслабления можно добиться только при достаточно высоком исходном тонусе нервной системы. Лишь при этом условии сохраняется способность к хорошей концентрации внимания, необходимой для полного расслабления мышц и нейтрализации отвлекающих мыслей и образов. Важна еще одна деталь: наиболее полное мышечное расслабление наступает в период глубокого выдоха.

Саморегуляция с помощью изменения внешних условий

Саморегуляция психического тонуса посредством изменения внешних условий, является, пожалуй, наиболее известным способом коррекции самочувствия и состояния. Она включает многочисленные формы воздействия человека на внешние условия, которые посредством обратных связей оказы-

вают стимулирующий или тормозящий эффект на психическую деятельность.

В настоящее время вопросы управления психическим тонусом человека посредством внешних раздражителей находят все более широкое практическое применение. Известный интерес представляют исследования И. В. Муратова, показавшие стимулирующий эффект функциональной музыки на состояние и способность оператора. Он заключается в повышении работоспособности и эффективности отдыха при выполнении монотонной работы. Во многих случаях функциональная музыка нейтрализует дискомфорт среды. Согласно данным Г. А. Березиной, после специальных воздействий музыкой производительность труда в ряде случаев увеличивалась на 30–50 %, а количество ошибок уменьшалось на 21–23 %.

Влияние цвета на психическое состояние человека было отмечено Й. Гете. Все цвета с этой точки зрения он разделял на 2 группы: цвета бодрящие, оживляющие, возбуждающие (красно-желтые цвета); порождающие беспокойство и мягко-печальное настроение (сине-фиолетовые). Зеленый цвет занимает промежуточное положение и вызывает состояние спокойной умиротворенности. Красно-оранжево-желтые цвета производят ощущение теплого, синие цвета вызывают чувство холода. У художников различение теплых и холодных цветов стало общепринятым. Таким образом, методы саморегуляции психического тонуса посредством изменения внешних условий весьма действенны и разнообразны, хотя еще не создано общепринятой системы, которая бы использовала не только эмпирический опыт, но и научные данные

Роль чувственных образов в саморегуляции психики

Эффективным средством воздействия на нервную систему является использование активной роли представлений, чувственных образов (зрительных, слуховых, тактильных и др.). До сих пор мы недооценивали в нашей повседневной жизни исключительную роль мысленных образов, которые являются весьма активным инструментом влияния на психическое состояние

и здоровье человека. Постоянное удерживание перед мысленным взором мрачных, безрадостных картин рано или поздно ухудшает здоровье человека. И совершенно противоположным, благоприятным образом действуют светлые, оптимистические образы и представления. Следует иметь в виду, что в состоянии мышечной расслабленности действенность мысленных образов значительно повышается. Этот эффект продуктивно используется в аутогенных тренировках.

Человечеством накоплен огромный эмпирический опыт использования действенной роли чувственных образов в целях активного управления состоянием психики. Гипноз, аутогенные тренировки, технологии НЛП и другие методы самопрограммирования личности в качестве основной составляющей содержат приемы «манипулирования» чувственными образами. Особенность психики человека состоит в том, что она может отвлечься от реальной действительности и руководствоваться актуализированным образом. При этом сила психики в этот момент становится равной силе и величию захватившего ее образа. Так, немецкий врач Х. Линдеман, в одиночестве переплывший в надувной лодке Атлантический океан за 72 дня, высказывается по этому поводу совершенно определенно: «Специальные упражнения, включающие представления об ощущении тепла в теле, – пишет он, – защитили меня от болезненных нарывов, неизбежных при длительной неподвижности и долгом воздействии морской воды» [114, с. 20].

Примером необычайной действенности воображаемых образов могут служить особенности артистической биографии И. Н. Певцова. В детстве он был заикой. Когда же он заявил близким, что хочет стать актером, его назвали сумасшедшим. Тем не менее, он начал упорно тренироваться и путем внутреннего волевого напряжения, фантазии и воображения приводил себя в состояние, когда его речь становилась нормальной. Именно высокоразвитое и организованное воображение, способное длительное время удерживать в центре внимания представляемый образ, помогло ему не только преодолеть “невозможное”, но и внести большой вклад в театральное искусство.

Роль слова в саморегуляции психического тонуса

Подлинно научное представление о психофизиологических механизмах воздействия словесного внушения на протекающие в организме процессы было получено в результате работ И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Благодаря этим работам удалось объяснить, каким образом слово одного человека может оказать влияние на другого, каков механизм внушения, самовнушения, внушаемости и какова роль этих явлений в жизни человека, в происхождении некоторых заболеваний и их лечении. В исследовании К. И. Платонова «Слово как физиологический и лечебный фактор» заложены методические основы и главные направления в изучении этого сложного вопроса.

Воздействие на психофизиологические функции организма связано с регулирующей и программирующей ролью слова, произносимого не только вслух, но и мысленно. Это свойство внутренней речи (в форме самоприказов) давно используется в спорте для повышения эффективности тренировок, мобилизации внутренних резервов во время соревнований. В состоянии релаксации, достигаемой в процессе аутогенной тренировки, влияние словесного самовнушения на физиологические функции значительно возрастает. Характер этого влияния определяется смысловым содержанием словесных формулировок. Построение фраз при самовнушении должно быть предельно простым и кратким, а их мысленное произношение – медленным, в такт дыханию.

1.7.2. Управление мыслями и словами

Наша судьба в значительной мере определяется нашими мыслями. Мир вокруг нас таков, каким мы его мысленно представляем. Наши жизненные ситуации и окружающая обстановка – это не что иное, как материализация наших мыслей. Ограниченность мыслей влечет за собой ограничение наших возможностей. Любая мысль, которая рождается в нашем сознании, в конце концов, реализуется. Направленная и частично сконцентрированная (скон-

денсированная) мысль может передвигать предметы. Есть бесспорные доказательства влияния мысли на физиологические процессы, происходящие в живых организмах, и даже на весьма больших расстояниях (известен феномен передачи мысли на расстояние).

Исследования энергии мысли проводились учёными в середине 30-х годов XX века. К тому времени были получены первые снимки мысли как энергетического явления, исследованы закономерности влияния этой энергии. Наиболее успешно эта работа шла в Америке, где профессора Рейн и Макдугал работали над передачей мысли на расстоянии. В течение нескольких лет было установлено, что для этого люди не должны обладать какими-то феноменальными способностями, а могут действовать в пределах разума и воли. Интересными были опыты доктора Аниты Мьюль. С помощью аппарата, улавливающего тончайшие пульсации сердца, она установила, что высокая мысль чрезвычайно повышала напряжение и утончала вибрации, тогда как мысль обиходная их понижала. Это говорит о том, что существует некое влияние качеств мысли на общее физиологическое состояние человека. При этом бывают в прямом смысле слова легкие и тяжелые мысли и чувства. Древнегреческие философы говорили о сгустках мыслей и чувств, которые витают в воздухе и могут влиять на жизнь людей и даже на неодушевленные предметы.

Могущество наших мыслей определяется их силой, глубиной и теплотой. Мысли становятся могущественными, когда их неустанно культивируют и лелеют. Постоянное обдумывание, желание или представление одной и той же идеи вносит большой вклад в её материализацию. Сила человеческой мысли не знает границ. Чем сфокусированнее человеческое сознание, тем больше силы сосредоточено в одной точке. У обычного человека оно рассеивается на множество дел и забот, при этом происходит утечка ментальной энергии во всех направлениях. Необходима концентрация сознания на объекте или предмете, есть специальные техники для этого. Обретению хорошей способности к концентрации способствует развитие внимания и душевное

равновесие. Физическое переутомление, чрезмерная болтовня, переедание, избыточное общение, длительная ходьба, необузданное потворство сексуальным желаниям – все это препятствия для концентрации мысли.

Для укрепления силы мысли необходимо организовать свое мышление, остановив его беспорядочную работу. Для этого следует выбрать тему и думать о ней в различных аспектах и с разных сторон, не допуская в свой сознательный разум посторонние мысли. Пусть мысль плавно перетекает с одной точки зрения на другую по порядку, охватывая все аспекты. При этом следует фиксировать сознание в одной точке, а затем переходить к другой теме. Посредством такой практики можно развить упорядоченную работу мысли, которая обретет устойчивость и силу, станет четко определенной и ясно очерченной. У обычных людей, которые не знают, что такое глубокое размышление, ментальные образы расплывчатые и смутные. У тех, кто практикует концентрацию и медитацию, развиваются способности к созданию выразительных и хорошо оформленных ментальных образов. Мысль сильная, яркая, с определённой целью сознательно посланная, создаёт мыслеобраз, который будет стремиться осуществить вложенную в него идею.

Мысль – это информация. Энергия мысли позволяет эту информацию делать импульсом и сигналом, передавать ее в любые участки нашего организма. Если концентрировать свою мысль на одной целенаправленной идее и многократно направлять её в одну область ощущений, то при этом с помощью воображения можно превратить смысл мысли сначала в образ, а потом в реальность. Таким образом, информация может достичь своей цели и повлиять на психическое и физическое состояние организма. На основе правильного мышления, рассуждения, самонаблюдения следует вносить ясность в свои мысли. Тогда исчезнет путаница в мыслях, они станут устойчивыми и хорошо обоснованными.

Чтобы овладеть практикой психического самосовершенствования, нужно научиться управлять своими мыслями. Мысль надо подчинить своей воле, при этом необходимо:

- умение сосредотачивать свое внимание на каждой конкретной мысли, понять её смысл и содержание;
- овладение концентрацией мысли, при этом следует отпускать мысль не сразу, а постепенно и делать это по собственному желанию, а не спонтанно;
- изменение содержания своих мыслей, заменяя одну мысль на другую (сознание в каждый момент времени может удерживать только одну мысль и поэтому можно осуществлять замену одной мысли на другую);
- овладение положительным мышлением (позитивное мышление включает в себя положительный взгляд на реальность и использование таких же высказываний для выражения мыслей и чувств);
- создание мыслеобразов, которые будут стремиться осуществить вложенную в них идею;
- умение подчинять мысли своей воле.

Упражнение на овладение сосредоточением мысли

Сосредоточение – очень важная вещь в работе психики и всего организма. Поэтому так важно укрепить внимание и сосредоточение в своих мыслях. Для этого:

1. Ложитесь на спину. Расслабьте тело. Сосредоточьтесь на первой пришедшей к вам мысли. Умом неторопливо исследуйте содержание, возникающие образы, осознайте смысл.

2. Не отпускайте на некоторое время из головы появившуюся очередную мысль. Вы должны почувствовать, как удерживаете эту мысль в голове столько времени, сколько сможете. Попробуйте сделать мысль короткой по времени или длинной, продолжительной.

3. Задержанную в уме мысль после её осмысления замените. Сделайте это, словно вы переключаете канал радиостанции и настраиваетесь на другую волну. С новой мыслью поступите таким же образом. Это упражнение следует выполнять каждый день, пока вы не почувствуете, что любую мысль вы можете подчинить своей воле, удерживая её в своём уме.

4. Чтобы овладеть сосредоточением в полной мере, старайтесь чаще удерживать ту или иную мысль, особенно имеющую положительное содержание. В результате тренировки этот усвоенный навык войдет в привычку, и вы научитесь сосредотачивать своё внимание на каждой появляющейся в голове мысли мгновенно. Это принесёт удовлетворение, так как вы станете полновластным хозяином своих мыслей и сможете их корректировать, регулировать и даже управлять ими [139, с. 527–528].

Часто люди совсем не умеют сохранить в представлении четкое изображение предмета и запомнить даже незатейливую обстановку. А ведь внимательность и четкость мысли тренируют память, позволяют регулировать состояния психики. Люди, владеющие концентрацией мысли могут обладать различными способностями: снимать боль, заживлять раны, снижать артериальное давление, улучшать настроение, воздействовать на психику. Искусство сосредоточения и концентрации мысли – основное в практике психического совершенствования. Развить способности к концентрации может каждый. Активное внимание также связано с такими важными психическими функциями, как воля и сознание.

Упражнения для овладения концентрацией мысли

1. Умение владеть концентрацией приходит не сразу. Начинать следует с простой тренировки внимания. Приглядитесь к какому-либо предмету. Затем отведите взгляд и попробуйте мысленно воспроизвести то, что увидели. Приобретите способность концентрироваться на мелочах.

2. Во время выполнения упражнений нужен уход от повседневности, отказ от внешнего мира. Сосредоточьтесь на своих ощущениях и чувствах. Научитесь концентрировать своё внимание мгновенно.

3. Следует тренировать восприимчивость ума и управлять мыслью с целью обострения внимания, сосредоточения. Концентрация осуществляется усилием воли и воображения. При этом старайтесь сохранять внутреннее физическое и психическое расслабление.

4. Используйте технику фокусировки внимания и сосредоточения для создания образов. Так, создайте в своем воображении образ какого-либо знакомого вам предмета. Внутренним зрением изучайте его, потом подойдите к нему и проверьте, совпадает ли с ним ваше представление о нём. Добивайтесь внутренним зрением точного воспроизведения любого предмета.

5. Самоконтроль и концентрация внимания достигаются постоянной тренировкой. При этом выполните следующее упражнение. Посмотрите три секунды на выбранный вами предмет. Потом отведите от него взгляд и попробуйте описать в подробности все увиденные детали этого предмета. Тренируясь, каждый раз сравнивайте, удалось ли правильно, подробно и больше увидеть и описать замеченных деталей на этом предмете.

6. Зрачки глаз непрерывно перемещайте по множеству точек обозреваемого объекта. Начинайте с нескольких секунд, потом отведите взгляд и попытайтесь воссоздать этот объект в полном объеме. Сначала вы запомните несколько характерных черт, потом все больше и больше. Тренируясь, можно достичь совершенства внимания к деталям и образам любого объекта.

7. Развивайте способность достижения определенной концентрации мысли и внимания на какой-либо проблеме. Например, проблема болезненного ощущения, которое у вас возникает время от времени. Сконцентрируйте на нем мысль, исследуйте его во всех деталях, осмыслите как негативное воспоминание. Внушите себе, что раз вы можете вызывать воспоминание, также можно и не делать этого. Значит, можно работать с памятью по своему усмотрению.

8. Отвлечение чувств от предметов связано с прекращением активной психической деятельности, связанной с обращением внимания на него. Для этого концентрируйте внимание на одной-единственной мысли. Содержание этой мысли создайте заранее. Это будет новая мыслеформа. Тренируйте запоминание и сосредоточение одновременно. Осознайте, что концентрацией мысли вы можете устранить это воспоминание. Научитесь мгновенно отвлекаться от мысли, переводя ее на другую тему.

9. Длительное удержание внимания на каком-либо объекте, мысли, чувстве, образе. Научитесь удерживать одну мысль продолжительное время. Определите, сколько времени вы можете смотреть на предмет, сконцентрировав на нем внимание, не отвлекаясь. Очень немногие способны сохранить внимание более минуты. Тренируйте внимание и сосредоточение на время.

10. Создайте короткую мысль, на мгновение прервите ее паузой, при которой ни о чем не думайте. Потом снова воспроизведите ту же мысль и снова сделайте паузу. И так повторяйте через определенные короткие паузы. Мысль, словно выпущенная из лука стрела, должна парить, лететь, не ускользая от вашего внимания и сосредоточения в одном направлении, усиливая свою мощь.

11. Усиление мысли возможно с помощью психической энергии и вибрации чувств. Мысль усиливается при использовании внушения и воображения. При этом она внутренним ощущением направляется сначала в затылочную область головы, а затем в центр межбровья.

12. Интеллектуальная тренировка мышления должна быть постоянной. При этом под контролем следует держать мысль с негативным содержанием. Такие мысли за счет концентрации заменяются заранее подготовленными положительными метафорами.

13. Выработка сверхчувственного восприятия окружающей реальности во многом достигается концентрацией мысли. Создайте полную отрешенность от всего, что вас тревожит. Сосредоточьте свое внимание на природе. Созерцайте дерево, облака, озеро, лес. При этом происходит созерцание, образное восприятие предмета наблюдения. Рассматривается и анализируется умом каждая деталь. Потом, не теряя мысли о предмете, следует закрыть глаза. В уме воспроизведите запомнившуюся картину, воссоздайте её во всех подробностях.

14. Созерцание – один из традиционных способов достижения сосредоточения внимания, концентрации мысли. В этом состоянии сознание и то, что оно созерцает, образуют единое целое. При этом могут возникать элементы

способности к обострению чувств, то есть к сверхчувственному восприятию, к переживанию слияния с бесконечностью [139, с. 545–549].

Известно, что произносимые нами слова обладают громадной силой, хотя многие из нас не понимают всей их важности. Слова – основа всего, что мы регулярно воспроизводим в своей жизни. Мы постоянно что-то говорим, но делаем это небрежно, редко задумываясь о содержании и форме наших высказываний. Мы не обращаем внимания на то, какие слова выбираем. И оказывается, что большинство из нас использует отрицательные формы выражения своих мыслей. А следовало бы всегда помнить о том, что «словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести!». И если мы сможем обдумать то, что хотим сказать и не позволим при этом ничего негативного, то овладеем механизмом управлять своими мыслями.

В Институте Головного Мозга Российской академии наук группой учёных под руководством видного молекулярного биолога П. П. Горяева проводились исследования силы мысли и силы слова. С помощью аппаратуры, разработанной в лаборатории, ученые пришли к выводу: молекулы ДНК воспринимают человеческую речь! И более того под её воздействием эти молекулы, ответственные за наследственность, меняют свою форму и структуру. А это значит, что каждый человек своей речью влияет на собственную жизненную программу.

Оказывается, если человек в своей речи постоянно употребляет мат – бранные слова, несущие разрушительный заряд – его хромосомы начинают искажаться и деформироваться. Причем до такой степени, что происходит видоизменение молекулы ДНК, и она начинает вырабатывать отрицательную программу, ведущую к самоликвидации. Отсюда все связанные с ней негативные последствия жизни самого человека и его потомства. Учёные зафиксировали: бранное слово вызывает мутагенный эффект, аналогичный радиационному излучению мощностью в тысячу рентген. Таким образом, каждое слово, сказанное или воспринятое нами, воздействует на нас явно или скры-

то. Поэтому следует беречь себя и окружающих от бранных слов, несущих разрушение и смерть.

Итак, слова подобны семеню, которые падают на плодородную почву – наш мозг. И что посеяно там, мы рано или поздно пожнем в форме осязаемых результатов. Эти плодотворные идеи легли в основу многочисленных практических рекомендаций, направленных на достижение успеха, опубликованных в западной литературе и нашедших широкое признание во всем мире. Они должны стать предметом изучения и обучения студентов в процессе образования, а также в процессе их самовоспитания и самосовершенствования.

1.7.3. Роль позитивного и негативного мышления в активизации потенциала студентов

Процесс позитивного и негативного мышления давно является объектом пристального внимания ученых. Еще в 1950–60-х годах появился целый ряд книг о так называемом «позитивном мышлении» и его роли в саморазвитии личности. Отношение к нему было противоречивым. Читали их в основном люди, уже обладающие им в той или иной мере, их инстинктивная установка на оптимизм получала постоянную поддержку. Некоторые люди относились к изложенным в них идеям хотя и с интересом, но без горячего энтузиазма и безграничного доверия. В этом случае любые улучшения в стиле мышления оказывались краткосрочными. Тщательное исследование позитивного мышления тех лет показывает обилие риторических фраз без достаточной научной базы. Сегодня ситуация изменилась, получено много экспериментальных подтверждений результатов «позитивного» мышления.

Позитивное мышление включает в себя положительный взгляд на вещи и использование таких же высказываний для выражения мыслей и чувств. Это является чем-то вроде самогипноза. Позитивное мышление сосредотачивается на успехе, оно программирует не уход от поражения, а победу. При этом оно создает состояние душевной гармонии, что в значительной мере

сопровождается удовлетворенностью человека и соответствующим состоянием внутреннего успокоения и радости, которое само по себе уникально. Если мы ощущаем себя счастливым, то окружающий мир кажется нам прекрасным и замечательным. Мысли – это главный источник нашего хорошего настроения. Правильная мысль выливается в правильное действие и правильный образ жизни.

Установлено, что мысль оказывает соответствующий эффект на анатомию человека в целом и в частности. Каждая гнетущая и тревожная мысль, которая появляется в нашей голове, оказывает депрессивный эффект на каждую клеточку тела и способствует возникновению болезни. Поэтому для того, чтобы жить долго, вести разумную и здоровую жизнь, надо лелеять добрые мысли. Они укрепляют деятельность сердечно-сосудистой системы организма, улучшают работу пищеварительной системы и способствуют нормализации деятельности всех желез внутренней секреции. Таким образом, положительное восприятие человеком самого себя и самой жизни является одним из краеугольных камней его здоровья и достижения успеха в жизни. Оптимизм служит важной предпосылкой здоровья, так как наши мысли, представления и ожидания оказывают существенное влияние на тело человека и результаты его деятельности. Еще двести лет назад В. Гумбольдт полагал: «Придет время, когда болезни признают следствием неверных мыслей».

Современные медицинские исследования показывают, что здоровые люди более оптимистичны, лучше адаптируются, чем больные. Они активны в решении проблем, в критических ситуациях полагаются на собственные возможности и стремятся сознательно или неосознанно к личной ответственности, самостоятельности и независимости. Оптимисты здоровее пессимистов, и защитная система их организма функционирует лучше, чем у отрицательно настроенных людей. У людей с положительным мировосприятием интенсивно вырабатывается эндоморфин («гормон счастья») и наблюдается связность работы мозга. Оптимизм, согласно новейшим исследованиям в

области головного мозга, является также следствием улучшенного взаимодействия, повышенной синхронизации в работе его обоих полушарий.

Если человек настроен пессимистично, то уже малое раздражение может привести к цепной реакции неблагоприятных химических процессов в организме, когда на всех промежуточных этапах происходит воздействие на вегетативную нервную систему. Одновременно мозг освобождает различные химические (нейро) медиаторы, которые угнетающе действуют на иммунную систему. Личные установки человека, его ощущения и реакции ответственны за то, какие физиологические и химические процессы происходят в организме и активируется ли при этом защитная система или блокируется.

Американский психолог М. Селигмен исследовал на примере известных баскетболистов в течение пятидесяти лет, как негативное мышление на протяжении длительного времени воздействовало на состояние их здоровья. Он изучал их комментарии в старых спортивных журналах и газетах, стараясь выяснить, какие игроки отличались негативным образом мышления, и сравнивал его с нынешним состоянием здоровья. Результат однозначен: кто был настроен пессимистически, тот в своей дальнейшей жизни чаще болел и отличался предполагаемой меньшей продолжительностью жизни.

В настоящее время все больше людей страдают негативизмом, они, чаще всего сами не осознавая, заражены страстью к негативу. Она является следствием «загрязненности внутреннего мира» и негативного жизненного опыта и касается как установок и образов мысли, так и форм поведения. Это становится причиной того, что все больше людей настроено сегодня скорее пессимистично, чем оптимистично. У них развиваются стереотипы мышления и модели поведения, характерные для «проигравших», которые в значительной степени отличаются от мышления и поведения «победителей».

Можно сказать, что победители видят стакан наполовину наполненным, а не наполовину пустым, как это случается с пессимистами или проигравшими. Оптимисты в состоянии воспринимать себя и других со всеми сильными и слабыми сторонами, тогда как пессимисты чувствуют себя

неполноценными. Победитель способен наслаждаться своими успехами и может себя за это поощрять. Проигравший, наоборот, все время недоволен тем, чего он достиг. Из-за неуверенности в своих силах он более болезненно реагирует на критику и с трудом переносит поражения. Победитель же и при ответных ударах не теряет веру в себя, так как верит в свои способности. Он обладает чувством ответственности и способен управлять своей жизнью. Проигравший человек, напротив, перекладывает на других ответственность за свою жизнь и свои неудачи.

Другое важное отличие между ними – их отношение ко времени. Победитель сознательно живет в настоящем, он справился со своим прошлым и способен ответственно планировать будущее. Проигравший человек живет чаще всего воспоминаниями о прошлом и в страхе перед будущим. Победитель обладает высокой степенью самовосприятия, доверия к себе, самоутверждения и реализации самого себя, у проигравшего человека не хватает этих свойств или способностей. Всем людям с негативным мышлением свойственно иметь в той или иной мере внутреннего критика. Он следит за их поведением и оценивает, хорошо или плохо они поступили, а также ведет строгий учет ошибкам и слабостям, но не упоминает о сильных и положительных сторонах.

Люди с негативным мышлением зачастую:

- нереалистично искажают действительность, односторонне воспринимают негативное;
- отличаются недопустимыми обобщениями: если что-то не ладится, относят на свой счет, «вину» ищут в самом себе;
- в своих расчетах исходят из неизменности конкретной ситуации;
- вызывают отрицательные эмоции, такие как раздражение, чувство вины, страха, стресс и депрессии.

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

- воспринимают себя со всеми своими достоинствами и недостатками;
- проявляют здоровую самоуверенность;
- рады даже малым успехам и способны получать от них удовольствие;
- видят смысл своей жизни;
- спокойно воспринимают справедливо высказанную критику;
- пытаются выйти из запутанной ситуации наилучшим образом;
- рады похвале и признанию и могут их принять;
- не испытывают никакого страха перед будущим, поскольку вполне доверяют собственным способностям;
- доверяют другим людям и прислушиваются к их мнению, даже если оно расходится с собственным.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что мысль превращается в личное представление и в конечном итоге в убеждение, которое после проникновения в подсознание руководит нашей жизнью, включая наши отношения, действия, переживания, окружение. Образ мышления может носить позитивный характер и приводить к успеху, здоровью, счастью и другим желаемым последствиям. С другой стороны, он может быть нежелательным и приводить к негативным результатам. Большею частью под воздействием как благоприятной, так и неблагоприятной настроенности человек комбинирует все аспекты в одно целое, которое определяется предшествующим сознанием и опытом. Согласованные внутренние и внешние усилия могут привести к изменению сознания и вытекающего из него поведения.

Наше сознание, как известно, определяет наше поведение и переживания во всех областях действительности. При этом следует обратить более пристальное внимание на положительные стороны жизни и постараться избегать того, что еще больше засоряет подсознание ненужным негативным содержанием, например фильмы со сценами насилия и т.п. Следует соблюдать нейтралитет по отношению ко всему негативному, что мы изменить не в силах. На образ мыслей можно повлиять с помощью питания, а также мер по выведению шлаков и очищению организма. Ведь обеззараживание тела в

результате ведет к умственной и психической «расчистке». Душевный хлам в виде негативных умственных представлений искажает восприятие реальности.

В результате телесного и духовного очищения можно начать позитивно воспринимать себя и окружающих. Этому благоприятствуют звукотерапия и запахотерапия, которые воздействуют на наши мысли через состояние нашего тела. Достижению внутреннего покоя и равновесия помогают йогические и дыхательные упражнения, что позитивно отражается на процессе мышления. Этому также активно способствуют различные техники мышечной релаксации, аутогенной тренировки, молитва и медитация. Большую роль в этом процессе играют различные практики психического самосовершенствования.

Следующий этап в овладении мыслями состоит в том, чтобы научиться не только сосредотачивать своё внимание на каждой из них, но и изменять её содержание. При этом тему негативного воспоминания следует заменить темой, которая согревает душу, радует сердце. Вы как бы создаете новый сюжет, пишете сценарий для своей мысли, заменяете негативную тему позитивной, положительной. Этим способом можно контролировать работу психики и очищать мышление от негативных мыслей. Постепенно вы успокоитесь и придете в состояние равновесия и покоя.

Упражнение на изменение содержания своих мыслей

Для того чтобы овладеть умением управлять содержанием мысли в своих целях, нужно тренироваться следующим образом:

1. Возьмите в руки книгу и начинайте читать. Не переставая читать и удерживая сюжет книги в голове, в то же время постарайтесь думать о чем-либо ещё.
2. Каждый раз, когда вы будете делать упражнение на сосредоточение, возникшую у вас мысль удерживайте. Осмыслите содержание этой мысли.
3. Когда содержание мысли осознанно, не теряя его, тут же усилием разума создавайте продолжение сюжета.

4. Научитесь продлевать содержание мысли и по своей воле заканчивать его. Создавайте логически завершенные сюжеты.

5. Возьмите для упражнения новую мысль. Не прерывая ее содержания, второй мыслью создавайте любой другой сюжет, непохожий на тот, что происходит в содержании первой мысли.

6. Прервите содержание старой мысли и переходите на созданное вами содержание нового сюжета. Доведите его до логического конца.

7. Вспомните негативную историю из вашей жизни. Затем вспомните счастливую. Сохраните в памяти содержание этих двух мыслей.

8. Переживайте негативную историю. Второй мыслью тут же наслаивайте счастливые воспоминания. Прервите негативное переживание и переведите мысль только на положительную тему. Не позволяйте уму возвратиться к прошлому неприятному воспоминанию.

9. Придумывайте заранее сценарии с определенным положительным содержанием. Они будут вашими новыми положительными мыслеформами, которые вы используете, когда будут приходить негативные мысли. Они изменят содержание старых нежелательных воспоминаний.

10. Лучше всего создать положительную информацию в виде коротких мыслеформ на каждое негативное переживание, особенно связанное с плохим самочувствием, и мгновенно использовать их для прерывания повторения плохих мыслей, которые отрицательно воздействуют на организм [139 , с. 531–533].

Когда вы научитесь и овладеете техникой внимания к своим мыслям и искусством их преобразования в нужном направлении, тогда вы почувствуете небывалый прилив жизненных сил, уверенность в своих возможностях.

Восточная философия учит: опустошите ум от бесконечной болтовни, нескончаемых образов и сменяющих друг друга желаний. Тогда вы обнаружите внутри себя покой, незамутненность, незаполненность ума мыслями. При этом вы освобождаетесь от сознания, по привычке заполненного хаосом неуправляемых психических процессов и от их шлаков. Многие никогда не

«выключают» работу мышления, они похожи на тех, кто не отдыхает даже по ночам. Пустота ума способствует возникновению воображения, когда можно создать желательный умозрительный опыт, сначала иллюзорный, который, возможно, потом станет реальностью. Ум должен выйти за пределы всякого опыта, иначе он окажется в плену своих собственных проекций, желаний и стремлений; это будет просто блужданием в иллюзии. Этого можно добиться только подчинением мыслей своей воле.

Защитным механизмом мозга должно стать забывание всех переживаний, неприятностей, забот. Забвение негативных воспоминаний очистит память и нормализует общее состояние организма. Правильно настроенный ум наполняет новыми ощущениями все тело. Состояние полной мысленной отрешенности и спасительная пустота очищают ум. Это есть вакуум сознания, при котором возможно проявление нового, положительного опыта, новых позитивных переживаний – путь к овладению психическим самосовершенствованием.

Упражнения для овладения умением приостанавливать мышление, оставляя его без мыслей

1. Ложитесь на спину и закройте глаза. Расслабьте тело и сосредоточьте внимание на своих мыслях. Непринужденно следите за их ходом.

2. Остановите мысли, ни о чем не думайте. Представьте себе черный квадрат. Мысли стараются проскочить его, и некоторые будут проскакивать. Найдите их, верните внутрь небытия, в черный квадрат. Используя воображение, следите за всем происходящим внутренним зрением, зафиксируйте происходящее визуально. Сейчас вы увидите этот черный квадрат. Вот вы и добились полной умственной и физической релаксации.

3. Вы «в пустоте» и отказываетесь от своих привычек, вошедших в вашу плоть и кровь. Ваши представления меняются, разрушается стереотип поведения, сложившаяся система ценностей, схематичность мышления. Вы совершили эволюцию в своем сознании: научились работать со своим мышлением, подчинили мысли своей воле.

4. Не ищите истину вне себя, загляните в себя, созерцайте свою истинную природу. Пустота – не вещь, без конца и начала, она вечная, ее нельзя уничтожить. Она не имеет протяженности в пространстве. Она находится вне сравнения, у нее нет названия, и ее нельзя измерить. Как только вы сделаете это, сразу возвращаетесь в мир старых понятий и устремлений.

5. Остановка работы мысли – это есть вакуум мышления. Человек не думает, разум молчит, бездействует, информация не поступает. Этим он на время отсекает себя от всего происходящего, что делается вокруг него. Он временно погружается в мир своего существования, и он отдыхает. Приходят новые ощущения и вытесняют старые, нажитые прошлым.

6. Для осуществления остановки работы мысли требуется постоянная тренировка. Дайте отрадную тишину уму и очищение чувствам, укротите душевные страсти и ненужные мечтания. Основой оздоровления телесного организма является неведение. Не позволяйте уму в это время размышлять о чем-либо, он должен на время замолкнуть и находиться под контролем.

7. Правильная техника самоопустошения мышления от мыслей необходима для очищения ума, так как без этого действия не может быть обновления. Ум должен быть совершенно пуст для того, чтобы воспринимать новые переживания. Очищение ума должно происходить не только на его верхних уровнях, а также в скрытых глубинах. Это возможно, если прекратился процесс определения или создания понятий. Когда все уровни сознания стихают, становятся безмолвными, только тогда возникает состояние блаженства, где проявляется возрождение творческого созидательного начала.

8. Осознавание без какого-либо выбора путей ума, этого творца иллюзии, – вот начало вашего преображения. Только в уединении может прийти то, что не имеет причины, только в уединении существует блаженство. В вакууме сознания, словно на чистом листе бумаги, можно написать новый сценарий своего мышления, можно построить новый мир, другие ощущения, создать положительные мысли, новое созидательное осознание жизни [139, с. 542–544].

1.7.4. Искусство управления своими эмоциями

Одним из самых распространенных способов избавиться от волнения и снять нервозность является деятельность. Следует заняться чем угодно, только при этом, взявшись за дело, довести его до конца. Другим не менее простым способом отвлечься от беспокойства является чтение книги или просмотр передачи по телевизору. При этом надо, чтобы это занятие увлекло настолько, чтобы можно было забыть о предмете беспокойства.

Возможно также физическое воздействие на зоны тела, которые ответственны за нервозность. Таких зон несколько: во-первых, сексуальное возбуждение и секс прекрасно снимают беспокойство. Кроме того, точки беспокойства находятся на висках на два-три сантиметра выше ушей. Многие люди, волнуясь, инстинктивно массируют эти точки. Еще одна пара находится прямо посередине ладоней. Ощувив беспокойство или излишнюю тревогу, надо сесть на стул, выпрямив спину и чуть отклонив голову назад. Следует закрыть глаза и пять-десять минут легкими медленными движениями помассировать височные точки по часовой стрелке. После этого надо сделать десять глубоких вдохов и выдохов, расслабиться, опустить голову и облокотиться на колени. Повернув одну руку ладонью вверх, следует сильно надавить на точку посередине ладони в течение примерно тридцати секунд, отпустить и несколько раз надавить снова, но уже короткими нажатиями. Можно проделать то же самое с другой ладонью. При этом следите, чтобы дыхание оставалось ровным и глубоким, и ни в коем случае не засекайте время по часам. Отсчет времени ведите медленно. Это упражнение поможет вам снять напряжение и расслабиться. Иногда после него возникает ощущение сонливости. В таком случае лучше лечь спать. Сон – хороший помощник в борьбе с тревогами и эффективный способ снять напряжение.

В настоящее время существует немало психотерапевтических методов регуляции эмоциональных состояний. Однако большинство из них требует специальных индивидуальных или групповых занятий. Одним из наиболее доступных способов улучшения эмоционального состояния является *смехо-*

терапия. Французский врач Г. Рубинштейн обосновал биологическую природу полезности смеха. Он вызывает не очень резкую, но глубокую встряску всего организма, что приводит к расслаблению мышц, и позволяет снять напряжение, вызываемое стрессом. При смехе углубляется дыхание, легкие поглощают больше воздуха, и кровь обогащается кислородом, улучшается ее циркуляция, успокаивается ритм сердца, снижается артериальное давление. При смехе усиливается выделение эндоморфина, болеуспокаивающего противострессорного вещества, происходит освобождение организма от гормона стресса – адреналина. Примерно тем же механизмом воздействия обладают танцы.

Однако постоянное веселье – такой же уход от реалий жизни, как и погруженность в мрачные переживания. И дело не только в том, что эмоциональные крайности могут ухудшить самочувствие и состояние здоровья. Неуравновешенность положительных и отрицательных эмоций препятствует полноценному общению и взаимопониманию. Грубое нарушение эмоционального баланса никому не идет на пользу, даже если доминирует положительный эмоциональный фон. В связи с этим можно провести параллель с воздействием музыки на эмоции человека.

Известно, что *музыка обладает мощным эмоциональным зарядом, подчас более мощным, чем реальные жизненные события.* Учитывая это, психологи применяют метод музыкальной психотерапии для коррекции эмоциональных состояний. При расстройствах депрессивного типа веселая музыка только усугубляет негативные переживания, тогда как спокойные мелодии дают положительные результаты. Так и в человеческом общении горе можно смягчить состраданием или усугубить веселостью и дежурным оптимизмом. Здесь уместно вспомнить об эмпатии, способности настраивать эмоции на «волну» переживаний других людей. Благодаря эмпатии удастся избежать постоянной погруженности в собственные радости и огорчения. Эмоциональный мир окружающих нас людей настолько богат и многообразен, что соприкосновение с ним не оставляет шансов на монополию положительных и

отрицательных переживаний. Эмпатия способствует уравновешенности эмоциональной сферы человека.

Устойчивая эмоциональная уравновешенность как показатель разумного управления эмоциями не может быть достигнута только путем ситуативного контроля переживаний. Удовлетворенность человека своей жизнью, деятельностью и взаимоотношениями с окружающими не равнозначна сумме удовольствий, получаемых в каждый отдельно взятый момент. Подобно альпинисту, переживающему ни с чем несравнимое чувство удовлетворения на вершине именно потому, что успех стоил ему многих неприятных эмоций на пути к цели, любой человек получает радость как итог преодоленных трудностей. Маленькие радости жизни необходимы для компенсации неприятных переживаний, но от их суммы не следует ждать глубокого удовлетворения.

Кратковременный эффект, полученный при ситуативном управлении эмоциями, не может привести к стабильной уравновешенности. Это связано с устойчивостью общей эмоциональности человека. Принято считать, что эмоциональные люди отличаются тем, что все принимают близко к сердцу и бурно реагируют на пустяки, а малоэмоциональные – обладают завидным хладнокровием. Современные психологи склонны отождествлять эмоциональность с неуравновешенностью, неустойчивостью, высокой возбудимостью.

Эмоциональность рассматривается как устойчивая черта личности, связанная с ее темпераментом. Известный психофизиолог В. Д. Небылицын считал эмоциональность одним из основных компонентов темперамента человека и выделял в ней такие характеристики, как впечатлительность (чувствительность к эмоциогенным воздействиям), импульсивность (быстрота и необдуманность эмоциональных реакций), лабильность (динамичность эмоциональных состояний). В зависимости от темперамента человек с большей или меньшей интенсивностью эмоционально включается в различные ситуации. Особенности темперамента обязательно необходимо учитывать в различных ситуациях общения. Например, не стоит обижаться на бурную реакцию холе-

рика, которая чаще свидетельствует о его импульсивности, чем о сознательном намерении обидеть собеседника. Ему можно ответить тем же, не рискуя вызвать длительный конфликт. Но даже одно резкое слово может надолго вывести из равновесия меланхолика, ранимого и впечатлительного человека с обостренным чувством собственного достоинства. Поэтому надо научиться понимать особенности эмоционального склада других людей. При этом надо уметь владеть самим собой, сохранять уравновешенность независимо от того, насколько интенсивны собственные эмоциональные реакции.

Такая возможность появляется в том случае, если от бесплодных попыток воздействия непосредственно на интенсивность эмоций человек переходит к управлению ситуациями, в которых возникают и проявляются эмоции. Эмоциональные ресурсы человека не безграничны, и если в одних ситуациях они расходуются слишком щедро, то в других начинает ощущаться их дефицит. Можно сконцентрировать все ресурсы в одной ситуации или в одной сфере жизни, а можно распределить их по многим направлениям. В первом случае интенсивность эмоций будет предельной. Но чем больше эмоциогенных ситуаций, тем ниже интенсивность эмоций в каждой из них. Благодаря этой зависимости открывается возможность управлять эмоциями более разумно, чем при вмешательстве в их физиологические механизмы и непосредственные проявления.

Таким образом, общая эмоциональность человека является константой (относительно постоянной величиной), тогда как сила и длительность эмоциональной реакции в каждой конкретной ситуации может существенно изменяться в зависимости от количества ситуаций, которые не оставляют данного человека равнодушным [35]. Учитывая закон константности, можно овладеть способами управления эмоциями, которые направлены не на безнадежную борьбу с разрушительными проявлениями эмоциональных крайностей, а на осознание условий жизни и деятельности, позволяющих не доводить себя до них. Речь идет об управлении экстенсивной составляющей общей эмоциональности – эмоциогенными ситуациями.

Первым способом управления эмоциями является их *распределение*. Он заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности эмоций в каждой из них. Распределение эмоций происходит в результате расширения информации и круга общения. Информация о новых для человека объектах необходима для формирования новых интересов, которые превращают нейтральные ситуации в эмоциональные. Расширение круга общения выполняет ту же функцию, поскольку новые контакты позволяют человеку найти более широкую сферу проявления своих чувств.

Второй способ управления эмоциями – *сосредоточение* – необходим в тех ситуациях, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чем-то одном, имеющем решающее значение в определенный период жизни. В этом случае человек сознательно исключает из сферы своей активности ряд эмоциогенных ситуаций, чтобы повысить интенсивность эмоций в наиболее важной из них. Наиболее общим приемом является ограничение информации из привычных источников и исключение тех видов деятельности, которые способствуют «распылению эмоций».

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

Применение этих способов управления эмоциями требует определенных усилий, изобретательности, выдумки. Поиск конкретных приемов зависит от личности и уровня ее зрелости. Для избавления от нежелательных эмоций надо научиться переходить из роли невольного участника эмоциональных реакций к роли их режиссера, либо безучастного свидетеля или хотя бы представлять себя сторонним наблюдателем, пытающимся сохранить спокойствие. Для этого существуют различные техники [181, с. 46–50].

Вызывание желаемых эмоций. Вызывание внутренних ощущений и внешних проявлений, соответствующих нужной эмоции по принципу обратной связи, сказывается на вашем состоянии и вы через некоторое время (обычно 5–15 минут) действительно можете начать испытывать желаемые

эмоции. Это как бы является частью актерского искусства. В спокойном состоянии довольно легко вызвать произвольно определенную эмоцию. Но нужна хорошая подготовка, чтобы в стрессовой ситуации, когда отрицательные эмоции буквально захлестывают вас, переполняют все существо, суметь ярко представить и вызвать у себя противоположную эмоцию, «вышибить клин клином». Для этого существуют простые упражнения.

Диссоциация. Данный способ предназначен для людей, которым мешает в жизни излишняя впечатлительность и эмоциональность. В этих случаях полезно выработать в себе навык отстранения от эмоций – диссоциации. Этот навык основан на разделении осознаваемых человеком физиологических сдвигов в собственном организме, вызванных эмоциями, от своего спокойного внутреннего психического состояния. Для этого необходимо научиться отделять неизбежно возникающие в эмоциогенной ситуации физиологические компоненты эмоций, то есть телесные ощущения, от психических. Проще говоря, отличать навязываемые извне эмоции от деятельности собственного Я.

Переход в нейтральное состояние. В отличие от предыдущего этот способ «нейтрализации» эмоций освоить гораздо легче. Он не требует актерского таланта, ибо избавление от неприятной эмоции достигается не образным представлением другой эмоции, вытесняющей первоначальную, а представляет собой четкую технологию, связанную с переходом в нейтральное состояние покоя, отдыха, расслабления, в котором вообще никаким отрицательным эмоциям нет места. Он позволяет погасить неприятную эмоцию, воздействуя на доступное нашему влиянию, уязвимое место в ее развитии – ощущения, связанные с собственным телом. Наблюдение за внутренними ощущениями, связанными с эмоцией, позволяет нам отделиться от нее, наблюдая собственную эмоцию как бы со стороны, а затем и убрать ее, воздействуя на эти ощущения. С ощущениями можно справиться, пользуясь следующим:

- направленное внимание;
- мышечное расслабление;

- успокаивающее дыхание (медленное, брюшное, расслабляющее);
- осознание тонких, ранее подпороговых ощущений благодаря осознанному изменению порога чувствительности (например, ощущение “протекания энергии” в теле);
- остановка внутреннего мысленного диалога.

Освоение этих техник включает упражнения для развития практических навыков, соответствующих пяти перечисленным ниже направлениям:

1. Развитие навыков самонаблюдения.
2. Обучение приёмам мышечного расслабления.
3. Усвоение техники «успокаивающего» релаксационного дыхания.
4. Элементы биоэнергетики.
5. Элементы медитации [139, с. 50].

Рассмотрим их подробнее:

1. Развитие навыков самонаблюдения связано с тем, что человеку для управления эмоциями необходимо ощущать собственное тело, улавливать происходящие в нем изменения, связанные с эмоциями. Дело в том, что объем нашего внимания весьма ограничен. В каждый момент времени мы получаем массу информации как извне, так и изнутри, из нашего собственного организма, на которую просто не обращаем внимания. Человек зачастую буквально не замечает, что живет в собственном теле. Современному же человеку надо заново учиться осознавать себя, то есть осознавать телесные ощущения в своем сознании. Специалисты рекомендуют для этого ряд упражнений, цель которых – сосредоточить внимание на том, к чему мы давно привыкли, с таким же любопытством, как в раннем детстве, когда мы только знакомились со своим телом, его внутренним языком, языком не слов, а ощущений. По мнению Ч. Брукса, для того чтобы человек мог войти в контакт с собственными чувствами, ему необходимо вернуть себе природную естественную полноту переживаний, свойственную маленькому ребёнку.

Вырастая, человек не только приобретает жизненный опыт, но и, к сожалению, теряет кое-что полезное: естественность, непосредственность, от-

крытость, общительность, интуицию и фантазию и, наконец, способность радоваться жизни. При этом он может на короткое время «вернуться в детство», как психологически, так и физиологически. Именно такая способность лежит в основе занятий саморегуляцией. При этом элементарный навык самонаблюдения, отслеживания ощущений является важным инструментом мобилизации внимания, что само по себе может служить действенным способом управления эмоциями. Важность пребывания «здесь и сейчас» можно проиллюстрировать известной буддистской притчей. Когда ученик спросил дзэнского Мастера, в чем смысл великого Дао, учитель ответил ему: «В простом здравом смысле. Когда я голоден, я ем, когда я устал, я сплю». – «Но разве все не делают то же самое?», – спросил ученик. На что учитель ответил: «Нет, большинство людей не присутствуют в том, что они делают».

2. Расслабление мышц – снятие физического напряжения и эмоционального стресса. Взаимосвязь психологического состояния и мышечного напряжения была изучена давно. Она подробно описана в работах американского психолога Б. Джейкобсона, который обнаружил, что разнообразные психосоматические заболевания и неврозы сопровождаются повышением тонуса скелетных мышц, что усугубляет состояние больных. У здоровых людей изменения мышечного тонуса четко отражают их эмоциональное состояние. Таким образом, мышечное напряжение является индикатором стресса. Чем более глубоким является состояние стресса, в котором находится человек, тем выше мышечный тонус.

Поэтому психомышечное расслабление является способом эмоциональной разрядки. Для этого нужно лишь запомнить состояние организма во время расслабления. Необходимы соответствующие мысленные представления движений и ощущений в мышцах, чтобы потом, вызывая из памяти привычный образ, легко и быстро погружаться в нужное состояние. При этом следует использовать навыки самонаблюдения для выделения мельчайших оттенков, нюансов мышечных ощущений, разглядывания их с разных сторон,

сравнивая с уже известными, что поможет лучше их запомнить. Итак, для освоения методики релаксации необходимо:

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

3. Дыхание и эмоции. Дыхание – самая важная функция организма. Характер дыхания (его глубина, ритмика и др.) зависит не только от обеспечения физиологических потребностей организма в кислороде, меняющихся в зависимости от физической нагрузки. Он весьма тонко отражает эмоциональное состояние человека и является чувствительным индикатором, лакмусовой бумажкой для эмоций. Переходя от дыхания, свойственного стрессу и негативным эмоциям, являющимся его составной частью, к другому типу дыхания, характерному для состояния покоя, человек может изменить свое эмоциональное состояние в лучшую сторону. Для этого необходимо научиться:

а) внимательно следить за своим дыханием, осознавать его. Обычно этот процесс, как и многие другие, совершается автоматически, и мы не привыкли обращать на него особенное внимание;

б) поддерживать брюшное дыхание. Это очень просто, но для некоторых людей представляет определенную проблему, так как вступает в противоречие с их «дыхательными привычками»;

в) мысленно направлять дыхание в нужный участок тела, добиваясь усиления, или ослабления связанных с этой областью физиологических ощущений.

Способ успокоения эмоций, обретения покоя и отрешения от суеты с помощью дыхания существовал еще в древности. Помимо буддизма, различные способы дыхания для достижения определённых состояний сознания используются во многих религиозных, философских и оздоровительных системах. Не случайно само слово «дыхание» в русском языке близко к словам «дух», «душа».

4. *Элементы биоэнергетики.* С тех пор, как понятие «биоэнергетика» вошло в современную жизнь, в обществе не утихают споры о правомочности и реальности его существования. Представления о биоэнергетике зачастую связаны с мистикой и парапсихологией, а также с суевериями. Все это мешает современному человеку увидеть некоторые простые и естественные физиологические феномены, лежащие в основе проверенных многовековой практикой духовных и оздоровительных систем (йога, ци-гун), действительно полезные и вполне доступные каждому человеку.

Опыт показывает, что когда ощущение «энергии» распределяется в теле симметрично, это соответствует комфортному самочувствию и оптимальному функциональному состоянию. И, наоборот, по принципу обратной связи, целенаправленное создание в организме симметричных комфортных ощущений «биоэнергии» приводит его в оптимальное состояние. Отсюда и практическая значимость феномена телесной «энергии», особенно в аспекте психологической саморегуляции. И дыхательные, и релаксационные упражнения должным образом перестраивают пространственное распределение «телесно-энергетических» ощущений, приводят к нормализации состояния нервной системы и, соответственно, связанной с ней регуляции функций внутренних органов, а также гармонизации психической сферы в целом.

По мере того как с помощью специальных физических упражнений и психотерапевтических процедур (воздействие на участки хронического напряжения мышц, чтобы добиться их расслабления) в сочетании с регулируемым глубоким дыханием человеку удастся снять «мышечные зажимы», «распустить мышечный панцирь», разрешаются многие психологические проблемы, включая изменение стиля жизни в целом. Человек избавляется от застарелых комплексов, обретая при этом ощущение целостности, единства с миром [139, с. 105].

5. *Элементы медитации* как способ остановки нескончаемого потока мыслей, неумолкающего внутреннего диалога. Это знание существовало многие десятки веков в буддизме, в йогических школах, в суфизме, а в 1930-е

годы было переработано, осовременено, европеизировано И. Шульцем во второй ступени разработанного им аутотренинга. Использовал это и Г. Гурджиев, наш соотечественник и эзотерик, известный во всем мире. Очередная волна популярности подобных методов поднялась в 1970-е годы, особенно в США, в период, названный впоследствии «великой метафизической революцией», и не стихает до сих пор. Называются эти методы медитацией или управляемым измененным состоянием сознания (ИСС).

Полезьа такого необычного состояния сознания «недумания» помогает в борьбе со стрессами. Наряду с отдыхом и снятием нервного напряжения, ликвидацией проблемы «застревания» на неприятных размышлениях, подобное состояние «умственной паузы» позволяет преодолевать ограничения и негибкость сознательной логики, прислушаться к мнению подсознания, своей интуиции. Медитация дает возможность мозгу отдохнуть, почувствовать свободу, подышать ее вольным воздухом, услышать тишину, увидеть пустоту, ощутить собственную бестелесность.

Иными словами, именно навыки самонаблюдения, наблюдения за ощущениями послужат средством отвлечения от мыслей. В результате можно ощутить в себе истинный покой, он всегда присутствует внутри нас. Необходимо лишь отыскать его в себе, внимательно прислушиваясь к своим ощущениям, к своим внутренним процессам, связанным как с разумом, так и с чувствами. Переживание этого состояния покоя действительно дает возможность познать себя самого, прислушаться к голосу подсознания, получить доступ к внутренней мудрости. Все это помогает найти выход из затруднительной ситуации, дать разрядку накопленным эмоциям и избавиться от назойливого физического дискомфорта. Это и есть самое эффективное средство от стрессов и внутренних проблем. Об этом пишут многие современные исследователи.

Таким образом, интуитивные представления различных древних духовных, целительских и философских систем вполне согласуются друг с другом, так же как и с взглядами современной психологии и психофизиологии.

Это касается трехэлементной системы «духовно-энергетических центров». Большинство психологических проблем возникает из-за односторонности, дисгармонии развития личности. Только пропорциональное, гармоничное ее развитие во всех трех направлениях дает человеку психологическую устойчивость, основанную на трех надежных «точках опоры».

С точки зрения личностного роста человеку необходимо сознательно добиваться гармоничного сочетания активности всех трех центров для достижения общей цели. В литературе этот принцип получил название «триада достижения успеха»: на физическом уровне – непосредственное действие, на эмоциональном – культивирование позитивных эмоций, связанных с достижением намеченных целей и поддержанием уверенности в успехе, на ментальном (интеллектуальном) – позитивное мышление и образное представление того, что желаемый результат получен (техника визуализации и аффирмации).

1.7.5. Практика психического самосовершенствования как основа оздоровительной системы

Превосходство духа над обычными физиологическими функциями подтверждается сегодня не только на практике, но и в результате современных научных исследований. Взаимодействие между телом и духом стало в последние годы предметом исследований психосоматики и психонейроиммунологии. Психонейроиммунология преимущественно занимается группой проводящих веществ, так называемых нейропептидов (к настоящему времени их известно примерно семьдесят), которые вырабатываются мозгом, иммунной системой и нервными клетками других органов. Ученые обнаружили, что та область мозга, которая управляет эмоциями, располагает большим количеством рецепторов («пристанец») для нейропептидов. Ими открыта очень дифференцированная коммуникационная сеть, связывающая друг с другом разум, иммунную систему и иные системы нашего организма. Посредством этих путей сообщения наши чувства, а также мысли и представле-

ния могут напрямую воздействовать на тело. Например, сознание через мысленную визуализацию может влиять на защитную систему нашего организма.

Нейропептиды преобразуют содержимое сознания и чувства в физические реакции, они являются физическими эквивалентами чувств и мыслей. Результаты исследований в этой области показывают, что весь наш организм представляет собой неразрывное единство. Поэтому специалисты, открывшие нейропептиды, говорят о системе «тело – разум» человека. Имунные клетки, имеющие существенное значение для нашего здоровья, чутко воспринимают все, что происходит в сердце и мозге. Поэтому, кто подавлен, пессимистично настроен, отказался от надежды и для кого жизнь потеряла всякий смысл, «подавляет» свою иммунную систему и в результате становится более подвержен заболеваниям. Если же человек, напротив, живет с верой в себя и воспринимает кризисы как вызов, он тем самым пробуждает в себе целительные силы и укрепляет собственную защитную систему.

Есть такое понятие как «метафизическая причинность», которое описывает силу слов и мыслей и говорит о взаимосвязи между характером мышления, частями тела и проблемами физического здоровья. Оказывается, именно мы, сами того не желая, вызываем в себе ту или иную болезнь. Психологическими причинами, вызывающими большинство недугов тела, являются, по мнению специалистов, придирчивость, гнев, обида и сознание вины. Если, к примеру, человек занимается критикой очень долго, то у него часто может появиться такое заболевание как артрит. Гнев вызывает недуги, от которых организм как бы вскипает, сгорает, инфицируется. Надолго затаенная обида пожирает тело и, в конечном счете, ведет к образованию опухолей и развитию раковых заболеваний. Чувство вины всегда заставляет искать наказание и приводит к боли. Поэтому намного легче отказаться от негативных мыслей еще тогда, когда мы здоровы, чем пытаться искоренить их после возникновения заболевания.

Луиза Хей разработала список психологических эквивалентов, составленный в процессе многолетних исследований, а также в результате своей работы с пациентами в качестве психотерапевта [209]. Список полезен как указатель вероятных стереотипов мышления, вызывающих недуг. Кроме того, она предлагает аффирмации нового мышления или позитивные утверждения, которые следует использовать для самовнушения. Она уверена, что наш разум все время поддерживает связь с Единым Бесконечным Разумом. Следовательно, все знание и вся мудрость доступны нам в любое время. По её убеждению, мы связаны со Вселенской силой, давшей нам жизнь через искру внутреннего света, через наше Высшее Я или через силу внутри нас. Вселенская сила любит все свои творения. В ее основе лежит доброе, светлое начало и она управляет всем в нашей жизни.

Изучение учеными состояния здоровья дает ответ на вопрос, какие психические факторы способствуют заболеванию. Прежде всего, сюда входят внешние причины, так называемые критические жизненные события. К их числу относятся ситуации с повышенной стрессовой нагрузкой и поворотные моменты в жизни вроде смерти близкого человека, развода или безработицы. Исследования стресса показали, что предрасположенность к самым разным заболеваниям увеличивается, если в жизни человека неожиданно происходят многочисленные или существенные перемены. Внутренние нагрузки, связанные с определенными жизненными установками, свойствами личности и формами поведения, равным образом могут благоприятствовать заболеваниям.

Множество примеров показывает, как чувства могут вызвать радикальные изменения в организме. Исследования в Гарвардском университете доказали, что чем счастливее человек, тем сильнее его иммунная система. Доказана связь сердечных заболеваний с жизненным положением, сужение кровеносных сосудов и сгущение крови – с раздражительным, злобным характером. Заболевания органов дыхания, например астма, тоже вызваны «эмоциональным состоянием». Сейчас специалисты ищут связь между душевным

состоянием и заболеванием раком. Недавние исследования показали, что смех значительно повышает сопротивляемость человека заболеваниям.

«Любой человек может иметь хорошее здоровье и исцелиться от недугов, если будет придерживаться в своей жизни определенных принципов», – говорит Ч. Тойч, являющийся в течение многих лет бессменным президентом Академии IDEAL–метода, советником Национальной федерации США по борьбе с раковыми заболеваниями, а также членом международных обществ [199, с. 15]. В Америке журналисты присвоили Ч. Тойчу громкий титул «наставник успеха». Будучи доктором наук, в столь далеких областях, как физика и психология, он сумел объединить результаты исследований для разработки собственных методик решения личностных и семейных проблем, включая корректировку состояния здоровья.

Первопричина всех болезней, считает ученый, заключается в негативных эмоциях: страхе, злобе, ревности, тревоге, разочаровании, сожалении и озабоченности, порожденных неудачными попытками людей достичь счастья и соответствовать требованиям современной жизни. Заболевание – это искаженное сознание, принявшее форму навязчивой идеи. Жизнь очень проста: что мы делаем, то и получаем в ответ. Наши мысли и слова, в которые мы их облакаем, творят наше будущее. Это связано с тем, что процесс мышления осуществляется не только посредством мозга человека, но и с участием всего его тела. Каждая мельчайшая клетка обладает крошечным проблеском сознания, считает Ч. Тойч. То, что думает разум, думает и тело, в результате оно становится тем, что думает. Поэтому, когда изменяется сознание, происходят соответствующие изменения в теле, в точности отражающие изменения мысли. Болезнь сама по себе не имеет силы над телом, это следствие неправильного понимания и использования законов сознания.

На этой философской основе в результате многолетних исследований Ч. Тойч сформулировал четыре «закона здоровья», которые настолько просты, что доступны пониманию любого человека, а именно:

1. Избавьтесь от корней зла, зависти, обиды.

2. Не делайте ничего, что вызывает у вас чувство вины.

3. Будьте честны и не бойтесь выражать свои эмоции, если они не травмируют других людей.

4. И самое главное – сделайте каждый свой день приятным, наслаждайтесь каждой минутой своей жизни, научитесь чувствовать радость и красоту существования на этой земле [199, с. 40].

Чем тяжелее жизнь, чем тревожнее будущее, тем важнее уметь находить повод для радости и не поддаваться гнетущим мыслям, злобе и отчаянию. Отрицательные эмоции лишь подрывают здоровье. В повседневной жизни старайтесь избегать мелочных конфликтов, порождаемых произвольной эмоциональной реакцией. Резкие, грубые, а тем более гневные слова, повышают уровень гормонов стресса, в частности кортизола, едва ли не самого вредного среди них. Подобно ржавчине он разъедает клетки коры головного мозга, ухудшая память, обедняя эмоциональную сферу, вызывая повышенную нервозность.

В связи с этим нельзя не упомянуть о телевидении. По мнению психоаналитиков сейчас оно представляет серьезную опасность, поскольку обрушивает на человека поток негативной информации. Общая рекомендация относительно телеэкрана проста: не следует смотреть все подряд, а лучше отдать предпочтение тем программам, в которых есть радость, красота, любовь, смех, вообще что-то доброе и приятное, и ограничиться ими.

Итак, первое, что необходимо сделать, чтобы быть здоровым и счастливым – это научиться ограждать себя от отрицательных эмоций и негативной информации. Второе неперемнное условие наслаждения жизнью – уметь находить в ней радостные моменты. Начните специально обращать внимание на приятные мелочи, с которыми вы, так или иначе, сталкиваетесь каждый день. Тогда они станут автоматически фиксироваться подсознанием, вытесняя вредную негативную информацию. Причем особенность нашей психики, о которой говорилось выше, поможет довольно быстро выработать эту очень полезную привычку. Другим источником положительных эмоций является

природа. Научитесь видеть ее красоту и гармонию: золотистые лучи солнца на рассвете, изумительную гамму красок на закате, умиротворяющую зелень деревьев, причудливые фантазии «снежной архитектуры» и многое другое.

Имеется множество примеров, подтверждающих вывод о том, что состояние духа больного влияет на исход болезни. Многие чудесные исцеления можно объяснить только духовным воздействием или физиологическим воздействием мозга. Возможно, это закономерное явление самоорганизующихся систем нашего биологического организма, восстановительный процесс под воздействием неизвестного науке пока механизма, находящегося в глубинах клеточной структуры. Запускает его в действие плацебо-эффект, то есть всемогущая сила веры и ожидания.

Слово «плацебо» в переводе с латинского означает «доставлю удовольствие» и обозначает мощный, еще мало понятный эффект исцеления. Это пока мало изученный процесс, в котором такие психологические факторы, как вера и ожидание, запускают ответную реакцию исцеления. Плацебо-эффект является, по-видимому, основным фактором в большинстве терапий на протяжении всей человеческой истории. Ожидание и убеждения являются при этом ключевыми силами плацебо-реакции. Если больной не внушит себе, что врач ему поможет, и твердо не поверит в это, никакое лечение не принесет ему пользы. Вера и ожидание пациента, составляющие плацебо-эффект, – это и есть в первую очередь самовнушение, сила которого неизмерима.

Влияние психики на работу биологического организма – это доказанный учеными факт. Главным механизмом, воздействующим на психику, является разум. Он может сделать тело больным. Есть механизмы, посредством которых разум вызывает физические заболевания. С точки зрения теории жизненной силы все больше ее единиц из запасов человека захватывается негативным настроением мыслей самого человека. Улучшить физическое и психическое состояние можно, если отрицательный эмоциональный заряд будет выпущен из блока памяти клетки. И это вполне возможно сделать, используя методы психического самосовершенствования. Возврат потенциала

выживания и жизненной силы увеличивается пропорционально количеству энергии, освобождаемой из информационного содержания этой памяти.

Информационный подход к проблеме «психика и мозг», который в течение многих лет разрабатывает Д. И. Дубровский, позволяет говорить о постоянной возможности расширения диапазона саморегуляции, самосовершенствования, творчества. И это относится не только к управлению своими психическими процессами, но и к области управления телесными процессами, к изменению существующих контуров психосоматической регуляции (о чем свидетельствует опыт йогов, способности и феномены ряда выдающихся личностей).

Поэтому главной ступенью в развитии человека является интеллектуализация разума. Она усиливает влияние аналитического ума на психику, а, значит, и на работу клетки. Через это воздействие включаются механизмы, производящие восстановительные процессы в биологическом организме. Именно осознанный разум является главным звеном в процессе самоисцеления. Интенсивная интеллектуальная работа мышления задействует так называемые «молчащие нейроны», которые управляют резервами клеток мозга. В результате происходит расширение структурных и функциональных возможностей разума человека. Это стратегия эволюционного развития интеллекта сознания и направление к достижению психического самосовершенствования.

Возможность овладеть практикой психического самосовершенствования даёт познание самого себя. Цель мировой религиозной практики – это освоение и овладение вещами не внешнего, а внутреннего мира, своего разума и сознания. Ее конечная цель – глубоко познать свою природу, раствориться в ней и через свой непосредственный опыт ощутить, что она божественна. Различные духовные и культурные традиции выражают это по-своему, но суть одна и та же. Христианство учит нас, что «Царствие Божие внутри вас есть». Буддизм говорит: «Посмотри в себя, ты есть Будда». Сид-

дха-йога заявляет: «Бог обитает в тебе, как ты». А ислам: «Тот, кто знает себя, знает своего Бога».

Мы ничего не знаем о своих потенциальных возможностях. Немногие люди пытаются включить свет в глубинах самого себя. В области человеческого сознания существует еще очень много непознанного, и особенно это касается пути, по которому он вступает в контакт с самим собой. Именно там создается представление о самом себе, которое делает нас такими, какими мы есть. Нужно приложить усилия, чтобы достичь истинного понимания мира и самого себя.

Достичь понимания своего душевного и физического состояния возможно только в состоянии внимания, которое появляется, когда есть не только желание, но и понимание путей его достижения, то есть в процессе самопознания. Последнее должно быть неразрывно связано с процессом самосовершенствования. Только тогда желаемое может стать реальностью. К этой цели ведет один путь: замена старого мышления на новое, позитивное и созидательное. Тогда появляется ощущение прилива жизненных сил, приходит осознание в себе новых способностей, появляется психическое здоровье.

Механизмами овладения практикой психического самосовершенствования являются:

- расслабление;
- сосредоточение;
- управление мыслью;
- концентрация мысли;
- образное мышление;
- направленное воображение;
- проявление позитивной энергии;
- “стирание” информационных следов (инграмм) болезненных воспоминаний и переживаний.
- интеллектуальная работа разума.

Методы психического самосовершенствования:

1. Работа с собственной психикой. Направленные переживания. Воспитание самоконтроля и самообладания.

2. Овладение умениями управлять своими эмоциями. Знание приемов воздействия на воображение и чувства.

3. Работа со своими внутренними переживаниями: мыслями и образами.

4. Вхождение в особое, неординарное состояние сознания.

5. Познание самого себя, своего внутреннего мира.

6. Отвлечение чувств от предметов. Стимуляция активности.

7. Развитие стремления обрести эмоционально-чувственную связь с миром, природой, другими людьми и самим собой.

8. Правильные решения; правильные действия; правильная жизнь, правильное усилие; правильная мысль, правильное сосредоточение [139 ,с. 520-521]

Практика психического самосовершенствования является основой оздоровительной системы. В ней используются различные варианты психотренинга, позволяющие выработать более гибкую модель поведения, психологического состояния. Освоение метода психической саморегуляции, самосовершенствования дает быстрые положительные результаты. Эта система лечит нервные расстройства, помогает исцелиться от многих болезней, улучшает самочувствие и настроение, меняет взгляды на жизнь, прибавляет жизненную энергию и духовные силы. С ее помощью достигается психологическая, эмоциональная уравновешенность, культура общения, происходит улучшение моральных качеств. Сосредоточенное и спокойное состояние способно руководить эмоциональной и физической потенцией человека, оно привносит духовное начало в единую гармонию жизни.

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Определите понятие «полный потенциал человека».

2. Раскройте сущность резервов человеческого организма.

3. В чём заключается саморегуляция психики и каковы её механизмы?
4. Назовите основные типы саморегуляции.
5. Раскройте характер саморегуляции с помощью поступления нервной энергии в головной мозг.
6. В чем состоит сущность саморегуляции путем дыхания и изменения внешних условий?
7. Раскройте роль мысленных образов в саморегуляции психического состояния человека.
8. Какова роль мыслей и слов как способа саморегуляции психики?
9. Назовите механизмы релаксации.
10. Какую роль играет практика психического самосовершенствования в оздоровлении человека?
11. Каковы механизмы овладения практикой психического самосовершенствования?
12. Назовите методы психического самосовершенствования.

8. Трансформация мотивации обучения студентов и роль целей в этом процессе

1.8.1. Динамика мотивационной структуры студентов

Формирование мотивации обучения студентов на современном этапе является объективной необходимостью, обусловленной сложными процессами, происходящими в обществе, ответственностью субъектов учебно-воспитательного процесса за качество подготовки специалистов. Решению этой проблемы были посвящены работы ученых Н. А. Бондаревской, Л. И. Божович, В. К. Вилюнас, С. С. Занюка, Н. А. Клименко, П. Г. Лузана, А. К. Марковой, А. Б. Орлова, А. А. Реана, В. И. Салькова, В. Д. Щадрикова и др. Однако вопрос о возможностях и способах развития или формирования мотивационных процессов у студентов до сих пор остаётся открытым.

В психолого-педагогической литературе достаточно обоснованно освещены вопросы мотивации деятельности человека, но термин «мотив» не приобрел однозначного толкования. *Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.* Потребность побуждает у человека стремление действовать. Побуждение – это ощущение недостатка в чем-либо, имеющее определенную направленность. Оно является проявлением потребности и сконцентрировано на достижении целей, которые осознаются как средство удовлетворения потребностей.

Основа мотивации – ценности, которые выступают в роли мощного фильтра восприятия окружающей действительности. Одним из основных средств осмысления опыта являются убеждения. Они определяют то значение, которое мы придаем событиям и лежат в основе мотивации и культуры. Наши убеждения и ценности поддерживают либо подавляют те или иные способности и формы поведения. Ценности в значительной степени определяют цели, которые мы перед собой ставим и то, какое значение мы придаем их достижению. От этого зависит, в конечном итоге, каковы будут наши дей-

ствия. Убеждения соединяют ценности с окружающей средой, поведением, мыслями и нашими представлениями. Являясь продуктами глубинных структур мозга, они вызывают изменения в основных физиологических процессах организма и отвечают за многие из наших неосознанных реакций. Убеждения оказывают самоорганизующее воздействие на поведение человека.

Формирование мотивов человека связано с ценностями, убеждениями, а также с привычками, ощущениями и характером. На основе этих теоретических положений Н. А. Клименко делает вывод, что мотив – это интегральный способ организации активности человека, любое его побуждение, детерминантами которой являются как внутренние, так и внешние причины. Он выполняет селективную, когнитивную, потребностную, побуждающую и содержательно-регуляционно-исполнительную формирующую функции [83].

Деятельность направляется множеством мотивов, их совокупность и сам внутренний процесс побуждения называют мотивацией. *Мотивация – это процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности и количество энергии, мобилизуемой для её выполнения.* Она представляет собой начальный этап психической и физической активности. Успех деятельности в значительной мере определяется качествами людей и их мотивацией. З. Фрейд, одним из первых в психологии употребивший понятие мотивации, рассматривал личность как опосредующее звено между мотивом и его реализацией. Он видел её функции в том, чтобы найти социально приемлемые формы реализации скрытых часто от самой личности мотивов.

Проблема мотивации студентов – это активизация, стимулирование, управление и реализация их целенаправленного поведения. Иными словами, мотивация обучения является процессом побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей и целей обучения. Именно эти процессы и отражают суть мотивационно-поведенческого аспекта деятельности преподавателей и студентов.

Теоретической основой изучения мотивации является подход, предложенный Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Узнадзе и другими психологами. Анализ их работ позволил выделить ряд общих методологических и теоретических принципов изучения проблемы, а именно:

1) это сложная система содержит компоненты и структуры, которые находятся во внутреннем единстве и взаимном опосредовании; она имеет особый смысл и внутреннюю организацию;

2) эта система имеет процессуальную динамику – существуют мотивационные циклы, этапы;

3) мотивация сама является элементом более сложной метасистемы – деятельности, анализ функций и механизмов которой даёт представление о её содержании;

4) это функциональная система, в которой аффективные и когнитивные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены;

5) это «психическая система», то есть особенный вид психических процессов, которые регулируют деятельность.

Учебная мотивация характеризуется направленностью, стойкостью и динамичностью. Так, в работах Л. И. Божович и её коллег на материале исследования учебно-познавательной деятельности подчеркивается, что мотивация выстраивается в иерархию мотивов, в которой доминирующими могут быть внутренние мотивы, связанные с содержанием деятельности и её выполнением, или широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ученика занять особую позицию в системе общественных отношений. При этом в процессе обучения происходит развитие действующих потребностей и мотивов, их смена и своеобразная иерархизация.

Вполне естественно, что все многообразие потребностей человека не может быть замкнуто на учебную деятельность. В ней он удовлетворяет только часть своих потребностей. Но даже эта часть претерпевает определенную трансформацию, зависящую от конкретных условий и формы их удовле-

творения. Поэтому процесс формирования мотивов учебной деятельности заключается, прежде всего, в дальнейшем раскрытии возможностей обучения по удовлетворению потребностей студента в конкретных формах. Ниже приведена схема мотивации студентов и их потребностей [216] (рис.1. 4.).

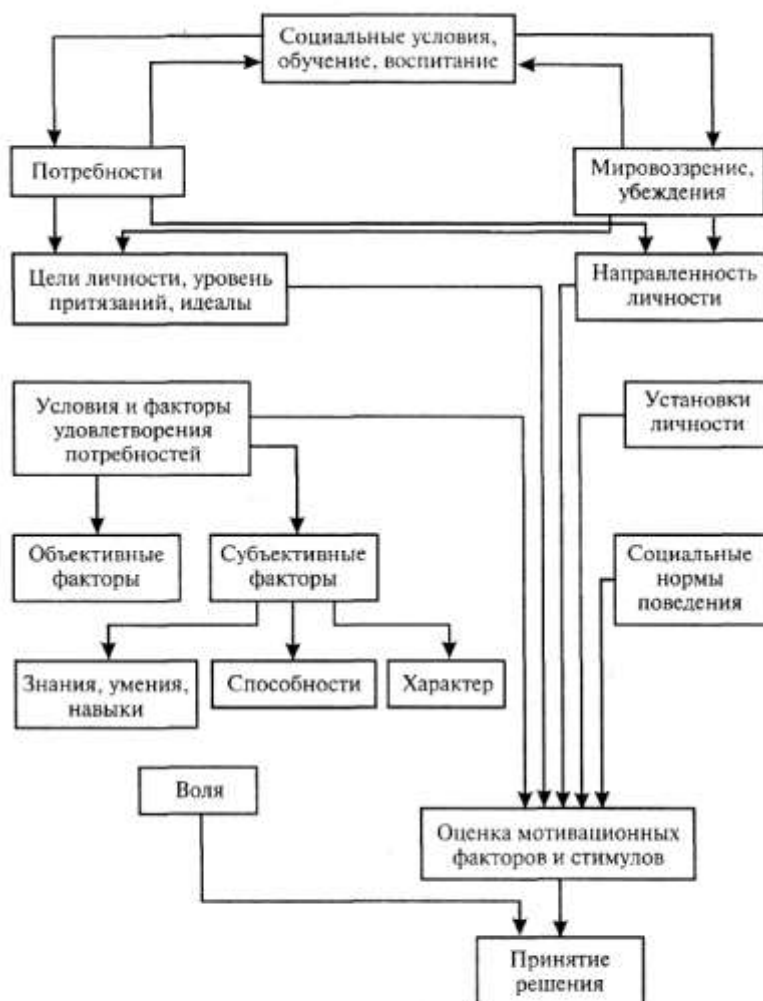


Рис. 3. Схема мотивации деятельности

Как видим, целый класс потребностей может «проявляться» через уче-
ние. Вначале они не связаны с деятельностью и реализуются за ее пределами.
И только благодаря достижениям в процессе обучения появляется возмож-
ность их удовлетворения. При этом потребности личности находят свой
предмет в деятельности и, таким образом, происходит формирование струк-
туры учебных мотивов и их осознание. В результате этого процесса устанавли-
вается личностный смысл деятельности и отдельных ее аспектов, что

находит отражение в характере её выполнения. Это проявляется в установках на академические успехи, в специфике выполнения учебных заданий, в их динамике, напряженности, а, в конечном счете, в формировании специфической психологической системы деятельности.

В ходе обучения происходит дальнейшее развитие и трансформация мотивационной структуры студентов. Это развитие происходит в таких направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в учебные; во-вторых, с изменением уровня развития учебных умений и навыков изменяется и система учебных мотивов; в дальнейшем идёт трансформация учебно-познавательных мотивов в профессиональные. Отсюда следует, что на всем пути обучения наблюдаются существенные изменения в мотивационной сфере, которые во многом определяют успешность процесса обучения. Критическими моментами в генезисе мотивации являются принятие учебной деятельности и раскрытие её личностного смысла. На разных этапах обучения различные мотивы становятся ведущими. Это явление можно назвать дрейфом мотивов.

А. К. Маркова специально подчеркивает эту мысль: «Мотивация учения состоит из ряда побуждений, которые постоянно изменяются и вступают в новые отношения друг с другом (потребности и смысл учения для учеников, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации является не простым ростом позитивного или усилением негативного начала, а усложнением структуры мотивационной сферы, стоящей за ним, входящих в нее побуждений, появлением новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [124, с. 14]. Соответственно, при анализе мотивации стоит сложная задача определения не только доминирующего мотива, но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу относительно обучения, А. К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. По её мнению, в структуру мотивации обучения входят потребность в обучении, смысл обучения, мотив обучения, цель, эмоции, отношения и интерес.

Интерес как один из компонентов учебной мотивации – это эмоциональное переживание познавательной потребности студента. Термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Возможность и необходимость создания условий для возникновения интереса к обучению и его формирования провозглашалась многими исследователями. По их мнению, важнейшей предпосылкой для этого является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых предметов для профессиональной деятельности.

Результаты исследования А. А. Реана хорошо иллюстрируют факт, что даже самый простой анализ профессиональных интересов, осуществленный своевременно, может повлиять на удовлетворенность профессией и ее адекватный выбор. Причиной неадекватного выбора могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности и своей предрасположенности к ней.

Эти отдельные моменты, как и отношение к профессии в целом, влияют на эффективность учебной деятельности студентов. Они, в частности, сказываются на общем уровне профессиональной подготовки. Но есть и обратная зависимость: на отношение к профессии, безусловно, оказывают влияние различные стратегии, технологии, методы обучения; а также и социальные интересы. Диагностика отношения к профессии представляет собой не только психологическую проблему, но и педагогическую.

Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога – как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи при выборе профессии. Задача эта нелегкая, но зато важная и благородная, ибо ее успешное решение поможет человеку предотвратить разочарование своей будущей профессией.

Ожидаемый эффект от психодиагностики мотивации и связанного с ней лично мотивационного выбора состоит в том, что уменьшится количество студентов, неудачно выбравших профессию, улучшится процесс овладения ею. Каждый абитуриент будет с большей ответственностью выбирать будущую специальность, и тем самым уменьшатся потери государства из-за неадекватного её выбора.

Никакое эффективное педагогическое взаимодействие со студентами невозможно без учета особенностей их мотивации. За объективно одинаковыми действиями могут стоять совершенно различные причины, иными словами, побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной. Очевидное влияние на успешность учебной деятельности оказывает сила мотивации и её структура. Мотив может характеризоваться не только количественно (по принципу «сильный–слабый»), но и качественно. В этом плане обычно выделяют внутренние и внешние мотивы.

При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если при этом удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения, то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности (социальный престиж, зарплата и т. д.), то говорят о внешних мотивах. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Очевидно, внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если они равны по силе воздействия.

В круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов, связанных с системой и иерархией мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии. Учеными установлено, что высокая позитивная мотивация может выполнять функцию компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков.

Известно, что разная мотивация обучения студентов влияет на особен-

ности учебных занятий: успехи и неудачи студентов с позитивной и негативной мотивацией будут разными. Т. И. Левченко убедительно показывает, что субъект в силу своей позитивной мотивации легче включается в учебные ситуации, быстрее адаптируется к новым методам обучения и индивидуальным методикам преподавателя. Он легче добивается желаемых результатов, получает удовлетворение от обучения, его мотивация усиливается при этом. И наоборот, субъект с негативной мотивацией зачастую уклоняется от занятий, работает небрежно, не способен к напряженному труду, не достигает поставленной цели, безинициативен, быстро утрачивает интерес к занятиям [109, с.39].

В арсенале современной психодиагностики имеется множество специальных методик, позволяющих определять рассматриваемые типы мотивации личности. Разработка качественных методик в целом представляет собой весьма сложную задачу, так как мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, «закрыты» для анализа, они составляют зону, сознательно или подсознательно, но всегда тщательно оберегаемую самой личностью от постороннего проникновения. И потому мотивационная сфера личности обычно изучается с помощью сложных методик так называемого проективного типа. Проективные методики очень трудоемки и, кроме того, требуют от специалиста высочайшей квалификации.

Для осуществления личностно-мотивационного отбора в вузы, применения для этих целей соответствующих методик необходима их проверка в условиях реального мотивационного профотбора в нескольких вузах с разработкой адаптированных вариантов для каждого вуза. Так, диагностика мотивации, предлагаемая В. Н. Ковалевым, в методическом плане построена таким образом, что позволяет использовать оценку мотивации как отдельно, так и в сочетании с существующими правилами отбора [85]. Для совершенствования профотбора предусматривается также возможность введения новых показателей в оценку мотивации.

Профессиональные интересы формируются и определяются зачастую с помощью механизма позитивного подкрепления. Успешные начинания студента в тех или иных видах деятельности способствуют развитию и закреплению интереса к ним. Положительное отношение не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии и способах овладения ею. Поэтому формирование устойчивого положительного отношения к профессии – одна из актуальных проблем педагогики и педагогической психологии, разработка которой в современных условиях приобретает все большую значимость.

Выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. От этого зависит успешность профессионального обучения. В. Д. Шадриков заметил, что принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности [216]. При этом процесс принятия профессии включает в себя как анализ мотивов, так и анализ собственных способностей.

В настоящее время уже проведены исследования, из которых следует, что между профессиональными интересами и характерологическими особенностями личности существует определенная связь. Так, учеными Т. В. Кудрявцевым и А. В. Сухаревым установлено, что учащиеся, проявляющие интерес к сфере «человек – человек» (по опроснику ДДО Е. А. Климова), больше нуждаются в общении, лучше работают в группе, нежели по отдельности. Отсюда можно сделать вывод, что основой профессиональной направленности являются не только осознанные интересы, но и способности, склонности, соответствие характерологических особенностей личности требованиям будущей специальности.

Теоретические доказательства взаимосвязи характера человека и мотивов нашли отражение в динамической психологии. З. Фрейд рассматривал характер как систему побуждений, определяющих поведение, С. Фромм – как

относительно устойчивую форму поведения, в которой концентрируется человеческая энергия в процессе ассимиляции и социализации.

Таким образом, за внешне представленными качествами личности скрываются доминирующие мотивации, те или иные способы принятия решений, выработанные планы и программы поведения. И если мы хотим знать, что стоит за той или иной личностной характеристикой, то следует раскрыть мотивацию субъекта, его предпочтения, критерии, которыми он руководствуется при своём профессиональном выборе. Это не означает отказ от сложившейся системы оценки личностных качеств по доминирующим формам поведения, а лишь подчеркивает, что они определяются и другими факторами.

В связи с такими представлениями трудно согласиться с существующей точкой зрения ученых, согласно которой прогнозирование успешности будущей профессиональной деятельности должно в большей мере опираться на характерологические особенности личности, чем на результаты диагностики профессиональных интересов. С одной стороны, действительно, они в целом более ригидны, чем интересы. Но, с другой стороны, ярко выраженные профессиональные интересы часто оказываются чрезвычайно устойчивыми и всегда существенным образом влияют на удовлетворенность профессией в процессе обучения и на успешность дальнейшей деятельности.

Исследователями получены данные о том, что успеваемость учащихся в значительной мере зависит не только от природных способностей, но и от развития учебной мотивации. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. Так, при высоком интересе личности к конкретной деятельности может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), и студент добивается больших успехов.

Зависимость успешности учебной деятельности от мотивации была рассмотрена Г. Клаусом, который установил, что установки на обучение и

его содержание имеют наиболее стойкое влияние на протекание процесса активного усвоения изучаемого материала и его успешность. По его мнению, человек с сильным стремлением овладеть знаниями учится без внешнего принуждения, получая от своих знаний удовлетворение, проявляя настойчивость, демонстрируя интеллект, гибкость, фантазию [82].

Таким образом, способности и мотивация находятся в диалектическом единстве и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются зачастую не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Подобные факты можно объяснить тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы, так или иначе, проводит селекцию абитуриентов на уровне общих интеллектуальных способностей. Те, кто выдерживает отбор и попадает в число первокурсников, в основном способны хорошо учиться.

Представляет интерес оценка студентами различных аспектов процесса обучения, его содержания, форм, способов организации с учетом их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения. Так, Н. Б. Нестерова, анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, разделяет весь период обучения на три этапа:

- I этап (I курс) характеризуется высокими уровневými показателями профессиональных и учебных мотивов, которыми студенты руководствуются в процессе учебной деятельности. Вместе с тем они идеализируются, поскольку обусловлены больше пониманием их общественного смысла, а не личного;

- II этап (II, III курс) отличается общим понижением интенсивности всех мотивационных компонентов. Познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью;

- III этап (IV–V курс) характеризуется тем, что растет степень осознания и интеграции разных форм мотивов обучения.

Для объяснения этих процессов полезно понимать общую структуру мотивации к учению у студентов, которая, по мнению ученых, включает такие составляющие [26]:

А) *Познавательная*. Если студент в процессе обучения стремится к получению знаний, удовлетворен тем, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, значит, у него развивается мотивация, соответствующая структуре учебной деятельности. Человек обогащается знаниями только тогда, когда эти знания для него что-то значат.

Б) *Престижная мотивация*, которая характерна для студентов с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает их учиться лучше однокурсников, выделиться среди них, быть первыми. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития студента, который будет на пределе своей работоспособности и трудолюбия добиваться наилучших учебных результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность личности таких людей. Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, то у студентов с завышенным уровнем притязаний это зачастую приводит к бурным реакциям в ситуациях неуспеха.

В) *Мотивация достижения успеха* носит позитивный характер. При этом человек стремится достичь конструктивных результатов. Студенты с такой мотивацией ставят перед собой главную позитивную цель, достижение которой оценивают как успех. Они активно включаются в деятельность, выбирают способы и ищут возможности для достижения поставленной цели. Для них характерна полная мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточение усилий на достижении поставленной цели. Формирование устойчивой

мотивации достижения успеха необходимо для того, чтобы повысить самооценку и психологическую устойчивость студента.

Г) *Мотивация избегания неудачи* является негативной. При этом типе мотивации студент стремится, прежде всего, избегать неудач, неприятных последствий своей деятельности. У него отсутствует престижная мотивация, а также мотивация достижения и получения высокой оценки.

Д) *Компенсаторная*. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области – в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Для таких студентов характерна высокая самооценка отдельных своих качеств и способностей. Отсутствие у них комплекса неполноценности и неуверенности в себе играет положительную роль, помогая им утвердиться в других видах деятельности, является базой для развития учебной мотивации.

Эта классификация в дальнейшем была дополнена *профессиональной мотивацией*, поскольку положительное отношение к профессии связано с конечными целями обучения. Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее интересной для себя и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение. Исследования, проведенные в системе начального профессионального образования и в высшей школе, полностью подтверждают это положение. Важными являются также *социальные мотивы, мотивы творческой самореализации, коммуникативные* и другие мотивы.

По результатам исследования структуры мотивации студентов пятого курса технического университета по методике А. А. Реана и В. А. Якунина их приоритеты распределились в такой последовательности: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, престижа, социальные, мотивы творческой самореализации и, наконец, избегания неудач. Логично предположить, что у студентов пятого курса доминирующими должны быть профессиональные или учебно-познавательные мотивы, а не коммуникативные. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости изучения причин

этого явления, которые, по-видимому, связаны с проблемой их отбора при поступлении в вуз и перспектив будущего трудоустройства по специальности.

Мотивы творческой самореализации по результатам данного исследования занимают у студентов пятое место. Вероятно, во время обучения студенты недостаточно были включены в различные виды творческой деятельности, что предполагает, во-первых, активное участие студентов в научно-исследовательской работе учебного заведения, в разнообразных других формах (конференции, рефераты, доклады, форумы, участие в конкурсах и грантах и т.д.); во-вторых, использование методов проблемного обучения, основой которых является самостоятельное разрешение противоречий между имеющимися у студентов знаниями и новой ситуацией или задачей, которые возникают в образовательном процессе.

Ожидания и поиск творческих элементов в будущей профессии рождает особое отношение к ней. При этом независимо от специфики и содержания разные профессии создают неравные возможности для творчества. Однако, как справедливо отмечал Б. Ф. Ломов, творчество – не обязательно связано с художественной, научно-исследовательской работой. Каждая деятельность имеет элементы творчества, и их проявление зависит от самой личности и от её отношения к профессии.

Обобщенной характеристикой мотивации студентов является их удовлетворенность выбором своей профессии. Это интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии и чрезвычайно важен для её освоения. Низкая удовлетворенность в большинстве случаев становится в дальнейшем причиной слабой успеваемости студентов и даже отчисления из вуза. Высокий её уровень способствует эффективному обучению и достижению в дальнейшем высокой степени профессионализма. От удовлетворенности избранной профессией в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Таким образом, изучение удовлетворенности профессией, ее влияние на процесс обучения, выявление в этой области

определенных закономерностей является актуальной задачей педагогики и психологии.

В результате изучения этой проблемы на материале различных российских вузов было установлено, что больше всего довольны избранной профессией студенты первого курса. Но в течение всех лет учебы этот показатель неуклонно снижался вплоть до пятого курса. Несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказалась наименьшей, само отношение к профессии осталось положительным.

В связи с этим авторы делают вывод, что, по-видимому, не следует переоценивать максимальную удовлетворенность избранной профессией на первом году обучения. Студенты-первокурсники опираются, как правило, на свои идеальные представления о своей будущей специальности, которые при столкновении с реальными условиями подвергаются болезненным изменениям. Очевидно, формирование реальных представлений студентов о будущей профессии должно быть предметом целенаправленных усилий преподавателей. Необходимым компонентом в этом процессе является аргументированное разъяснение ими значения тех или иных общих дисциплин для будущей практической деятельности.

Удовлетворение учебной деятельностью возрастает по мере усложнения предмета, увеличения в нем доли творческих компонентов, позволяющих студенту проявлять личную инициативу, реализовывать багаж знаний и умений. По мере дальнейшего личностного роста он начинает видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности. Например, потребности в престиже, признании, достижении и повышении статуса определяются академическими успехами. Учебные неудачи могут привести к формированию отрицательной мотивации. Несмотря на то, что удовлетворенность профессией обусловлена множеством факторов, ее уровень поддается вероятностному прогнозированию. Очевидно, эффективность такого прогноза определяется тем комплексом методик, которые будут применены для изучения динамики учебной мотивации студентов и её трансформации в профессиональную.

Структура мотивации студентов во время обучения в вузе претерпевает изменения и имеет свою динамику от курса к курсу. Наиболее полноценную динамику мотивации учения задает теория поэтапного формирования новых действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов, А. К. Маркова и др.), в которой обеспечивается как «проблемная», так и «Я-включенность» личности в учебную деятельность. Предпринятая данными авторами попытка теоретического анализа данного учения позволила выявить следующие психологические условия, обеспечивающие мотивацию учения на каждом этапе усвоения.

По мнению ученых, на первом этапе решающее значение имеет организация Я-включенности и проблемной включенности (Г. Олпорт) учащегося в ситуацию обучения. Для обеспечения Я-включенности учащихся необходим учет зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский), перспективных линий (А. С. Макаренко), которые раскрываются перед личностью в течение жизни.

Важную роль в Я-включенности играет адекватное представление учащегося о конечной цели усвоения (П. Я. Гальперин, Д. Брунер, Т. Гильберт, К. Халл). Проблемная включенность обеспечивается задачами, поставленными с помощью обычных вопросов (Д. Бердайн), отстранением ставшего привычным прошлого опыта (К. Станиславский), применением всего арсенала постановки и решения проблем, накопленного в процессе проблемного обучения (А. Л. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.).

На этапе составления схемы ориентации в объективных условиях и построения модели действия большой мотивационный эффект дает самостоятельное открытие учащимися под руководством педагога значимости изучаемых предметов, необходимость творческого подхода к дальнейшему использованию получаемых знаний. Это позволяет развить исследовательские способности обучающихся, добиться успехов в выполнении усваиваемых действий, а в будущем творчески перенести эти способности на широкий класс новых теоретических и практических задач.

На этапе материализованного действия мотивирующее влияние оказывает усвоение знания в ходе применения (при решении задач), а разработанная ранее схема ориентации и построение плана действий обеспечивает их тщательный контроль и самоконтроль. Успех снимает такие отрицательные эмоциональные состояния, как страх перед неудачей, аффект неадекватности, психическое утомление и т.п.

На этапе речевого обсуждения материала необходимо глубокое его осознание в ходе общения со сверстниками и преподавателями, участия в дискуссиях, исполнения различных ролей в процессе тренинговых занятий, использования кейс-метода и т.п.

Этап умственного действия мотивирует включение усвоенного материала в новые виды деятельности, где он преобразуется либо в интеллектуальный навык, чистую мысль (П. Я. Гальперин), либо, приобретая личностный смысл для учащегося, может превратиться в самостоятельную деятельность (А. Н. Леонтьев, Н. В. Кузьмина).

В русле теории поэтапного формирования проведен целый ряд экспериментальных исследований трансформации мотивации учения и воспитания познавательного интереса к учебному предмету. Их можно сгруппировать по четырем направлениям:

1) зависимость мотивации учения от организации деятельности преподавателей по формированию удовлетворенности процессом обучения (Н. В. Алфимова, Л. А. Липчанская, А. Ф. Карпова, Н. Н. Костюков, Н. С. Пряжников и др.);

2) зависимость мотивации учения от личностных особенностей учащихся и их вовлеченности в учебный процесс (Г. С. Абрамова, Г. А. Буткин, Г. А. Кислюк и др.);

3) зависимость мотивации от организации коллективной совместной учебной деятельности (В. В. Рубцов, Г. Г. Кравцов, Г. А. Цукерман и др.);

4) исследования полимотивации учебной деятельности (А. К. Маркова, В. Я. Ляудис, В. Г. Залесский, А. И. Мещеряков, В. К. Шабельников и др.), пытающиеся объединить все вышеуказанные аспекты.

Любая деятельность человека полимотивирована: у него могут сосуществовать собственно познавательные мотивы, профессиональные, мотивы достижения, престижа и другие. Большую роль играет формирование познавательных мотивов. Их насыщаемость приводят к положительным эмоциям, повышению уровня активности личности и эффективности обучения. Заинтересованность в знаниях и способах практического действия, положительное эмоциональное отношение к занятиям, стремление к успешному обучению и другие проявления включенности студента в учебную деятельность зависят в первую очередь от познавательных и профессиональных мотивов. Первоначальные потребности и мотивы могут изменяться под влиянием содержания и условий обучения, трансформации познавательных мотивов в профессиональные.

1.8.2. Трансформация учебной мотивации студентов в профессиональную мотивацию будущих специалистов

Основной проблемой профессионального образования является переход от учебной деятельности студентов к освоению ими профессиональной деятельности. Такой переход идет, в первую очередь, по линии трансформации познавательных мотивов студента в профессиональные мотивы специалиста. *Профессиональную мотивацию студентов понимают как совокупность изменений, которые происходят в сознании студента и способствуют формированию его готовности к успешной профессиональной деятельности.* Она является решающим условием развития его профессионализма и личностных качеств, на основе которых возможна эффективная самореализация в будущем. Формирование профессиональной мотивации зависит от того, насколько студент хочет стать квалифицированным специалистом, видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности.

Становление будущего квалифицированного специалиста, по мнению ученых В. А. Якунина и Н. В. Нестеровой, возможно лишь при условии сформированного мотивационно-ценностного отношения к его профессиональной деятельности. Исследователями установлена позитивная связь мотивационных ориентаций с успешностью субъектов обучения [224]. Наиболее эффективной является профессиональная направленность, которая характеризуется как интерес к специальности, желание и способность заниматься ею, мотивация достижения успеха. Ориентации на процесс и результат наиболее влияют на успешность обучения, менее заметное влияние оказывает ориентация на оценку преподавателя. Связь ориентации «избегания неудач» с успешностью не проявляется.

Ю. Б Орлов установил, что мотив достижения оказывает наибольшее влияние на академические успехи. Аналогичный результат получен в результате исследования, проведенного Л. Н. Грень [43]. Автор сделала вывод о том, что мотивация достижения является доминантой в формировании направленности на успешную профессиональную деятельность. Она организует целостное поведение студента, способствует личностному росту студентов, влияет на постановку целей и выбор путей их достижения, способствует их самореализации. Поэтому активным в профессиональном обучении будет тот студент, который осознаёт необходимость знаний, качеств и умений для успешной профессиональной деятельности. На этой основе у него формируется мотив достижения успеха, развивается умение ставить цели и достигать их, что даёт ему возможность успешно адаптироваться в обществе.

Положения деятельностного подхода к исследованию мотивации обучения как педагогического явления позволяют рассматривать её как систему непрерывных психических компонентов, которые включены в учебно-познавательную деятельность и определяются особенностями её организации. Деятельность обучения определяется, во-первых, самой образовательной системой и учебным заведением; во-вторых, организацией образовательного процесса, в-третьих, подготовленностью преподавателей и субъектив-

ными особенностями тех, кто обучается, и, в-четвертых, спецификой учебного предмета.

В соответствии с общей психологической теорией деятельности усвоение содержания социального опыта осуществляется не путем передачи информации, а в процессе собственной активности человека (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.). Посредством активной деятельности происходит не только усвоение социального опыта, но и развитие психических функций и способностей человека, системы его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. Основатель теории деятельности А. Н. Леонтьев, писал, что исследование деятельности требует анализа ее внутренних системных связей.

Общая структура деятельности может быть представлена в виде схемы (рис. 1.5).

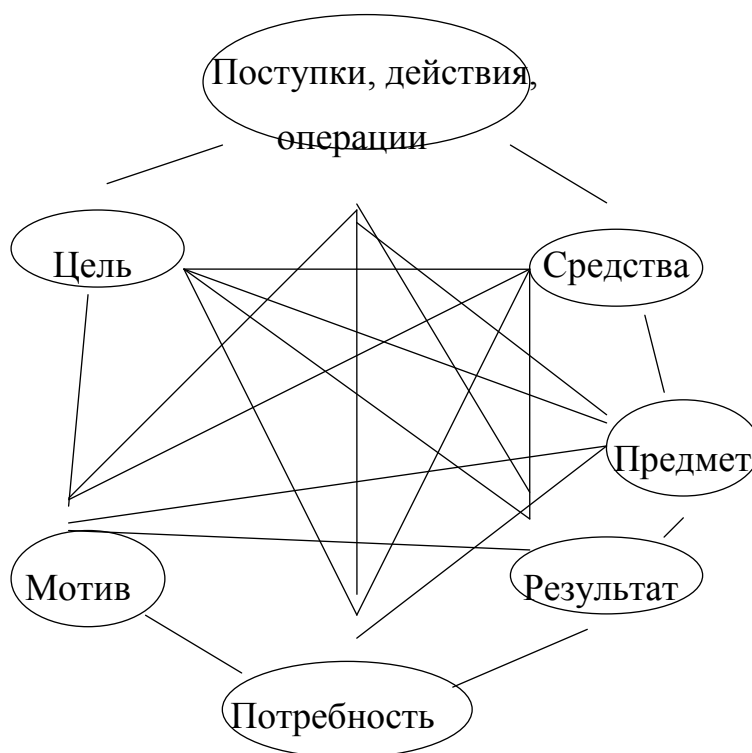


Рисунок 1.5 –. Общая психологическая структура деятельности [31]

Из приведенной схемы видно, что все звенья деятельности взаимосвязаны; изменение цели, например, приводит к определенным изменениям во всех других звеньях, к системному эффекту. Это позволяет преподавателю

посредством создания соответствующих психолого-педагогических условий помогать обучающемуся в систематическом овладении профессиональной деятельностью. Этому способствует контекстное обучение, которое, наряду с другими видами обучения, в наибольшей мере обеспечит трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную.

В контекстном обучении А. А. Вербицкий выделил три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся: учебная деятельность академического типа, классическим примером которой является информационная лекция; квазипрофессиональная деятельность, наиболее ярким ее представителем является деловая игра; учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет реальные исследовательские или практические функции, как это происходит, например, на производственной практике.

В качестве промежуточных выступают конкретные формы обучения студентов, в которых все больше проявляются (по целям, содержанию и по формам) черты профессиональной деятельности специалистов и которые обеспечивают переход от одной базовой формы деятельности студентов к другой. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, спецкурсы и т.п.

В учебной деятельности академического типа воспроизводится главным образом процедура передачи и усвоения информации. Однако уже здесь, во время проблемной лекции или семинара-дискуссии, намечаются контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические и практические вопросы и проблемы.

Сущностью квазипрофессиональной деятельности является воссоздание в студенческой аудитории условий, содержания и динамики производства, отношений занятых в нем людей. Так, в деловой игре, остающейся формой аудиторных занятий, воссоздается с помощью имитационной и игровой моделей предметное, социальное и психологическое содержание сов-

местного профессионального труда специалиста, задается целостный контекст его профессиональной деятельности.

В формах учебно-профессиональной деятельности студенты, принимая участие в научных исследованиях, работая на производственной практике, при подготовке курсовых, выпускных работ, дипломных проектов по производственной тематике и т.п., остаются в позиции обучающихся и в то же время по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам – в позиции специалистов. Студенты моделируют уже фактически реальную профессиональную деятельность, в которой ранее полученные знания выступают ориентировочной основой.

В соответствии с теорией деятельности трансформация одной деятельности в какую-то другую происходит главным образом по линии смены ее предметов и мотивов. Предмет деятельности студента в контекстном обучении трансформируется от учебной информации (в собственно учебной деятельности) к моделируемым ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности) и, далее, к реальным производственным ситуациям (в учебно-профессиональной деятельности). При этом студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации как средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение молодого специалиста в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве.

Развитие познавательных и профессиональных мотивов обусловлено динамикой развертывания содержания деятельности студентов – собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной. Взаимодействие познавательных и профессиональных мотивов обуславливает разрешение основного противоречия между мотивационной основой актуально осуществляемой учебной и будущей профессиональной деятельности студента. Основной целью профессионального образования является не усвоение студентом знаний, умений и навыков, а систематическое овладение профессио-

нальной деятельностью, общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста. Вместе со знаниями и умениями ему нужно овладеть опытом профессиональной деятельности и опытом социальных отношений.

Содержание научных знаний представлено в контекстном обучении, как и в любом другом, в виде учебной информации. Однако вместе с ней в процессе обучения все более четко прорисовываются контуры профессионального будущего студента. Это наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для целеполагания и его осуществления, для движения деятельности студента от учения к труду. Всё это мотивирует его учебную деятельность, делает её осмысленной и продуктивной.

Такая динамика мотивации обучения требует дальнейшей трансформации учебной мотивации в профессиональную с учетом психологических закономерностей «сдвига мотива на цели» (А. Н. Леонтьев и др), «постановки целей» (О. К. Тихомиров и др.) и «фиксации установки» (Д. Н. Узнадзе и др.). Именно на этом пути в рамках общей и педагогической психологии можно внести максимальный вклад в проблему трансформации учебной мотивации студента в профессиональную.

Таким образом, трансформация учебно-познавательной мотивации студентов в профессиональную является одной из основных составляющих учебно-воспитательного процесса и связана с постановкой целей студентов. Благодаря постановке конкретных целей студент может лучше организовать свою деятельность и спланировать работу, связанную с овладением будущей профессией, определить содержание совместной деятельности с преподавателем. Это повысит активность студентов и мобилизует их на дальнейшую самостоятельную работу.

1.8.3. Взаимосвязь мотивации и целей студентов

Поведение человека, его деятельность направлены на достижение поставленных целей. Они осуществляются посредством реализации ближайших и отдаленных целей. Лишь далекая цель придаёт смысл жизни человеку. Она

обязательно должна требовать от него напряженной работы в течение всей жизни. Эта цель требует наиболее полного раскрытия человеком своих возможностей, вызывает чувство уверенности в себе и удовлетворенности жизнью.

Сознательно принятая субъектом цель в качестве одного из обязательных элементов, как правило, включается в мотивационные концепции известных психологов. По мнению С. Л. Рубинштейна, *целеполагание – это в высшей степени осознанное явление, одна из принципиальных особенностей человека как разумного существа*. Отражая активность сознания и определяя характер его действий, цель, считает он, интегрирует в единое целое структуру регулятивных процессов и обуславливает то, что совершается тот, а не иной поступок [177]. Осознанность цели подчеркивается и А. Н. Леонтьевым. Он утверждает, что мотивы подчиняются объективной логике задач и утрачивают роль первоисточника активности именно за счет сдвига на осознанные цели [112].

Т. Шибутани также считал, что мотивы создают цели, они отсутствуют вначале и возникают лишь после того, как появится препятствие, когда необходимо выполнить задание. По его мнению, теория мотивации не может игнорировать тот факт, что люди прикладывают усилия для достижения цели, которую считают для себя важной. Мысль об осознании трудностей на пути к цели высказывалась и Д. Узнадзе.

В процессе формирования мотивации деятельности важно понимать связь цели и мотива. Очень важно придать поставленным извне заданиям личностный смысл и интерес. Вследствие «подключения» некоторых потребностей и мотивов личности цель приобретает автономную побуждающую силу и превращается в мотив-цель. Цели, в отличие от мотивов, осознаются, т.е. человек понимает, почему он ставит перед собой ту или иную цель, осознает отдаленные результаты, которых стремится достичь. А мотив, как правило, не осознается: обычно мы не осознаем того, что нас побуждает к деятельности.

Цель – это осознанный, запланированный результат деятельности, субъективный образ того, чего мы стремимся достичь. Цель организует, побуждает человека к деятельности, стимулирует к тому, чтобы прилагать соответствующее усилие для ее достижения. Общие цели, пока они не конкретизированы, часто имеют характер деклараций и не стимулируют к деятельности. Сильнее, как правило, нас побуждают к деятельности близкие цели. При наличии конкретной и близкой цели слабее соблазн отложить ее выполнение на будущее. Как утверждал А. Н. Леонтьев, развернутая деятельность предусматривает последовательное достижение конкретных целей.

Чем более дифференцирована конечная цель и больше выделено этапов и конкретных промежуточных целей, тем легче работать. Достижение определенной промежуточной цели создает ситуацию успеха, дает эмоциональный заряд, побуждает к достижению конечной цели, усиливает мотивацию человека к деятельности. Поэтому выделение промежуточных целей имеет существенное мотивационное значение.

Осознание цели заключается в четком понимании:

- будущего результата деятельности;
- перспектив, которые связаны с достижением цели;
- побочных последствий;
- возможности или невозможности достижения цели;
- иерархии целей, т.е. какие из них являются более важными, а какие – второстепенными;
- отношения целей к способностям (легкие и сложные цели);
- отношения цели к предыдущему результату;
- средства достижения цели.

Конкретизация цели, разработка промежуточных целей (этапов) и средств их достижения – важный мотивационный фактор. Чем больше мотивов детерминирует цель, тем сильнее она побуждает к действиям. Цель, подкрепленная несколькими мотивами, сильнее влияет на поведение студентов. Преподаватели, зная какие мотивы определяют стремление студентов полу-

чать высокие оценки, могут успешно управлять их учебной деятельностью. Актуализируя дополнительно мотивы самоутверждения и саморазвития, они могут увеличить мотивационное влияние цели.

Значение цели в учебно-воспитательной работе подчеркивали многие выдающиеся педагоги. Я. Коменский говорил: «К цели ты обращай все внимание более чем к средствам» [89]. Об этом же говорил и К. Д. Ушинский: «Если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитания, то должны, прежде всего, осознать эту цель» [205]. А. Г. Олпорт, рассуждая о непрекращающемся развитии личности, говорит о мотивах, порождающих систему целей, обращенных в будущее. Перспективы становления личности, зафиксированные в подобных устремлениях, являются важнейшими ее характеристиками. Психологи часто исходят из того, что суть личности определяется ее прошлым. На самом же деле, пишет он, чтобы по-настоящему понять личность, надо адресоваться к тому, кем она может стать в будущем, потому что каждое ее состояние чаще всего ориентировано в направлении будущих возможностей.

Для эффективного целеполагания студенту необходимо осознать значение цели, способы и этапы её достижения, возможные трудности в этом процессе и пути их преодоления, необходимость самоконтроля. Целеполагание – это, во-первых, принятие и удержание целей, поставленных другим человеком перед субъектом, и, во-вторых, самостоятельная постановка целей. Для того чтобы руководить процессом постановки целей, необходимо знать характер целей человека и его особенности. Для эффективного целеполагания, необходимо осознать следующее:

- 1) значение цели;
- 2) способы достижения цели;
- 3) этапы достижения цели;
- 4) возможные трудности при достижении цели и пути их предотвращения;
- 5) необходимость самоконтроля.

Личность, которая сама ставит перед собой цели, находится на более высокой ступени развития, чем та, которая принимает цели, навязанные ей другими людьми. Умение ставить перед собой цели и работать над их достижением свидетельствует о способности человека к самовоспитанию и саморазвитию. Известно, что цель, поставленная человеком самостоятельно, усиливает мотивацию, создает позитивное настроение и удерживается дольше. Если человек ставит перед собой цель самостоятельно, то он склонен работать над ее достижением значительно больше, чем в том случае, когда перед ним ставят цель (задание) другие люди.

Цель, заданная извне, вызывает меньшую активность человека, имеет меньшую побудительную силу. Она далеко не всегда становится его целью и в процессе работы может легко изменяться или даже откладываться во времени. Человек не всегда автоматически принимает такую цель и стремится ее достичь. Превращение внешних требований в индивидуальные цели – один из вариантов постановки целей. Чтобы внешнее требование было принято, стало намерением студента, необходимо его участие не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения. В таком случае он будет выступать не как пассивный исполнитель, а как активный участник, что содействует большей включенности в деятельность и большей его активности.

Известно, что чем ближе к цели, тем выше мотивация и уровень активности субъекта. Когда до экзамена остается мало времени, студенты склонны работать более настойчиво и интенсивно. А когда до финиша еще далеко, сила мотивации, как правило, небольшая. Следовательно, в контексте проблемы влияния силы мотивации на эффективность деятельности следует учитывать фактор времени (временную отдаленность цели). Можно допустить, что когда до завершения дела остаётся много времени, то мотивация не оптимальна. Таким образом, временная близость к цели сама по себе является побудительным фактором. И, наоборот, отдаленность цели объясняет недостаточную эффективность влияния мотивации на деятельность.

Четкое обозначение цели деятельности приводит к исключительно высокому мотивационному эффекту. Если стремление к успеху недостаточно устойчивое и сильное, это предопределяет быстрый отказ от напряженной деятельности. Часто первые позитивные результаты становятся заметными только через определенный промежуток времени. Даже незначительного успеха иногда приходится ожидать достаточно долго. Большинство людей рассчитывают на быстрый успех, а процесс деятельности приносит им мало удовольствия. Для длительной мотивации только установки на результат недостаточно, необходимо также увлечение процессом деятельности. Нетерпеливое стремление достичь немедленного результата является существенным недостатком многих людей.

При продвижении к цели важно отмечать даже незначительные промежуточные результаты, прогресс, позитивные изменения в работе. Для усиления мотивации к деятельности, увеличения активности необходимо, чтобы студент четко осознавал, что он умеет делать и что необходимо сделать для достижения желаемого. Ориентируясь на предыдущие результаты деятельности, можно планировать то, над чем следует дополнительно поработать, что еще не усвоено, какая цель еще не достигнута. Возможность количественно оценить результаты работы (в баллах, процентах) облегчает оценку сравнения результатов деятельности и вызывает стремление улучшить предыдущее достижение.

В конкретном цикле учебного процесса цели обучения определяются на основе требований программы, учета особенностей обучающегося контингента, уровня предшествующей подготовленности, образованности, воспитанности и развитости у студентов, а также с учетом возможностей самого преподавателя, материально-технической оснащенности процесса обучения. При этом следует учитывать личные цели студентов, которые определяют мотивы обучения.

Результаты исследования, проведенного в техническом университете, показывают, что целеполаганию уделялось в учебном процессе недостаточ-

ное внимание. Поэтому только 22,4 % студентов имеют долгосрочные цели до 3-х лет, 32 % – промежуточные (до одного года) и 57,6 % – близкие (на срок от 1 до 3-х месяцев). На вопрос «Знаете ли Вы как осуществлять постановку целей?» ответили утвердительно только 20,8 % студентов [129]. Для активизации целеполагания студентов им на пятом курсе читали спецкурс «Психология достижения успеха», который включает в себя лекцию на тему «Целенаправленное поведение личности», где подробно излагались вопросы, связанные с изучением факторов, оказывающих влияние на целенаправленное поведение, а также стратегии и тактики, необходимой для постановки целей и их достижения.

При этом при составлении программы саморазвития и самосовершенствования в конце изучения курса студенты испытывали значительные затруднения. У них возникли трудности при выборе конкретных направлений своего саморазвития, а также путей и способов самосовершенствования. Всё это свидетельствует о недостаточной подготовленности студентов к постановке целей и выбору путей их достижения, то есть к работе над самим собой. По-видимому, такую информацию включать в учебные планы и программы вуза на первых курсах, что позволит подготовить их к самостоятельной работе, которой в последние годы уделяют всё большее внимание. Необходима также более широкая психологическая подготовка студентов и конкретная методическая помощь преподавателей по саморазвитию и самосовершенствованию студентов.

Этому способствует использование технологии «портфолио». Многие авторы считают, что в работе над портфолио очень важным является взаимодействие между преподавателями и обучающимися, в процессе которого определяются цели работы и вырабатываются критерии оценки. Важно, чтобы эти цели и критерии оценки определялись в договорном режиме, то есть были предметом их совместного обсуждения.

Исходный пункт работы с портфолио – это постановка вопроса или открытой задачи, формулировка проблемы. Само портфолио служит свидетель-

ством степени достижения цели, поставленной перед самим собой. Важно, чтобы цели работы, сформулированные в процессе договоренности между преподавателем и студентом, были открытыми и внятыми. Цели должны быть связаны с индивидуальными интересами обучающихся и зафиксированы в письменной форме.

Письменная фиксация учебных целей служит для студента, с одной стороны, в качестве ориентира и помощи для систематического движения к её достижению, с другой – как основа для последующей самооценки и оценки со стороны преподавателя. После того как цель осознана и письменно зафиксирована, начинается сбор материала для выполнения работы. Процесс деятельности становится очевидным для внешнего наблюдателя. При этом многообразие документов и собранной информации является существенной характеристикой качества портфолио.

Осознание цели (сложности, наличия средств достижения, учет собственных возможностей) увеличивает вероятность достижения желаемого результата, усиливает мотивацию студентов и их активность. Студенты, овладев стратегией и тактикой постановки целей и их достижения, испытывают состояние удовлетворенности от полученного результата. Психологи утверждают, что степень удовлетворения, полученная при достижении поставленной цели, влияет на поведение человека в сходных обстоятельствах в будущем. Известно, что люди стремятся повторить то поведение, которое ассоциируется у них с удовлетворением потребности, и избегают обратного. Этот факт известен как закон результата.

Ясность целей учебной и воспитательной работы способствует определению и созданию необходимых педагогических условий для их осуществления, а также использованию эффективных способов и методов их достижения. В этой связи следует подчеркнуть, что каждому вузу важно четко определить задачи теоретической и практической подготовки студентов, соотношение общего, фундаментального и специального образования в формировании их

личности; а также создать педагогические условия, необходимые для успешной трансформации учебной мотивации в профессиональную.

При определении целей обучения необходимо исходить из того, что образовательная функция обучения, прежде всего, предполагает усвоение (восприятие, осознание) научных знаний, формирование общеучебных и специальных умений и навыков. Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. Специальные умения и навыки являются специфическими только для соответствующего учебного предмета и отрасли науки. Кроме них студенты в процессе обучения овладевают общеучебными умениями и навыками, которые имеют отношение ко всем предметам, например, навыки работы с книгой, справочниками, каталогами, навыки эффективного чтения и письма, практические навыки рациональной и самостоятельной индивидуальной учебной деятельности и др. Такое разнообразие целей обучения каким-то образом должно быть структурировано.

Таким образом, повышению управляемости учебно-воспитательным процессом способствует конкретная постановка целей. Важно, чтобы в учебном плане, плане воспитательной, научной и культурно-массовой работы, в целевых установках учебных предметов и отдельных занятий предусматривалась постановка конкретных задач, направленных на самопознание, саморазвитие и самосовершенствование. Благодаря конкретным целям можно лучше построить деятельность и спланировать всю систему подготовки студента в вузе, определить содержание совместной деятельности преподавателей и студентов, направленной на повышение готовности студентов к профессиональной деятельности.

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Какие положения являются теоретической основой изучения мотивации?
2. Дайте определение понятиям «мотив» и «мотивация».
3. Определите структуру мотивационной сферы.

4. Какую роль играет интерес к профессии в процессе обучения?
5. Есть ли связь между профессиональными интересами и психологическими особенностями студентов?
6. Что необходимо для диагностики мотивации?
7. Как происходит трансформация мотивационной структуры студента в процессе обучения?
8. Дайте определение понятию «профессиональная мотивация».
9. Зависит ли успешность обучения от мотивации?
10. Опишите общую структуру мотивации обучения у студентов.
11. В чём заключается теория последовательного формирования мотивации?
12. Какую роль играет цель в процессе формирования мотивации?
13. Дайте определение понятиям «цель» и «целеполагание».
14. Что необходимо для эффективного целеполагания?
15. Какую роль играет контекстное обучение в трансформации учебной мотивации в профессиональную?

Глава 1.9. Мотивация достижения и её формирование

1.9.1. Основные направления изучения мотивации достижения

Учебно-познавательные мотивы обуславливают у студента желание получить не только полный объем знаний, но и достичь успеха в жизни. Быть мотивированным студентом означает затрачивать усилия, а для этого необходимо верить, что затрата сил является необходимым условием достижения желаемого результата. Это также означает, что для него характерна мотивация достижения. Ориентация на студента как на субъекта учебно-познавательного процесса в рамках личностно-ориентированного подхода предполагает создание максимально благоприятных условий для развития его потребностей, интересов, намерений. Это позволяет говорить о том, что при субъектно-деятельностном подходе в обучении студентов важную роль играет мотивация достижения.

Мотивация достижения – это стремление к успеху, высоким результатам деятельности. Она организует целостное поведение, повышает учебную активность, влияет на формирование целей и выбор путей её достижения. Известно, что человек, который стремится к успеху, владеет сильной мотивацией достижения. Её развитие связано с активной жизненной позицией, выработкой модели поведения, ориентированной на успешное достижение целей деятельности. Овладев современными теориями мотивации, преподаватель сможет значительно расширить свои возможности в привлечении студента к выполнению задач, связанных с целями профессионального обучения.

Человеку свойственно объяснять себе причины явлений объективной действительности, своих собственных поступков и поступков других людей, т.е. производить их каузальную атрибуцию. "Вопросы о побудительных причинах действий и их результатах задаются не только в исследованиях мотивации. Они интересуют любого человека и представляют собой обыденное явление. Каждый из нас в какой-то мере является психологом в области мотивации повседневных форм деятельности. Каждый стремится узнать, что и почему происхо-

дит вокруг, особенно если те или иные события непосредственно затрагивают его", – пишет Х. Хекхаузен [208, с. 615].

По его мнению, теория атрибуции призвана разьяснять, когда и кто по отношению к кому сделал что-то, для чего и почему он так поступил. Ее предметом является то, как человек приходит к тому или иному выводу, какую информацию использует при этом, как ее обрабатывает и как именно осуществляется когнитивное приписывание причин тем или иным переживаниям и поведению. Отсутствие единой теории атрибуции и соответствующего исключительно ей набора методических приемов связано с многообразием способов объяснения людьми окружающей действительности. Можно выделить целый ряд теорий, описывающих и объясняющих феномен каузальной атрибуции.

Американский ученый Б. Аткинсон одним из первых предложил общую теорию мотивации, которая объясняет поведение человека, ориентированного на достижение высокой цели. Эта теория стала одним из примеров символического объяснения мотивации. Факты, приведенные как результат многочисленных исследований, свидетельствует о том, что мотивация достижения является важной и независимой разновидностью мотивации человека. От неё зависит успешность его деятельности в обществе. Давно замечено, что люди с ярко выраженным стремлением к успеху, достигают в жизни значительно лучших результатов, чем те, у кого такая мотивация слабее выражена или отсутствует совсем. Интересным является вопрос о причинах этих отличий и механизмах их действий.

Мотивация достижения – один из вариантов проявления мотивации деятельности, связанный, прежде всего, с преимущественной ориентацией личности на достижение успеха или избегание неудачи. В содержательно психологическом плане она является своего рода "ключом" к пониманию природы уровня притязаний, стремления к повышению самооценки, принятия индивидом ответственных решений и регуляции его активности.

Мотив достижения наиболее изучен в зарубежной литературе. Г. Мюррей включил его в список потребностей под названием «потребность в достижении»

и описал её таким образом: «Справляться с чем-то важным. Справляться с физическими объектами, людьми или идеями, манипулировать ими или организовывать их. Делать это настолько быстро и свободно, насколько это возможно. Преодолевать препятствия и достигать высокого уровня. Превзойти самого себя. Состязаться с другими и превзойти их. Увеличить своё самоуважение благодаря успешному использованию своих способностей» [233].

Г. Мюррей создал в начале 50-х годов тематический апперцептивный тест (ТАТ), который Д. Мак-Клелланд и его коллеги использовали как инструмент измерения мотивов. Решающее значение при этом имела содержательная дефиниция понятия «мотив достижения», который они определяли как соотношение с критерием качества деятельности. Такое определение охватывает большое количество разных видов деятельности, их объектов и критериев качества выполнения, а также желание работать как можно лучше. При этом речь всегда должна идти о притязаниях на достижение определенного уровня, которые действующий субъект считает обязательными для себя и которые он хочет осуществить [231, с. 367].

Собственно экспериментальные исследования мотивации достижения были начаты Д. Мак-Клелландом в середине XX века. С помощью тематического апперцептивного теста он смог зафиксировать качественные индивидуальные различия проявления мотивации достижения. Им рассматривались условия формирования, становления той или иной формы направленности и выраженности мотивации достижения. При этом он делает вывод о том, что конструктивная и адекватная мотивация достижения складывается и развивается в связи с особенностями процесса социализации и в решающей степени определяется спецификой социальной среды и воспитательного воздействия на развивающуюся личность.

В процессе дальнейших исследований в этой сфере Д. Мак-Клелландом и Х. Хекхаузенем были выявлены две независимые мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. При этом интерес представляет формализация Мак-Клелландом психологических условий формирова-

ния мотивации достижения, а также соответствующей модели поведения. Первое – это синдром достижения (преобладание готовности к достижению успеха над стремлением к избеганию неудачи); тенденция к самоанализу; оптимальная стратегия и тактика целеобразования. Второе – поведение, ориентированное на успех (принятие на себя личной ответственности за успех дела; избегание случайных, неопределенных ситуаций; использование обратной связи относительно результатов предпринятых усилий [231, с. 277].

Работы Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена продемонстрировали, что существует как минимум три принципиальных мотивационных вектора, которые в решающей степени определяют характер взаимозависимости деятельностной активности и мотивации достижения: индивидуальные субъективные представления о вероятности личностного успеха и сложности стоящей перед индивидом задачи; степень значимости для субъекта этой задачи и в связи с этим сила стремления поддержать и повысить самооценку; склонность данной конкретной личности к адекватному приписыванию себе самой, другим людям и обстоятельствам ответственности за успех и неудачу.

Одной из плодотворных концепций, успешно используемых для объяснения достижений в деятельности, является атрибутивная теория Б. Вайнера, которая трактует мотивацию, исходя из причин, дающих объяснение своего успеха или неудачи при выполнении какой-либо конкретной деятельности. «Вера в причинно-следственное отнесение или выведение его путем умозаключения порождает как эмоциональную реакцию, так и объяснение, которые вместе влияют на последующее поведение. Будет ли человек пытаться что-то сделать еще раз? Это зависит от того, что, по убеждению этого человека, явилось причиной последующих результатов его деятельности» [239, с. 374].

В экспериментальных исследованиях Б. Вайнера и А. Куклы было установлено, что люди с высокой мотивацией достижения связывают успех с наличием способностей и усилий, а неудачу воспринимают как результат недостаточных усилий. Индивиды с низкой мотивацией достижения считают, что причиной их успеха является степень трудности задачи или её легкость, а также

«везение», а причиной неудачи – отсутствие или недостаток способностей [238]. Очевидно, объяснение неудач изменчивыми причинными факторами (усилием или случайностью) способствует оптимистическому взгляду на будущее и повышению мотивации деятельности (эти факторы получили название *благоприятных* атрибуций). В тоже время приписывание причин неудач стабильным факторам (например, отсутствию/недостатку способностей или трудности задачи) способствует формированию пессимистического взгляда и снижению мотивации деятельности (эти факторы называют *неблагоприятными* атрибуциями).

В соответствии с атрибутивной теорией Б. Вайнера причины успехов и неудач можно оценивать двумя параметрами: локализацией и стабильностью. Первый означает, что человек ищет причины своих неудач в себе и объективных обстоятельствах. Вторым можно рассматривать как постоянство действий независимо от причин. Разница параметров определяет такую классификацию возможных причин успехов и неудач:

- сложность выполняемого задания (внешнее стойкое условие успеха);
- старание (внутреннее условие успеха, которое меняется);
- случайное стечение обстоятельств (внешнее нестойкое условие успеха);
- способности (внутреннее нестойкое условие успеха) [239].

При этом Б. Вайнер не считал способности, усилия, трудность задачи и удачу (везение, случай) единственными причинами, которые используют люди для объяснения своих успехов и неудач. Автор исходил из того, что они наиболее характерны для деятельности, направленной на достижение. Проведенный им анализ исследований самых различных задач и жизненных ситуаций подтвердил, что выделенные причинные объяснения (типы атрибуции) действительно являются наиболее характерными при объяснении людьми своих успехов и неудач [239].

Критики теории Б. Вайнера указывают на ее слабые стороны. Так, способности рассматриваются им как стабильные причины, а везение (удача) — как нестабильные. Однако в исследованиях К. Двек [230] выяснилось, что способности и усилия могут восприниматься человеком как нестабильные, а везение,

напротив, как нечто стабильное. Люди склонны воспринимать везение как неизменную судьбу, что соответственно сказывается на их мотивации. Результаты анализа связи каузальной атрибуции с эффективностью деятельности, по мнению Т.О. Гордеевой, также весьма противоречивы [39].

Разные представления о собственных способностях приводят к разным ожиданиям при выполнении одного и того же задания. Поэтому они должны приводить к соответствующим различиям в выборе задания, и к различной настойчивости в ситуации неудачи. По мнению Х. Хекхаузена [208], существует два типа имплицитных теорий интеллекта (представлений о способностях) — теория заданности и теория приращения. Люди, придерживающиеся теории природной заданности интеллекта, считают способности стабильным (постоянным, фиксированным) и мало изменяемым свойством, присущим каждому человеку в некотором количестве. Представители же теории приращения интеллекта полагают, что это нестабильное (непостоянное) качество, которое можно изменить, развить, улучшить.

В исследованиях К. Двек и ее коллег было обнаружено, что имплицитные теории интеллекта не только оказывают влияние на постановку учебных и жизненных целей, но и способствуют развитию двух различных мотивационных стратегий (паттернов), для которых характерна разная степень адаптивности поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций при столкновении с трудностями и неудачами в деятельности. Ориентация на мастерство, овладение свойственна людям, которые считают, что способности изменяемы (теория приращения интеллекта); беспомощность характерна для индивидов с имплицитной теорией заданности интеллекта, которые считают, что способности постоянны и не развиваемы.

Теория атрибутивного (объяснительного) стиля М. Селигмана пытается объяснить отсутствие поведения, направленного на достижение, с помощью конструкта «выученная беспомощность». Он объясняет данный феномен таким образом: человек обучается тому, что конечный результат не зависит от их действий. Это влияет на их дальнейшее поведение, особенно на активность или

пассивность прилагаемых усилий, на настойчивость или чувство беспомощности. Об этом конструкте Т. О. Гордеева пишет так: «...это психологическое состояние, которое включает нарушение непосредственно мотивации, а также когнитивных и эмоциональных процессов, возникающее вследствие пережитой субъектом неподконтрольности» [39, с. 9].

Х. Хекхаузен интерпретирует это следующим образом: «Опыт субъекта, если он состоит в том, что его действия никак не влияют на ход событий и не приводят к желательным результатам, усиливает ожидание неподконтрольности субъекту результатов его действия (исходов), вследствие чего возникает тройственный – мотивационный, когнитивный и эмоциональный – дефицит. Мотивационный дефицит проявляется в торможении попыток активного вмешательства в ситуацию. Когнитивный – в трудности последующего научения тому, что в аналогичных ситуациях (на самом деле подконтрольных субъекту) действие может оказаться вполне эффективным. Эмоциональный же дефицит проявляется в возникающем из-за бесплодности собственных действий подавленном (или даже депрессивном) состоянии» [208, с. 754].

Известно, что атрибутивные процессы в той или иной мере связаны с воспринимаемой *самоэффективностью* – оценкой своей способности совершить какие-либо действия в определенных условиях. С одной стороны, она определяется в отношении конкретной задачи, стоящей перед человеком; с другой, этим понятием обозначаются суждения о действиях, которые человек может совершить вне зависимости от того значения, которое им придается. Эти два момента иллюстрируют различие между воспринимаемой самоэффективностью и *самоуважением* – глобальным ощущением собственной ценности. Первая не глобальна и не является мерилom собственной ценности. Она воздействует на поведение человека, тогда как показатели самоуважения не позволяют достаточно точно предсказать его действия, что вынуждает исследователей ставить под сомнение ценность этого конструкта для объяснения социального поведения [231].

Социально-когнитивная теория самоэффективности А. Бандуры в определенном смысле объединяет исследования, проводившиеся в рамках рассмотренных выше теорий. Автор считает самоэффективность центральной детерминантой человеческого поведения, суть которой заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, выполняя то или другое дело. В исследованиях А. Бандуры и его коллег было показано, что самоэффективность оказывает значительное влияние на мотивационные, когнитивные и эмоциональные процессы, а также на успешность деятельности [229].

Ученый выделяет четыре источника самоэффективности: 1) опыт собственных успехов в достижении желаемых результатов; 2) наблюдение за тем, как другие успешно справляются с трудностями при решении различных задач; 3) вербальное убеждение человека в том, что он обладает необходимыми для достижения цели способностями; 4) восприятие собственных эмоциональных и физиологических состояний, уровня эмоционального напряжения (вероятность достижения успеха больше, если человек не напряжен и эмоционально спокоен).

Согласно концепции А. Бандуры, представления индивида о самоэффективности – это нечто большее, чем просто вера в то, что его усилия определяют успех в деятельности; это вера в собственную способность справиться с деятельностью, направленной на достижение некоторого результата. Вместе с тем ученый полагает, что самоэффективность как личностный конструкт имеет две важные особенности. С одной стороны, она представляет собой суждения относительно способностей субъекта справиться с определенными задачами, а не личностную черту; с другой – она является не глобальной характеристикой индивида, а его специфической особенностью. Поэтому у каждого человека существует множество представлений о своей эффективности, так или иначе связанных с различными сферами, областями деятельности.

Таким образом, теория А. Бандуры придает большое значение когнитивным процессам в функционировании человека (мотивации, эмоции, действия). Согласно его мнению, большая часть человеческой мотивации возникает благодаря им [228]. «Эффект воздействия убеждений в самоэффективности на мотивацию»

вацию усилий и на уровень успешности действия может оказаться столь велик, что будет в состоянии стереть огромные различия между людьми в способностях», – считает Дж. Первин [153, с. 443].

Еще одна современная теория, разработанная в русле атрибутивного подхода к мотивации, – это *теория воспринимаемого контроля* Э. Скиннер [237]. Автор выделила три составляющие деятельности – деятель, средства и результат, связующим звеном между которыми являются представления человека о возможностях, стратегиях и контроле. Каждый тип представлений оказывает специфическое влияние на мотивацию и регуляцию деятельности. Так, представления о возможностях характеризуют уверенность субъекта в том, насколько он владеет отдельными средствами достижения результата. В учебной деятельности они определяют степень веры студента в свои способности, доступность ему таких средств, как усилие, удача, помощь со стороны. Стратегические представления отражают обобщенную веру в то, что определенные средства являются достаточными условиями для достижения поставленной цели. Наконец, представление о контроле отражает степень уверенности индивида в том, что он сможет достичь некоторого результата.

Определяя вклад теретико-атрибутивного подхода в изучение мотивации достижения, Х. Хекхаузен подчеркивает мотивирующее значение приписывания причин достигнутым результатам, что чрезвычайно плодотворно сказалось на исследовании мотивации. Таким образом, этот подход играет большую роль в практической, прикладной области. Он не только описывает и объясняет феномен мотивации, прогнозируя поведение человека, но и даёт надежный инструментарий для реализации потенциала личности и роста её адаптивных возможностей.

В заключение отметим, что если в начале XX века психологи объясняли мотивацию преимущественно потребностями, инстинктами и влечениями, то в последние несколько десятилетий человеческую мотивацию стали объяснять когнитивными процессами (мышление, память, представления). Однако это не означает, что все детерминанты мотивации носят когнитивный характер. Так,

неудовлетворенность базовых потребностей человека мотивирует к действиям, направленным на их удовлетворение.

Когнитивная психология трактует мотивацию как когнитивно-аффективный процесс, направленный на побуждение и осуществление деятельности и достижение некоторой цели. Она играет важную роль в регуляции человеческой деятельности. Дж. Капрара и Д. Сервон пишут по этому поводу: «В отношении мотивации два фактора обуславливают абсолютную уникальность человека. Это способность оценивать действия, сравнивая их с определенными стандартами, и способность анализировать свои возможности при выполнении тех или иных действий. Эти процессы, связанные с Я, функционируют совместно, как часть когнитивно-аффективной системы, посредством которой человек осуществляет саморегуляцию» [78, с. 452–453].

Несмотря на большой вклад атрибутивных теорий в изучение мотивации достижения, сложившиеся в зарубежной психологии концепции характеризуются рядом недостатков и не могут быть механически заимствованы. В частности, попытка зарубежных исследователей объяснить в рамках одной теории конструкты, принадлежащие разным, зачастую методологически далеким друг от друга теориям, привела к тому, что рассматриваемая предметная область разбилась на ряд малосвязанных вопросов, изучаемых отдельно. Подобный методологический эклектизм и эмпиризм исследований вызывает массу сложностей и разногласий в понимании мотивации и её составляющих.

Дальнейшее продвижение в решении этой проблемы возможно на основе анализа этапов, уровней мотивации, исследования мотивационных структур и детерминант в зависимости от конкретных ситуаций. В связи с этим перспективным является исследование мотивации достижения как сложной системы интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов. Проблема состоит в раскрытии её как целостного процесса, регулирующего выполнение деятельности по всему ходу её осуществления, и изучении структуры и механизмов функционирования мотивации достижения.

Так, исследование, проведенное М. Магомед-Эминовым, представляет со-

бой попытку решения этой проблемы. Он рассматривает мотивацию достижения как сложную функциональную систему, состоящую из четырех структурных компонентов, каждый из которых выполняет конкретные мотивационные функции в ходе выполнения деятельности: актуализации (побуждение и инициация деятельности), селекции (процессы выбора цели и соответствующего ей действия), реализации (регуляция выполнения действия и контроль реализации намерения), постреализации (процессы, направленные на прекращение действия или смену одного действия другим) [121].

По его мнению, рассмотрение мотивации как сложной многоуровневой функциональной системы и единства аффективных и когнитивных процессов позволяет преодолеть одностороннюю трактовку мотивации достижения либо как динамического образования, либо как когнитивного. Полученные автором результаты исследования можно использовать для решения практических задач по оптимизации деятельности и повышению ее эффективности. Кроме того, они могут быть применены для формирования и развития мотивации достижения у различных людей.

1.9.2. Способы и методы формирования мотивации достижения

В настоящее время в современной психологии существует ряд исследований, посвященных проблеме формирования и развития мотивации достижения. Большой интерес в связи с этим представляет работа Х. Хекхаузена, описывающая возрастные показатели развития мотивации достижения. Он отмечает, что основа поведения, направленного на достижение, складывается между 3 и 13 годами. Анализируя связь между деятельностью и мотивом достижения, Х. Хекхаузен выделяет такие группы показателей общего возрастного развития мотивации достижения, соответствующие трем мотивационным детерминантам деятельности достижения:

1. привлекательность успеха и неудачи;
2. личностный стандарт;
3. тип атрибуции.

Первая и раньше всего наблюдаемая группа показателей развития мотивации достижения связана с реакцией на результат собственной деятельности. Эти показатели формируют когнитивные предпосылки переживания успеха и неудачи и, тем самым, привлекательности обоих событий, придаваемой им каузальной атрибуцией. Вторая группа показателей связана с когнитивными предпосылками формирования личностных стандартов в смысле формирования сбалансированного уровня притязаний. Третья группа показателей создает когнитивные предпосылки для формирования типа атрибуции.

Все эти показатели развития, связанного с возрастом, задаются логикой лежащих в их основе отношений индивида со средой и отражают общие тенденции развития мотивации достижения. При наличии подобных данных возникает вопрос о причинах имеющихся различий в выраженности мотивов достижения у представителей одной возрастной группы. В силу этого обстоятельства наряду с перечисленными показателями Х. Хекхаузен выделяет группу показателей развития индивидуальных различий мотивов достижения:

- индивидуальные различия в привлекательности успеха и избегания неудачи;
- преобладающие личностные стандарты;
- индивидуальное предпочтение типа атрибуции.

Следует отметить, что причины различий он связывает не с темпами индивидуального развития, а с его качественными показателями. При этом речь идет о различиях, которые не могут быть непосредственно отнесены к неравномерности общего развития, а относятся к специфическим воздействиям социальной среды [208].

Д. Мак-Клелланд утверждал, что мотивация достижения может развиваться и в зрелом возрасте, в первую очередь, путем обучения. Следовательно, этот процесс продолжается в период формирования профессионального самосознания у студентов и в процессе выбора ими образовательного маршрута. Судя по результатам исследования этой проблемы, мотивация достижения может развиваться также в контексте профессиональной деятельности, когда люди непо-

средственно почувствуют все преимущества, связанные с достижением желаемого результата. В связи с этим требуется уделять особое внимание не только системе мотивации студентов во время обучения, но и созданию условий для их самореализации. Адекватная мотивация достижения может формироваться и конструктивно реализоваться лишь в условиях сотрудничества с преподавателями и, в первую очередь, их позитивного реагирования на успехи и оказания поддержки во время неудач.

Исходя из этого, он выделил следующие этапы мотивационного тренинга, а, следовательно, развития мотивации достижения:

1. Изучение и отработка синдрома достижения.
2. Самоанализ.
3. Формирование стремления и умения ставить перед собой высокие, но адекватные цели.
4. Социальная поддержка.

Каждая из групп состоит, в свою очередь, из совокупности более конкретных воздействий. Следует также акцентировать внимание на выводах, сделанных Д. Мак-Клелландом в результате апробирования программы по развитию мотивации достижения. «Чтобы изменение мотива достижения сохранялось в поведении длительное время, необходимы внешние возможности реализации этого мотива; в случае деятельности, лишенной самостоятельности, такие возможности слишком ничтожны» [232].

К подобным выводам приходит и Х. Хекхаузен: «Соответственно максимальное изменение мотива достижения достигается при наличии двух условий: 1) максимального диссонанса между первоначальной мотивацией и целями, преследуемыми программой курса; 2) длительного опробования новых поведенческих возможностей, возникших после окончания курсов развития мотивации достижения. Воздействие на изменение мотива будет эффективным в том случае, когда оно не прекращается и приобретает устойчивость, если длительное время сочетается с соответствующим изменением поведения» [208].

Следующий этап исследований в области развития мотивации достижения связан с появлением программ, основанных на теоретико-атрибутивных разработках, а именно – на промежуточных когнитивных процессах атрибуции успеха, неудачи и самооценки. В этом направлении интересна работа Р. де Чармса. Он рассматривает переживание мотива достижения как стержневой феномен, чувство причастности и, исходя из этого, намечает и осуществляет программу изменения мотивов достижения в рамках учебных занятий; при этом особый акцент делается на интенциональность действий и личную ответственность за их результат. При этом для развития мотива достижения Р. де Чармс считал необходимым:

1. Ставить перед собой реалистичные, но высокие цели.
2. Знать свои сильные и слабые стороны.
3. Верить в эффективность собственной деятельности.
4. Определить конкретные формы поведения, позволяющие достигнуть своих намеченных целей.
5. Получать обратную связь о достижении цели.
6. Принимать на себя ответственность за свои действия и их последствия и нести ответственность за действия других.

Последовательная реализация этих целей предполагает развитие и укрепление мотивации достижения индивида. Необходимо отметить, что если исследования по развитию мотивации достижения Д. Мак-Клелланда в основном были ориентированы на развитие когнитивных представлений, то программы, предлагаемые Р. де Чармсом, большое внимание уделяют аффективному или эмоциональному компоненту развития мотивации достижения, а также атрибутивному компоненту – переживанию собственной причастности.

Достаточной оригинальностью и эффективностью отличаются программы развития мотивации достижения, направленные на формирование типа атрибуции, ведущего к улучшению самооценки. Мотив достижения рассматривается как система самооценки, при этом корректирующему влиянию подвергались три детерминанты системы мотивов: процессы формирования уровня притязаний,

каузальная атрибуция и самооценка. Эти детерминанты соответствуют рассмотренным выше показателям развития индивидуальных различий Х. Хекхаузена.

Программа включает в себя следующие этапы:

1. Испытуемым объясняли их обусловленные ориентацией на неудачу переживания и поступки (в том числе использовались диагностические методики).
2. Противопоставлялась позиция индивидов, ориентированных на успех, причем особо выделялись различия в каузальной атрибуции.
3. Испытуемые выучивали сценарии действий ориентированных на успех индивидов и закрепляли их в ролевых играх.

Авторы подобных программ пытались воздействовать на три детерминанты: через разучивание желательных образцов поведения, похвалу и знаки уважения, обучение на примере ведущего программы, а также с помощью самонаблюдения, протоколирования и вербализации всех свойственных мотиву достижения поведенческих и когнитивных элементов. Методы формирования мотивации достижения сводились к следующим процедурам: психолог или специально подготовленные педагоги поясняли студентам, как размышляет, говорит и действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Были разработаны также разнообразные практические курсы проведения тренинга мотивации достижения (учебные фильмы, специальные игры, буклеты с тематическими разъяснениями).

Следует отметить и программы по обучению типу атрибуции, ведущему к преодолению выученной беспомощности. В работах К. Двек модифицировано поведение школьников с ярко выраженной выученной беспомощностью благодаря одной из двух программ. Испытуемые, занимавшиеся по первой программе, время от времени терпели неудачи; их заставляли почувствовать ответственность за свой провал, приписывая последний недостаточным усилиям. Вторая программа следовала стратегии положительного подкрепления, и дети всегда добивались успеха. При такой стратегии впоследствии не наблюдалось никакого улучшения деятельности достижения и ее результатов. В то время как в первой группе испытуемые демонстрировали улучшение своих достижений в

ситуации неудачи и в большей степени, чем раньше, объясняли ее недостаточными усилиями [230].

В заключение к сказанному выше рассмотрим определение соответствующей интеракции у школьников Р. Бернсом. В книге «Развитие Я-концепции и воспитание» он специально выделяет образ первоначальной мотивации к учению, помощь в формулировании его целей и задач, готовность поделиться опытом преодоления трудностей, активное участие в групповом взаимодействии и эмпатию [16]. Именно при таком отношении к детям можно избежать обучения в форме рутинного занятия, когда усвоение знаний происходит в основном в обязательном порядке, а не по желанию. В рамках недирективной педагогики, как уже было сказано ранее, допускается целенаправленная коррекция тех сложившихся мотивов, а также формирование новых мотивационных образований. Так, почти все дети, которые брали участие в тренинге, начали связывать будущую карьеру с школьными успехами.

Русские и украинские психологи к процессу развития мотивации достижения подходят с позиций характерного для российской психологии личностно-деятельностного подхода. Они подчеркивают, что активная субъектная позиция является значимым фактором развития и трансформации мотивации достижения. «Способ, программа и конкретные жизненные цели, которые оцениваются индивидом как оптимально удовлетворяющие потребности и в отношении которых предпринимаются намерения к достижению, – это и есть система мотивов личности», – пишет известный украинский ученый С. С. Занюк [63, с. 42].

Говоря о развитии мотивации достижения, многие исследователи имеют в виду, прежде всего, формирование активной жизненной стратегии, выработку модели поведения, ориентированной на достижение успеха и целей деятельности. Так, К. А. Абульханова-Славская, исследуя активность личности как субъекта деятельности, пишет: «Личность посредством своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребностей, регулирует отдельные действия и поступки и определённым образом категоризирует, моделирует, преобразует действительность. Активность в широком смысле слова – это

присущий личности способ организации жизни, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности к жизни, с одной стороны, и требований к личности общества и обстоятельств – с другой» [1, с. 113–114]. При этом она выделяет следующие признаки активной жизненной стратегии личности:

- выбор способа жизни;
- умение разрешать противоречие «хочу – имею»;
- творческий поиск и создание условий для самореализации.

В связи с этим необходимо рассмотреть результаты исследования, проведенного Л. М. Митиной и направленного на развитие характеристик конкурентоспособной личности с помощью специально разработанной психологической технологии. В качестве основного психологического условия развития личности она рассматривает повышение уровня самосознания. При этом отмечает, что психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося конкурентоспособного профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, компетентность и гибкость [131].

Л. М. Митина выделяет четыре стадии преобразования личности и поведения: подготовка; осознание; переоценка; действие. Они объединяют основные процессы развития личности: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Данная модель предполагает их преобразование, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю.

Е. В. Козиевская рассматривает феномен мотивации достижения во взаимосвязи с профессиональной деятельностью индивида. В качестве основного критерия мотива достижения понимается образ того качества профессиональной деятельности, которое стало потребностно значимым для человека. Основным фактором, оказывающим влияние на развитие мотивации достижения, является, по её мнению, профессиональная самооценка. При этом Е.В. Козиевская разра-

батывает функциональную структуру процесса развития мотивации достижения под влиянием самооценки в виде следующих этапов:

1. Проблематизация прежней системы мотивации достижения под влиянием отрицательного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я – профессионал».
2. Планирование изменений в системе мотивации достижения, осуществляемой на основе идеального образа «Я – профессионал».
3. Реализация этих изменений.
4. Закрепление вновь возникшей системы мотивации достижения на основе положительного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я – профессионал».

Таким образом, в основе развития мотивации достижения, по мнению Е. В. Козиевской, лежит процесс моделирования успешного идеального образа «Я – профессионал» и формирование реалистичных представлений человека о себе, наиболее соответствующих идеальному образу.

Е. Е. Лушникова выделяет следующие функции мотивации достижения в обучении: познавательная функция (стремление к приобретению необходимых знаний); эмоциональная функция (влияние эмоций на учебную деятельность); интегративная (система самооценок и оценок достигнутого результата). Автор отмечает, что формирование мотивации достижения требует построения системы педагогических средств как множества взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство. Системообразующим фактором такой системы являются цели. Следовательно, основным механизмом, обеспечивающим эффективность процесса развития мотивации достижения является, по её мнению, механизм целеполагания. В дальнейшем на основе мотивов происходит развитие потребности в достижении и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию.

А. В. Сальков в своем исследовании в качестве основы процесса развития мотивации достижения рассматривает уровни ценностного выбора, а именно –

возможности реализации осознанного выбора личностью в новой социальной ситуации. Он выделяет следующие типы возможных стратегий:

1. Активно-созидательный, базирующийся на высокой выраженности стремления к успеху и ориентации на привлекательность успеха. Наиболее эффективный тип поведения.

2. Активно-созерцательный, базирующийся на стремлении избегания неудач и ориентации на достижение успеха. В данном случае препятствием для эффективности деятельности будет неуверенность в выборе средств достижения, отсутствие регулярности и систематичности в принимаемых решениях.

3. Неопределенный (вариативный), базирующийся на стремлении к успеху и ориентации на ожидание неудачи. Препятствием для эффективности деятельности является несоответствие этих двух детерминант.

4. Пассивный, базирующийся на стремлении к избеганию неудач и ориентации на привлекательность неудачи. Данный тип наименее эффективный, характеризуется абсолютно пассивной жизненной позицией [180].

Анализ описанных выше моделей позволяет выделить следующие подходы к формированию и развитию мотивации достижения в зарубежной психологии: эмоционально-когнитивный (Д. Мак-Клелланд); атрибутивно-поведенческий (Б. Вайнер, К. Двек, Х. Хекхаузен); личностной причастности (Р. де Чармс). В русской и отечественной психологии можно выделить такие подходы: повышение уровня самосознания (Л. М. Митина); изменение профессиональной самооценки (Е. В. Козиевская); целеобразование (Е. Е. Лушникова); ценностно-смысловая направленность (А. В. Сальков). При этом каждый из подходов делает акцент на преобладании мотива достижения успеха над мотивом избегания неудачи.

Таким образом, в качестве основных критериев формирования и развития мотивации достижения выступают выраженность мотивационных, когнитивных, эмоционально-оценочных, атрибутивных и поведенческих характеристик личности. Это обстоятельство легло в основу разработки программы и модели развития мотивации достижения М. В. Кондратьевой. Автором были выделены

блоки, которые соответствуют уровням процесса развития мотивации достижения [94].

Первый уровень предполагает воздействие на когнитивные компоненты. Изменение представлений на уровне имеющейся информации и существующих знаний является самым первым и необходимым этапом развития мотивации достижения. Получение информации о достижении успеха, расширение кругозора, ознакомление с множеством вариантов успешного достижения цели является изначальным условием включения индивида в деятельность достижения.

Второй уровень развития мотивации достижения предполагает воздействие на эмоционально-оценочный блок. Эмоциональное переживание и аффективная окраска ситуаций достижения успеха и столкновения с неудачей.

Наличие мотива достижения показывает, насколько человек стремится к самореализации своих возможностей. В связи с этим представляет интерес системная модель процесса мотивации достижений Т. О. Гордеевой. В её основе лежат такие компоненты: стремление к мастерству (ориентация в любой работе на свой стандарт качества), стремление к соперничеству (соревнование и лидерство), стремление к работе (удовлетворенность от хорошо выполненной работы) [39].

Представляют интерес работы украинского ученого С. С. Занюка [63], в которых он раскрывает структуру мотивации достижения и признаки, которые позволяют судить о её наличии. Им предложена процедура активизации мотивации достижения (подкрепление, самоподкрепление, создание благоприятных условий). Автор делает вывод, что мотивация достижения выявляется во многих аспектах личностного роста и является относительно устойчивым образованием. Однако она также представляет собой динамическую систему, которая начинает функционировать во взаимодействии с другими ситуативными условиями, которые и стали предметом его изучения.

В исследованиях психологов, изучающих эту проблему, используются различные методы формирования мотивации достижения и виды тренингов. Ими разработаны курсы мотивационного тренинга, которые способствуют повыше-

нию активности и инициативности, переходу от тактики избегания неудач к тактике мотивации достижения. Среди них следует сказать о мотивационном тренинге Е. В. Сидоренко. По мнению автора, он должен объединять в себе стихийность и спонтанность вместе с системностью.

Цель мотивационного тренинга – овладение методами создания и усиления мотивации достижения. Для этого необходимо создание такого пространства, в котором активизируются важные для работы личные мотивы, а также создание условий, в которых усиливается энергия активизированных мотивов. После тренинга повышаются решительность людей и их уверенность в правильности своих действий, ожидание успеха, сбалансированность уровня притязаний. Наиболее эффективной можно считать комплексную методику, которая включает несколько методов: анкетный, экспериментальный, наблюдения, беседы, «независимые характеристики», анализ результатов деятельности. Каждый из подходов делает акцент на преимуществе мотива достижения над мотивом избегания неудач.

В содержательно психологическом плане мотивация достижения является своего рода интерпретационным «ключом» к пониманию природы уровня притязаний, стремления к повышению самооценки, тактико-стратегическому подходу конкретных индивидов при выстраивании ими способов принятия ответственных решений и регуляции деятельностной активности.

Уровень притязаний играет заметную роль среди механизмов психической причинности поведения и одновременно проявления ее самосознания. Понятие это появилось в результате опытов в лаборатории К. Левина, где его сотрудник Ф. Хоппе раскрыл феномен уровня притязаний. По сути, это выбор на шкале трудностей, с которыми постоянно сталкивается человек в жизни, выполняя те или иные задания. При этом сложная взаимосвязь доступности и привлекательности жизненных или экспериментальных заданий определяется именно притязаниями субъекта, т. е. его запросами, претензиями, амбициями. Все это проявляется как следствие актуального аффективного состояния, чем и обусловлен выбор в одних случаях сложных заданий, а в других – легких, когда можно

ощутить либо радость от преодоления трудности, либо удовлетворение от того, что предпочитая несложное задание, не терпишь неудачи.

В многочисленных исследованиях по этой проблеме обнаружена динамика уровня притязаний. Она зависит от различных факторов: трудности предъявляемых заданий, степени вовлеченности в деятельность, принятой субъектом шкалы соотнесения и др. Но главное – это перемены, зависящие от переживания успеха или неудачи: большинству людей свойственна тенденция к повышению уровня притязаний после положительного результата и снижению при отрицательном результате. Правда, такое естественное, логически обоснованное поведение наблюдается не всегда.

Проблема заключается в том, что мотивация типа «достижение – избегание» иногда носит акцентуированный характер. Уже в опытах Ф. Хоппе проявилась некоторая устойчивая доэкспериментальная тенденция, которую он назвал *уровнем Я* (т. е. завышенный или заниженный уровень притязаний). Именно это обуславливало неадекватный выбор испытуемыми предлагавшихся в исследовании заданий. Случались даже противоположные парадоксальные реакции как, например, в опытах М. С. Неймарк со школьниками. При этом испытуемые с завышенными притязаниями, независимо от результата в предыдущем задании, следующими часто выбирали только трудные задания, а не справившись, обвиняли в этом что угодно и кого угодно, только не себя. Своеобразным оказалось и поведение тех, чьи притязания были занижены. Они, наоборот, во всех случаях предпочитали несложные задания, а, потерпев неудачу, во всем винили именно себя. Комплекс переживаний, связанных с первой из указанных парадоксальных реакций, Неймарк назвала «аффектом неадекватности». Его причина – в существенном расхождении самооценки личности с реальными и даже скрытыми ее возможностями. Неудачи в таких случаях неизбежны, но ради сохранения привычной самооценки субъект может их игнорировать, подсознательно отвергая все, что нарушает сложившийся *Я*-образ.

В ряду определений типа «акцентуированный», «неадекватный», помогающих понять неоднозначные проявления уровня притязаний, следует отметить

и «порочные круги приписывания». На это обращает внимание А. Б. Орлов, проанализировавший зарубежный опыт исследования этой проблематики. Он связывает притязания с «причинными схемами» объяснения истоков собственного поведения. Так, учащийся с низким уровнем ожиданий успеха, получивший высокую отметку, связывает ее с таким нестабильным внешним фактором, как везение. Притязания при этом не повышаются, т. к. на этой зыбкой основе дальнейшие успехи не ожидаются. Случающиеся же неудачи такого ученика не расстраивают, т. к. он не переоценивает своих возможностей. Именно им, как внутреннему стабильному фактору, он и приписывает причину промахов. Это называют «игра в одни ворота»: достигнутый за счет везения успех не повышает притязаний, а привычные неудачи закрепляют сложившийся уровень притязаний или даже понижают его.

Если же, напротив, отличную отметку получает школьник с высокими притязаниями, он считает, что это произошло за счет стабильного фактора – своих способностей. В таком случае ожидание им успеха в будущем закономерно повышается. Столкнувшись же с неожиданной для себя неудачей, он склонен объяснять ее как нестабильный фактор невезения. При этом не происходит закономерного снижения притязаний. То есть имеет место все та же «игра в одни ворота», только с закреплением неадекватно высокого уровня притязаний [147, с. 136–137].

Специфическая мотивация, проявляющаяся в чрезмерных или, наоборот, недостаточных притязаниях и в связанных с этим самоуверенностью или особой осторожностью, чаще проявляется, когда человек сталкивается с ситуацией средней трудности, т. е. когда вероятность успеха или неудачи находится в пределах 50 %. К таким именно ситуациям можно отнести гипотезу Дж. Аткинсона о повышении субъективной вероятности успеха в повторной попытке, если предыдущая оказалась удачной.

В этом случае субъект скорее поставит перед собой более сложную задачу, чем будет стремиться к продолжению того, что уже успешно выполнялось ранее. Поэтому внимание сосредотачивается преимущественно на достижении

все более высоких рубежей. Такое поведение характерно для тех людей, которые хотели бы обладать властью, высшим мастерством, превзойти конкретного партнера, иметь коммерческий успех, занять более высокую должность и т. д. При этом человек не останавливается на достигнутом, а вкусив радость успеха, все время претендует на большее.

Существуют специальные механизмы мотивации, обуславливающие реализацию поставленного намерения и выполнение соответствующего действия. Процессы мотивации не сводимы ни к отдельно взятому мотиву, ни к мотивационной тенденции действия, возникающей при выборе цели, но включают качественно новый уровень мотивации, регулирующий, контролирующей реализацию намерения. Такими механизмами являются: рациональные стратегии, различные самоинструкции, эмоциональные воздействия, контроль ситуаций, контроль распределения времени.

При этом испытуемые с мотивом стремления к успеху используют следующие способы самоконтроля: 1) рациональную стратегию, направленную на повышение значимости практической активности – действия; 2) самоинструкции, обязывающие удерживать направленность познавательных и эмоциональных процессов на актуальной ситуации; 3) эмоциональный контроль, направленный на активацию (гнев, недовольство собой и т.п.). Испытуемые с мотивом избегания неудачи используют иные способы самоконтроля: 1) рациональные стратегии, обесценивающие значимость общей цели; 2) самоинструкции, обязывающие не отвлекаться на неактуальные аспекты ситуации; 3) эмоциональный контроль, направленный на релаксацию (успокоение, самоуверенность и т.п.).

Преобладание той или иной мотивации всегда сопровождается различиями в выборе степени трудности поставленной цели. Те, кто мотивирован на успех, предпочитает цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Мотивированные на неудачу разделяются на две подгруппы: одна из них нереалистично занижает, а другая – завышает степень трудности цели [226, с. 379, 380].

Экспериментальные исследования показали, что одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения является мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, которая складывается из оценки её значимости и общей компетентности в ситуации достижения. Интенсивность мотивационной тенденции меняется в зависимости от этих параметров как у испытуемых с мотивом достижения, так и с мотивом избегания неудач. «Эмоциональные переживания, – пишет В. К. Вилюнас, – являются единым представителем мотивационных процессов на уровне психического отражения той системы сигналов, которые открываются субъекту, указывая на соответствующие этим сигналам предметы и влияние» [32].

Особенностью мотивации человека является двухмодальное позитивно-негативное её построение. Эти две модальности проявляются как два вида эмоциональных переживаний: удовольствия или страдания. В поведении человека практически одновременно проявляются мотивационные тенденции разного происхождения. В связи с этим стремление к цели является суммарным выражением его ожидания успеха или неудачи. Эмоции успеха/неуспеха служат «универсальным механизмом», который подключается к процессу регуляции деятельности и сообщает индивиду о достижении цели и оправданности затраченных усилий.

Успешное выполнение деятельности возможно только при условии сильной мотивации, которая означает настойчивость в достижении желаемого результата. Строить планы и программы ещё недостаточно для достижения успеха. Они часто не реализуются потому что человеку не хватает целеустремленности, смелости, и он не имеет соответствующей мотивации для их реализации. Для этого необходимо мотивационное напряжение, связанное с постановкой цели и усилиями, затраченными на её достижение. При этом, если мотивация слишком сильная, повышается уровень активности и напряжения, вследствие которого эффективность работы снижается. Это связано с возникновением неконтролируемых эмоций (волнение, стресс и т.п.).

Экспериментально установлено, что существует оптимальный уровень мотивации, при котором можно достичь желаемых результатов. При слабой и чрезвычайно сильной мотивации эффективность деятельности не такая высокая, как при оптимальном. Такую зависимость называют законом Йоркса – Додсона, в соответствии с которым вместе с интенсивностью мотивации результаты деятельности сначала повышаются, а потом после достижения максимума – понижаются. Уровень мотивации, при котором деятельность осуществляется максимально успешно, называют оптимумом.

Таким образом, большую роль в процессе формирования и развития мотивации достижения студентов играют их потребности, единство аффективно-когнитивных процессов, представления о целях или намерениях, уровень притязаний и т.п.. Это сложная структурированная динамическая система, которая включает как реальное Я, так и процесс его развития и саморазвития. Они в значительной мере обусловлены качеством подготовки студентов в высшем учебном заведении. Такая постановка проблемы требует не только творческой организации педагогического процесса, но и создания педагогических условий для формирования направленности студентов на успешную профессиональную деятельность.

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Дайте определение понятию «мотивация достижения».
2. Кто впервые предложил общую теорию мотивации достижения?
3. Определите понятие «каузальная атрибуция».
4. Каково содержание атрибутивной теории Б. Вайнера?
5. Каковы результаты исследований К. Двек?
6. Каково содержание социально-когнитивной теории самооэффективности А. Бандуры?
7. Как трактуют мотивацию в рамках когнитивной психологии?

8. Какой вклад в изучении мотивации достижения Х. Хекхаузена и Мак-Клелланда?

9. Назовите основные направления изучения мотивации достижения в отечественной психологии.

10. Какую роль играет уровень притязаний среди механизмов психической саморегуляции?

11. Назовите механизмы мотивации, которые определяют реализацию намерений и выполнение соответствующих действий.

12. Какой смысл закона Йоркса – Додсона?

13. Какова роль эмоций в формировании мотивации достижения?

14. Что способствует переходу от тактики избегания неудач к надежде на успех?

Часть 2. НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ НА УСПЕШНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ

2.1. Педагогические условия формирования у студентов направленности на успешную профессиональную деятельность

2.1.1. Направленность студентов на успешную профессиональную деятельность: её структура и способы формирования

В современных условиях большое значение придаётся профессиональному развитию как важному условию жизненной успешности. Одной из главных потребностей человека является достижение успеха в значимой для него деятельности. *Профессиональный успех – это развитие силы и способностей, с помощью которых человек достигает успеха в профессиональной деятельности, организуя соответствующим образом свою энергию и усилия, а также знания и способности.* Ведущей деятельностью студентов, как известно, является его обучение. Поэтому можно утверждать, что познавательная потребность и потребность в достижении успеха – необходимые компоненты, которые в значительной мере обуславливают их главное на данном жизненном этапе задание – успешность учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Отечественная педагогика основывается на фундаментальной значимости деятельности, которая осуществляется участниками образовательного процесса. Признание её формирующей роли является основой исследовательского поиска современных ученых. Деятельностно-личностная концепция утверждает, что воспитание является действенным только тогда, когда личность общается к различным видам деятельности, овладевая социальным опытом благодаря эффективному стимулированию педагогом её активности.

Подготовка к профессиональной деятельности предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности личности, которые должны быть не только понятыми, но и внутренне принятыми. Внутренняя позиция становится тем условием, которое, как утверждает С.Л. Рубинштейн, противостоит внешним влияниям. Формирова-

ние внутреннего мира студентов является центральным этапом становления личности как профессионала и важным заданием высшего учебного заведения.

Учебно-познавательная деятельность людей является основным способом и инструментом овладения знаниями. Одновременно это необходимое условие, в процессе которого человек приобретает жизненный опыт, познаёт окружающую действительность, усваивает знания, вырабатывает умения и навыки, развивает психические процессы, формирует интеллектуальные, эмоционально-волевые качества и способности. Рассматривая познавательную деятельность как особую формирующую целостность, педагоги и психологи детально исследуют её компоненты: мотивы, цели, действия, операции. Такой подход позволяет сделать объектом внимания много феноменов внутреннего мира студента: его интересы, ценности и убеждения, мотивы деятельности, способности, знания, умения и навыки, которые формируют его профессиональную направленность.

Теоретической основой изучения проблемы профессиональной направленности стала концепция направленности личности С.Л. Рубинштейна, который определил её через установки, тенденции, потребности, интересы и мотивы. Он выдвинул положение о развитии личности в процессе деятельности и поставил вопрос о динамических тенденциях, которые как мотивы определяют человеческую деятельность, а сами, в свою очередь, определяются её целями и задачами. Содержательный аспект направленности включает ценностно-смысловые образования и цели. Они обеспечивают внутреннюю целостность личности, формируют отношение личности к себе и к другим людям, к профессии и к миру в целом. Ценностно-смысловые образования – важнейшие регуляторы жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. Значение предметов и явлений и их смысл для человека является тем, что определяет его поведение.

Профессиональная направленность часто трактуется как совокупность мотивов, установок личности, планов, ценностных ориентаций в области выбранной специальности. Именно в ней выражаются цели, мотивы, ради

которых действует личность, её субъективное отношение к разным сторонам избранной деятельности. Таким образом, она выступает как системообразующая характеристика личности, которая социально обусловлена и формируется путем воспитания.

Профессиональная направленность студентов представляет собой систему непрерывных психических компонентов, которые отражают структуру учебно-познавательной деятельности. Она определяется особенностями её организации и характеризуется логикой неустойчивых стремлений студентов в условиях стимулирования в стойкую потребностно-мотивационную сферу, наполненную личностным смыслом и ориентированную на успешную познавательную и профессиональную деятельность. Она означает успешность овладения человеком профессией и даёт возможность субъекту полноценно самореализоваться в профессиональной деятельности и одновременно приносить пользу обществу.

Для формирования направленности на успешную профессиональную деятельность необходимо её теоретическое осмысление, то есть следует выяснить педагогический смысл этого понятия, механизмы и принципы действия этого процесса, выяснить его мотивационное значение. Анализ научной литературы даёт возможность определить *направленность на успешную профессиональную деятельность студентов как совокупность их стойких мотивов, убеждений и ценностей, которые обуславливают внутренние потребности в активизации собственного личностного потенциала, самореализации и достижении успеха в будущей профессиональной деятельности.*

Определяя направленность студентов на успешную профессиональную деятельность как целостность, следует выделить в её структуре такие компоненты: 1) мотивационно-ценностный (ценностное становление студентов к профессиональной деятельности, интерес к будущей специальности, потребности, убеждения и ожидания, мотивация достижения); 2) компетентностный (учебные достижения студентов: объем, полнота, системность профессиональных знаний и умений, целеполагание, динамика личностного роста, готовность

к профессиональной деятельности); 3) личностно-рефлексивный: профессионально-личностные качества студентов, необходимые для достижения успеха, сформированность рефлексивных умений, адекватность самооценки, коммуникативная компетентность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Проведенный анализ литературных источников даёт возможность сделать вывод о том, что направленность студентов является в большей мере предметом изучения ученых-психологов. Рассматривая это понятие с педагогических позиций, то есть как объект с особой структурой на основе изучения взаимосвязи и взаимообусловленности всех её компонентов, необходимо определить педагогические условия, технологии и методы, необходимые для её формирования. При этом *формирование рассматривается в психологии как подкрепление поведения, всё более и более похожее на желаемое [166, с. 555]*. Такой подход в процессе обучения помогает будущему специалисту в самоорганизации и самоутверждении, которое осуществляется при педагогическом сопровождении со стороны преподавателей.

2.1.2. Теоретическое обоснование педагогических условий формирования направленности на успешную профессиональную деятельность

В научной литературе в понятие «условие» вкладывается разнообразное содержание, а именно: а) обстоятельства, от которых что-то зависит; б) требование, которое предъявляется к кому-то или чему-то; в) устное или письменное соглашение о чем-то, договоренность; г) обстановка, в которой что-то происходит; д) требование, которое предъявлено и т.п. Как производное от понятия «условие» категория «педагогические условия» также не имеет однозначного толкования.

Так, некоторые ученые под педагогическими условиями понимают обстоятельства, от которых зависит успешность функционирования и развития всей педагогической системы (И.А. Исаев и др.). Другие ученые трактуют этот термин как факторы и правила успешного осуществления педагогической дея-

тельности (Г.И. Назаренко и др.) и как требования, которые должны выполнять педагоги с целью обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса (Н.И. Манжелей и др.).

Концептуальной основой технологии и реализации педагогических условий формирования направленности студентов на успешную профессиональную деятельность являются основные положения теории личностно-ориентированного обучения, сформулированные в работах таких ученых как Н.М. Басалаева, Б.П. Битинас, Е.В. Бондаревская, В.Г. Бочарова, О.И. Ляшко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С.Якиманская и др..

Закономерности личностно-ориентированного обучения наиболее обоснованно сформулированы в работах известного дидакта А.В. Архангельского, который рассматривает их как сущностные, постоянные, стойкие связи между педагогическими факторами, явлениями и действиями, а именно:

1) образовательная продуктивность субъектов обучения повышается, если они берут сознательное участие в определении целей обучения, выборе его содержания и форм;

2) получение субъектами обучения личностного образовательного продукта в соответствии с аналогичными внешними образовательными стандартами способствует повышению учебной мотивации и продуктивности образования;

3) использование в учебном процессе открытых вопросов, которые не имеют однозначных ответов, способствует развитию творческих качеств субъектов обучения;

4) реализация в учебно-познавательном процессе межпредметных связей способствует формированию у субъекта обучения целостной картины мира;

5) образовательные результаты субъектов обучения зависят не от объема учебного материала, а от содержания образовательной продукции, которая создаётся ими;

б) диагностика личностной образовательной предрасположенности субъекта обучения более эффективно выявляется путем повышения уровня его учебных достижений [11].

Приведенные закономерности А.В. Хуторской конкретизирует в виде трёх законов личностно-ориентированного обучения: закона взаимосвязи творческой самореализации субъектов обучения и образовательного пространства, закона взаимосвязи обучения, воспитания и развития, закона обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности субъектов обучения. Система принципов этого подхода должна строиться на надёжной методологической основе, которая включает решение внутренних противоречий.

Классическими принципами дидактики являются: принцип активности и сознательности, воспитательного характера обучения, его трудности и доступности, систематичности и последовательности, системности, связи обучения с жизнью, научности, наглядности и другие. Они означают общие подходы к обучению как составляющей общего среднего образования. Однако эти принципы не являются достаточным условием организации личностно-ориентированного обучения студентов. Как утверждает А.В. Хуторской, принципами личностно-ориентированного обучения являются: личностное целеполагание, выбор индивидуальной образовательной траектории, предметные основы образовательного процесса, продуктивность обучения и его ситуативность, рефлексия.

Необходимым является их дополнение системой принципов, предложенных другими авторами (И.Д. Бех, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.). По их мнению, основными принципами личностно-ориентированного обучения являются признание индивидуальности субъекта обучения, создание необходимых и достаточных условий для его развития, возможности самореализации в учебно-познавательной и других видах деятельности, принцип вариативности и субъектности. Они могут быть реализованы с учетом конкретных педа-

гогических технологий, направленных на активизацию учебно-воспитательного процесса.

Системообразующим компонентом педагогической технологии является цель, которая определяется учеными (И.А. Володарская, Е.Н. Митина и др.) как ожидаемый конкретный результат учебно-воспитательного процесса, выраженный в педагогических терминах [33]. Целью подготовки инженера признано его становление как успешного профессионала в будущем. Это предполагает подготовку, которая обеспечивает каждому выпускнику профессиональную и психологическую готовность без длительной адаптации включиться в непосредственную профессиональную деятельность, успешно и компетентно выполнять в будущем свои функции и обязанности.

Формирование сложной совокупности чрезвычайно ответственных, взаимосвязанных и взаимообусловленных условий, необходимых для успешной деятельности в условиях динамичных изменений, требует научно обоснованного подхода к содержанию образования. Одной из важнейших задач в области его конструирования является определение системы требований, которые регулируют выбор составляющих с точки зрения дидактики. По результатам педагогических научных исследований В.В. Краевского, В.С. Леднёва дидактическую основу формирования содержания образования составляют такие принципы:

- соответствие содержания образования требованиям общества;
- структурное единство содержания образования на всех уровнях формирования;
- соответствие содержания образования общей структуре профессиональной деятельности;
- функциональная полнота компонентов содержания образования;
- учёт закономерностей поэтапного освоения профессиональной деятельности;
- целенаправленность;
- научность;

- учет единства содержательного и процессуального аспектов учебно-воспитательного процесса;
- учет механизмов освоения;
- учет возрастных и индивидуальных различий обучающихся [99, 111].

Эти принципы являются исходными при определении содержательного и процессуально-деятельностного компонентов технологии формирования готовности будущих специалистов для успешной профессиональной деятельности. Направленность обучения на решение этой задачи требует, чтобы его содержание соответствовало способам деятельности и механизмам индивидуального личностного роста.

Для достижения поставленных целей в образовательном процессе высшего учебного заведения необходима разработка его организационно-содержательной модели, в которой на каждой ступени создаются педагогические условия для формирования направленности на успешную профессиональную деятельность, а именно:

а) обеспечение позитивной мотивации профессиональной подготовки (ценностное отношение к будущей профессии, профессионально-познавательный интерес, мотивация достижения);

б) широкое использование элементов контекстного обучения, направленного на овладение знаниями, выработку профессиональных умений, приобретение профессионального опыта и профессионально-значимых качеств как основы успешной трансформации учебной деятельности студентов в профессиональную деятельность специалиста;

в) привлечение студентов к профессиональному самовоспитанию, направленному на самореализацию личности будущего специалиста.

Таким образом, традиционные подходы к учебно-воспитательному процессу студентов высших технических учебных заведений в недостаточной мере способствуют готовности будущих выпускников к своей профессиональной деятельности в связи с трудностями как объективного так и субъективного характера, которые тормозят этот процесс. Необходима разработка его техно-

логии как сложного многоуровневого процесса, который характеризуется собственным личностным развитием студентов и направленностью на успешную профессиональную деятельность. Поэтому приобретает особую актуальность теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, способствующих решению этой задачи.

Вопросы для самоконтроля и проверки

1. Что такое профессиональный успех?
2. Дайте определение понятию «профессиональная направленность».
3. Назовите компоненты профессиональной направленности.
4. Каковы закономерности и принципы личностно-ориентированного обучения?
5. Какие принципы являются дидактической основой формирования содержания образования?
6. Какие педагогические условия необходимы для формирования направленности студентов на успешную профессиональную деятельность?

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская А. М. Представление личности об отношении к ней значимых других / А. М. Абульханова-Славская, В. Д. Гордиенко // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С. 44.
2. Акимова И. М. Партнерство бизнеса и государства в сфере образования: международный опыт и украинская практика / И. М. Акимова, Е. С. Осинкина, Н. И. Лещенко // Ринок праці та освіти : пошук взаємодії: зб. наук. ст. – К. : Таксон, 2007. – С.7–30.
3. Алдер Г. Полное практическое руководство. Вводный курс / Г. Алдер.– София, 2001 – 430 с.
4. Алдер Г. Технология НЛП / Г. Алдер. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Изд. Дом “Питер”, 2001. – 263 с.
7. Андреев А. А. Педагогика высшей школы: прикладная педагогика : учеб. пособ. / А. А. Андреев. – М., 2000. – 450 с.
8. Анисимова О. М. Самооценка в структуре личности студента : авто-реф. дис. канд. психол. наук. / О. М. Анисимова. – Л., 1984. – 21 с.
9. Антонов А. И. Микросоциология семьи / А. И. Антонов. – М., 1992. – 348 с.
10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе /С. И. Архангельский. – М., 1990.– 350 с.
11. Ассоджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассоджиоли. – «Экмо-экспресс», 2002– 450 с.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1994. – 560 с.
13. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: моногр. / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Уде, 2004. – 340 с.
14. Батурич Н. А. Психология успеха и неудачи / Н. А. Батурич. – Челябинск, 1999. – 320 с.
15. Белкин А. С. Ситуация успеха : книга для учителя / А. С. Белкин. – Екатеринбург: УГЛУ, 1997. – 186 с.
16. Бернс Р. Развитие «Я» : концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
17. Бех І. Д. Категорія ставлення в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – М., 1997. – №3. – С. 9–21.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. у 2-х т. Т.1 Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
19. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах

/ І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХПІ», 2008. – № 2. – С.109–115.

20. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 510 с.
21. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 180 с.
22. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб. : Речь, 2006. – 440 с.
23. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / А. А. Бодалев. – М., 1998. – 263 с.
24. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М.: ПЭР СЭ, 2001. – 511 с.
25. Божович Л. И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина // Известия АПН. РСФСР. –1957. – Вып. 36. – С. 45–53.
26. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – М., СПб. : Питер. 2004. – 299 с.
27. Боркиевская Р. В. Формирование мотивации учебной деятельности студентов колледжа экономики и права: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / Р. В. Боркиевская. – Тернополь, 2005. – 20 с.
28. Валишина Н. А. С позиций концепции философии образования или об одной педагогической закономерности / Н. А. Валишина // Фестиваль педагогических идей «открытый урок», 2005/2006. – М., – 2006. – С. 12 – 26.
29. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1991. – 120 с.
30. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А. А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
31. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М., 1999. – 75 с.
32. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1990. – 290 с.
33. Володарская И. А. Проблема целей обучения в современной педагогике : учеб.-метод. пособ. / И. А. Володарская ; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
34. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.– 450 с.
35. Гарунов М. Г. Развитие творческой самостоятельности специалиста / М. Г. Гарунов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С.83–86.
36. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: моногр./А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
37. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6.
38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

39. Гордеева Т. О. Мотивация достижения : теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М, 2002. – С. 9–18.
40. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості : навч. посіб / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості ; за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – С. 48–67.
41. Городецька В. В. Активізація самостійної роботи як одного з напрямків особистісно-професійного саморозвитку студента / В. В. Городецька // Сучасні концепції виховання : матеріали конф. БГПУ. – Ярославль : Вид-во ЯГПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2000.
42. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1997. – 136 с.
43. Грень Л. Н. Активизация потенциала студентов в процессе формирования их направленности на успешную профессиональную деятельность / Л. Н. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХП» – 2008. – № 4. – С. 42–49.
44. Грень Л. М. Я-концепція – методологічна основа саморозвитку та самовдосконалення студентів у педагогічному процесі / Л. М. Грень // Психологія і педагогіка професійної освіти : наук.- метод. журнал. – Львів. – 2008. – № 3. – С. 191–199.
45. Грень Л. М. Роль самооцінки у формуванні професійної самосвідомості студентів / Л. М. Грень // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : тези. доповідей. – К., Вінниця. – 2008. – Вип. 19. – С. 281–285.
46. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. – М., 1987. – 286 с.
47. Гуляева С. П. Портфолио : рекомендации по созданию и использованию в предпрофильной подготовке / С. П. Гуляева. – Новокузнецк. Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 73 с.
48. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Р. С. Гуревич. – К. : Вища школа, 1998. – 229 с.
49. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
50. Далгатов М. М. Мотивация деятельности достижения в теориях каузальной атрибуции / М. М. Далгатов // Вестник Моск. Ун-та. – 2006. – № 1. – С. 17– 25.
51. Даньшева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / С. О. Даньшева. – Х., 2000. – 16 с.
52. Джеймс У. Психология в беседах с учителями / У. Джеймс. – СПб : Питер, 2001. – 150 с.
53. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / О. В. Діденко. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
54. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб., 2001. – 276 с.

55. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2001. – 314 с.
56. Диянова З. В. Самосознание личности / З. В. Диянова, Л. А. Щеголева – М., 1992. – 70 с.
57. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. –1984. – №4. – С. 7–12.
58. Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития /С. А. Дружилов. – М., 2003. – 345 с.
59. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи // Работник просвещения; пер. с англ. Р. Ландсберг. – М., 1921. – 62 с.
60. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособ. / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 437 с.
61. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / І. В. Зайцева. – К.: Ірпінь, редакційно-вид. відділ АДПС України, 2000. – 191с.
62. Закон України «Про вищу освіту»: Прийнято 17.01.2002 р. №2984 – К., 2002. – 71 с.
63. Занюк С. С. Теоретичні та практичні аспекти формування мотивації досягнення / С. С. Занюк // Педагогічні та психологічні науки. – Луцьк : Вид-во Волинського державного університету. – 1998. – № 9 – С. 55–59.
64. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Спецпрактикум з психології мотивації / С. С. Занюк. – Луцьк : Вид-во Волинського держ. університету, 1998. – 64 с.
65. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Эльга–Ника–Центр, 2001. – 352 с.
66. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 90 с.
67. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
68. Золотухіна С. Т. Виховуючи навчання : спецкурс з історії її педагогіки / С. Т. Золотухіна. – Х. : «НУА», 1994. – 168 с.
69. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
70. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К., 2000. – 350 с.
71. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття : філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. Х. : НТУ «ХПИ» – 2002. – № 2. – С. 23–34.
72. Енциклопедія освіти : під ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
73. Ігнатюк О. А. Моделювання оцінки реалізації особистісного потенціалу студента в технічному університеті / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. Х. : НТУ «ХПИ»– 2005. – № 1. – С. 37–46.

74. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення : теорія і практика : моногр. / О. А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХП», 2009 – 432 с.
75. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
76. Инновации в высшей технической школе России. Состояние и проблемы модернизации инженерного образования : сборник ст. – М. : МАДИ (ГТУ) – 2002. – Вып.1. – 446 с.
77. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М., 1974. – 320 с.
78. Канівець М.В. Формування впевненості в собі у студентів вищих технічних навчальних закладів / М.В. Канівець // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17 (70). – С. 277-283.
79. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб, 2003. – С.452–453.
80. Кисель С. Г. Специфика мотивации учебной деятельности в вузе /С. Г. Кисель, А. Н. Василенко // Проблемы инженерно-педагогического образования : зб. наук. праць. – Х. : УПА, 2004. – Вип. 7. – 235 с.
81. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / М. В. Кларин. – М.: Сов. педагогика. – 1985. – № 6. – С.57–61.
82. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения /Г. Клаус. – М. : Педагогика, 1987. – 173 с.
83. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
84. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения /Е. А. Климов. – Ростов-н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
85. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
86. Коваленко О. Е. Методика профессионального обучения : учеб. /О. Е. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003.– 480 с.
87. Козаков В. А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі : моногр. / В. А. Козаков. – К. : КДЕУ, 1996. – 290 с.
88. Колденкова А. Т. Педагогические факторы формирования профессиональной направленности студентов : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / А. Т. Колденкова. – Л., 1977. – 20 с.
89. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т.1. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – С. 242–476.
90. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світові й українські перспективи ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004.
91. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера : учеб. пособ. ; под ред. Е. С. Чугуновой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 184 с.
92. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Педагогика, 1978. – 368 с.
93. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

94. Кондратьева М. В. Исследования в области развития мотивации достижения в зарубежной и отечественной психологии / М. В. Кондратьева // Сборник научных трудов СевКавГТУ. – 2005. – № 4. – 45 с.
95. Кондратьева М. В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов : учеб.- метод. пособ. / М. В. Кондратьева. – Ставрополь : Изд-во Сев.Кав. ГТУ, 2005. – 104 с.
96. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : підруч. для студ. вищ.навч. закл. / М. С. Корольчук. – К. : Ельга, Ніка Центр, 2003. – 400 с.
97. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. – М., 1979 – 180 с.
98. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – Минск, 1991. – 360 с.
99. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : учеб. пособ. / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СИУ, 1994. – 294 с.
100. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
101. Крауклис А. А. Саморегуляция высшей нервной деятельности / А. А. Крауклис. – Рига, 1964. – 150 с.
102. Кремень В. Г. Освітня діяльність і інтелект : проблеми формування національної інтелігенції / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХП». – 2008. – № 2. – С. 3–11.
103. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Л. Кубышкина. – СПб., 1997. – 20 с.
104. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
105. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
106. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (дидактика нового времени) / В. А. Кудин. – К. : ПП Гама-Принт, 2007. – 218 с.
107. Кудин В. А. Образование и социальная справедливость / В. А. Кудин. – К. : ПП «Золоті Ворота», 2010. – 153 с.
108. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули ; пер. с англ. под общей ред. А. З. Толстова. – М. : Идея-Пресс, 2000. – 309 с.
109. Курс практической психологии или как научиться работать и добиваться успеха. – М., 2000. – 350 с.
110. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12
111. Леднев В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспектива : учеб. пособ. / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991– 360 с.
112. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
113. Лешин В. В. Профессиональная направленность и проблема развития личности студентов / В. В. Лешин. – М., 1988. – 210 с.
114. Линдеман Х. Аутогенная тренировка / Х. Линдеман. – М., 1980. –

230 с.

115. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : «ОВС», 2002. – 400 с.

116. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ / В. А. Лозовой. – Х. : Основа. – 1991. – 207 с.

117. Лопатин А. Р. К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе с подростками / А. Р. Лопатин // Педагогический вестник Ярослав. ун-та. – 2005. – № 3. – С. 25–36.

118. Лоуэн А. Психология тела : биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн. – М., 2000.

119. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів / П. Г. Лузан. – К. : Нац. агр. університет, 2004. – 272 с.

120. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – Х., 2002. – 18с.

121. Магомед-Эминов М. Мотивация достижения : структура и механизмы : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / М. Магомед-Эминов. – М., 1987. – 20 с.

122. Мак-Дермотт Я., Коннор. НЛП и здоровье. Использование НЛП для улучшения здоровья и благополучия / Я. Мак-Дермотт. – СПб., 2000. – 210 с.

123. Марков В. Н. Потенциал личности / В. Н. Марков, Ю. В. Синягин // Мир психологии. – 2000. – №1 (21). – С. 250–261.

124. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

125. Маслоу А. Самоактуализация личности. Психология личности. Тексты / А. Маслоу. – М., 1982. – 120 с.

126. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 320 с.

127. Махариши Махеш Йоги. Наука бытия и искусство жития / Махеш Йоги Махариши. – М., 2000. – 458 с.

128. Мельник Л. П. Психологія управління : конспекти лекцій / Л. П. Мельник. – К. : МАУП, 1999. – 216 с.

129. Методичні рекомендації з формування спрямованості студентів на успішну пізнавальну й професійну діяльність для викладачів і студентів / уклад. О. Г. Романовський, Л. М. Грень, В. Є. Михайличенко. – Х. : НТУ «ХП». – 2009. – 48 с.

130. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні / О. П. Мещанинов. – Миколаїв : вид-во МДГУ, 2005. – 460 с.

131. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учеб. пособ. / Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.

132. Михайличенко В. Е. Роль нейролингвистического программирования в развитии личности / В. Е. Михайличенко. – Х. : НТУ «ХП», 2007. – 453 с.

133. Михайличенко В. Є. Динаміка мотиваційної структури студентів та значення цілепокладання у цьому процесі / В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень, В. В. Полянская // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХП» – 2011. – № 2. – С. 76–82.

134. Михайличенко В.Є. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура / В.Є. Михайличенко, М.В. Канівець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Харків, 2012. – Вип. № 32-33. – С. 304-310.
135. Мольц М. Я – это Я или как стать счастливым / М. Мольц. – М., 1997. – 230 с.
136. Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3-х кн./М. Монтень. Кн. 1. О воспитании детей. – М. : Голос, 1992. – С. 158–198.
137. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление /С. Г. Москвичев. – Киев – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
138. Напреенко А. К. Психическая саморегуляция / А. К. Напреенко, К. А. Петров. – К., 1995. – 236 с.
139. Науменко Г. М. Тайны сознания. Путь к здоровью / Г. М. Науменко. – М., 2002 – 586 с.
140. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : моногр. /Л. С. Нечепоренко. – Х. : ХНУ. – 2009. – 274 с.
141. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы её исследования / Е. М. Никиреев. – М., 2004. – 192 с.
142. Никишина Г. В. Педагогика успеха: теоретические подходы и практика реализации / Г. В. Никишина, Л. И. Чуприна // Вестник ОГПУ. – 2006. – № 3. – С. 46.
143. Николов Л. Структуры человеческой деятельности / Л. Николов. – М., 1984. – 370 с.
144. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми реформування професійно-технічної освіти / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. –1997. – № 3. – С. 105–114.
145. Ничкало Н. Г. Проблеми формування сучасного виробничого потенціалу в Україні : стратегія і перспективи наукових пошуків / Н. Г. Ничкало // Педагогіка та психологія професійної освіти : результати досліджень та перспективи ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003.
146. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: Academia, АПКи ПРО, 2003.
147. Орлов А. Б. Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии / А. Б. Орлов // Формирование мотивации учения : кн. для учителя ; под ред. А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М., 1990. – 450 с.
148. Осипов П. Н. Стимулирование самовоспитания учеников / П. Н. Осипов. – Казань : КазУ-т – 1997. – 230 с.
149. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т.3, кн.2. / И. П. Павлов. – М.–Л., 1951.
150. Панкратов В. Н. Искусство управлять собой / В. Н. Панкратов. – М., 2001.
151. Пантелеев С. Р. Методы исследования самоотношения / С. Р. Пантелеев. – М. : МГУ, 1996. – 230 с.
152. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : моногр.; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

153. Первин Л. Психология личности. Теории и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М. С. Жамкочьян ; под ред. В. С. Маргуна. – М. : Аспект Пресс, М., 2001, – 607 с.
154. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 7–12.
155. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. / Пехота Елена Николаевна. – К., 1997. – 430 с.
156. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
157. Пил Н. В. Сила позитивного мышления / Н. В. Пил. – Минск, 2003. – 333 с.
159. Пономарьов О. С. Аксиологічний аспект підготовки і виховання національної гуманітарно-технічної еліти / О.С. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – № 3.– С.81–89.
160. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця : текст лекцій / О. С. Пономарьов. – Х. : НТУ «ХП», 2006. – 33 с.
161. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995.– 105 с.
162. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности : учеб.-метод. пособ. / Носков В. И., Кальянов А. В., Ефросинина Р. В., Данилин О. В. и др. ; под общ. ред. проф. В. И. Носкова. – Донецк : ДИУ, Норд-Пресс, 2006. – 172 с.
163. Прутченков А. С. Наедине с собой : психологические тесты и психотехнические упражнения для подростков и старшеклассников / А. С. Прутченков. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. –174 с.
164. Прутченков А. С. «Свет мой, зеркальце, скажи...» : методические разработки социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. – М. : Новая школа, 1996. – 144 с.
165. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособ. ; под ред. Л. М. Митиной. – М. : Флинта, 2003. – 184 с.
166. Психологический словарь ; под. общ. ред. Ю. Л. Неймера – Ростов-н/Д : Фенікс, 2003. – 640 с.
167. Психология : учеб. / под ред. А. А. Крылова. – М., 1998. – 584 с.
168. Психология самосознания / – Самара : Изд-во «Бахрах-М», 2003. – 672 с.
169. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособ. /А. А. Реан.– СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.
170. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию /К. Р. Роджерс. – М.,2001. – 53 с.
171. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейсберг. – М.,2002.– 90 с.
172. Романовский А. Г. Философия достижения успеха : учеб. пособ. /А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Х. : Изд-во НТУ «ХПИ», 2003. – 695с.

173. Романовский А. Г. Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А. Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2005. – №1. – С. 47–55.
174. Романовський О. Г. Педагогіка успіху / О. Г. Романовський, В. Э. Михайличенко, Л. М. Грень. – Х. : Изд-во НТУ «ХПИ», 2011. – 435 с.
175. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. Ростовна-Дону : Изд-во РГУ. 1996. – С. 132-138.
176. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації студентів : сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л. В. Романюк. – Кам'янець-Подільський : «Аветка-НОВА», 2004. – 188 с.
177. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986, №4. – С.15 –23.
178. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С.34–52.
179. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М., 1973. – 270 с.
180. Сальков А. В. Взаимосвязь ценностного самоопределения и мотивации достижения у студентов университета / А. В. Сальков // Вестник ОГУ. – 2002. – №2. – С. 111–119.
181. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологический ориентированный подход к решению психологических проблем (метод РЕТРИ) / М. Е. Сандомирский. – М., 2001. – 332 с.
182. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 5–12.
183. Селевко К. Г. Сучасні освітні технології / К. Г. Селевко. – М :: Народна освіта, 1999. – 256 с.
184. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у студенческой молодежи / Е. А. Серебрякова. – М. : Академия, 2000 – 222 с.
185. Сериков В. В. Личностный подход в образовании. Концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
186. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : моногр. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С.249–273.
187. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
188. Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми : матеріали наук.-практичної конференції. – К. : КНЕУ, 2000. – 260 с.
189. Сластенин В. А. Общая педагогика : в 2 ч. ч.1. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина – М. : Владос, 2003. – 287 с.
190. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2000. – 528 с.

191. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М., 1972. – 478 с.
192. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів аграрних закладів освіти : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. / Л. А. Сподін. – К., 2001. – 20 с.
193. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983. – 350 с.
194. Столин В. В. Уровни и единицы самосознания / В. В. Столин // Психология самосознания. – Самара : Изд-во «Бахрах-М», 2003. – С. 123–155.
195. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність. Вибрані твори : у 5 т. Т.2. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1976.– 634 с.
196. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів. Вибрані твори у 5 т. Т.5. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 646 с.
197. Сущенко Т. И. Ценностно-отношенческий подход к профессиональной подготовке студентов высшей технической школы / Т. И. Сущенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти – Х. : НТУ «ХПІ». – 2002. – Т. III. – С.292–295.
198. Тернер К. Мы рождены для успеха / К. Тернер. М., 2001 – 136 с.
199. Тойч Ч. Духовный разум. Ключ к человеческой эффективности / Ч. Тойч. – Лос Анжелес–Днепропетровск, 2001 – 150 с.
200. Трейси Б. Достижение максимума. Последовательный план для обретения успеха / Б. Трейси. – М., 2000. – 365 с.
201. Турбовский Я. С. Методологические аспекты развития педагогической науки в современных условиях / Я. С. Турбовский. – М. : НИИОП, 1980. – 114 с.
202. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Различные стороны психической жизни человека / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, – 2001. – 416 с
203. Успех. Главные методы достижения. – М.: «Олма-Пресс», 2004. – 380 с.
204. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л. : Наука, 1978. – 358 с.
205. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. – М. : Гос. уч.-пед.-изд. Наркомпрос РСФСР, 1945. – С. 87–100.
206. Фрэнкин Р. Мотивация поведения : биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнкин. – СПб., 2003. – 460 с.
207. Хаббард Р. Дианетика / Р. Хаббард. – М., 1991. – 520 с.
208. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 1; пер. с нем. под ред. Б. М. Величковского. – М., 1986; 2-е изд. СПб.; М., 2003., – 780 с.
209. Хей Л. Исцели себя сам / Л. Хей. – Луганск, 2000. – 236 с.
210. Хилл Н. Закон успеха. Думай и богатей / Н. Хилл. – Екатеринбург, 2000.– 703 с.
211. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Интер, 2001. – 544 с.
212. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М., 2005. – 383 с.

211. Чернявская Г. К. Самопознание и самореализация личности : методологические проблемы : автореф. дис. д-ра филос. наук : 09.00.11 / Г. К. Чернявская– СПб, 1994. – 38 с.
212. Чопра Д. Идеальное здоровье / Д. Чопра. – М., 1992. – 240 с.
213. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 460 с.
216. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 136 с.
217. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 539 с.
218. Шитов С. В. Мониторинг качества образования в школе / С. В. Шитов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1998.
219. Євдокимов В. І. Концептуальні засади особистісно орієнтованого навчання / В. І. Євдокимов, В. В. Луценко // Науковий вісник. – Х. : Вид-во ХДПУ, 2000. – № 10. – Вип.4. – С. 15–26.
220. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 125с.
221. Ядов В. А. Социальная идентичность / В. А. Ядов. – М., 1993. – 150 с.
222. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 2000. – 230 с.
223. Яковлева Н. М. Теорія и практика педагогического творчества : учеб. пособ. к спецкурсу / Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – 67 с.
224. Якунин В. А. Педагогическая психология : методика для диагностики учебной мотивации студентов / В. А. Якунин. – СПб, 1998. – 160 с.
225. Янтьюшева Н. А. Формирование жизненно успешной личности Н. А. Янтьюшева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2005/2006 ; под ред. Я. С. Турбовского. – М., 2006.
226. Atkinson B. R. et al. An Introduction to Mathematical Learning Theori. / B. R Atkinson. – New York, 1965. – p. 236.
227. Abrammsom L. Y. Learned helplessness in humans / L. Y. Abrammsom, M.E.P. Seligman, Teasdale J. D. // J. of Abnorm. Psychol. – 1978. – Vol. 87.
228. Bandura A. Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning / A. Bandura, R. Scwarzer. // Self-efficacy: Thought contol of action Washington, DC, 1992.
229. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / A. Bandura // Self-efficacy in changing societies . – Cambridge Univ. Press, 1995.
230. Dweck C. S. Self-theories : Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia, 1999.
231. McClelland D. C. The achievement motive? / D. C. McClelland. – New York, 1953.
232. Murray H.A. Explorations in personality / H. A. Murray. – New York, 1938. – 164 p.
233. Mueller C. M. Praise for intelligence can undermine children's

motivation and performance / C. M. Mueller, C. S. Dweck // J. of Person, and Soc. Psychol. – 1998. – Vol. 75.

234. Peterson C. Causal explanations as a riskfactor for depression : theory and evidence / C. Peterson, M.E.P. Seligman // Psychol. Rev. – 1984. – Vol. 91.

235. Rogers C. R. Client-Centered-Therapi / C. R. Rogers. – Boston : Houghton Miffling, 1951.

236. Skinner E.A. Perceived control, motivation & coping. Sage Publications / E.A. Skinner. – 1995.

238. Weiner B. An attributional analysis of achievement motivation / B. Weiner, A. Kukla // J. of Peison. and Soc. Psychol. – 1970. – Vol. 15.

239. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion / B. Weiner. – New York, 1986.

240. Freeman G. L. The energetics of human behavior / G. L. Freeman. – New York, 1948.

241. Heider F. The psychology of interpersonal relations / F. Heider. – N.Y., 1958.

242. Hiroto D. S. Locus of control and learned helplessness / D. S. Hiroto // J. of Exper, 1980.