

Раздел 2. Смысл жизни, акме и профессиональная деятельность

Философские и психологические аспекты смысла жизни и духовности в личностно-профессиональном развитии человека

Л.М. Митина, г. Москва

Духовность, духовное начало в человеке, осмысленность своего бытия определяет, по нашему мнению, уровень его профессионального развития. Под профессиональным развитием мы (Митина Л.М., 1998, 2003, 2005, 2008) понимаем рост, становление, интеграцию и реализацию в труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Положение о внутренней детерминации профессионального развития личности позволило нам (Митина Л.М., 2004) концептуально оформить представления о движущих силах, факторах, условиях, механизмах саморазвития человека в профессии.

В концепции профессионального развития личности рассмотрены в качестве объекта развития интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности человека в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация человека, достижение неповторимости личности. Согласно концепции фундаментальным условием профессионального развития человека является переход на более высокий уровень профессионального самосознания, переход на новый духовный уровень взаимодействия рефлексивных Я человека.

По нашему мнению, сейчас уже возможно и необходимо углублять и обогащать психологические знания в традиционном смысле этого слова духовно-практическим опытом самопознания и самовоспитания. Уже предварительное обобщение этого опыта позволяет сделать вывод, что существует не только «эмпирическое Я» повседневного самосознания с его наличными ограниченными психологическими характеристиками, но и «высшее Я», содержащее всю полноту возможностей, которые в перспективе может раскрыть человек. По отношению к «эмпирическому Я» и его жизненной ситуации «высшее Я», как показал М.М.Бахтин (1979), является неперемным условием творчества. Поэтому в качестве одного из синонимов «высшего Я» мы будем пользоваться выражением «творческое Я» личности.

Проблема самосознания (рефлексии) заключена прежде всего в определении способа жизни индивида (Рубинштейн С.Л., 1976).

Положение С.Л.Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения нами двух моделей (стратегий) профессионального труда: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития человека (Митина Л.М., 2004, 2010).

В модели адаптивного поведения (I модель) в самосознании специалиста доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. При этом динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

В модели профессионального развития (II модель) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности (II модель), мы выделяем в нем три

основные стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания, самоопределения, самовыражения, самореализации.

На стадии самореализации соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «высшее Я». Формируется жизненная философия человека в целом, осознается смысл жизни, общественная ценность личности. Расширение рамок осознания самого себя, своего места в жизни, своей миссии обусловлено высоким уровнем ценностно-смыслового отношения человека к своей профессии как к чрезвычайно значимой жизненной ценности, как к способу самореализации, дающему возможность осуществить, «выполнить» себя, удовлетворить потребность во всестороннем развитии личности, т.е. потребность реализовать собственное «творческое Я». Способность трансцендирования является главнейшим свойством личности на этой стадии.

Особое место в самореализации личности занимает аспект духовности человеческой жизни. В большинстве исследований он решается с теологической позиции. Князь Е.Н. Трубецкой (1995) говорит о двух линиях жизни – плоскостной, земной, или горизонтальной, и небесной, восходящей, или вертикальной. Только при скрещивании этих двух линий возможно реализовать смысл любого бытия. Для Е.Н. Трубецкого он состоит в реальном претворении и воплощении Креста как символа единения мира и Духа. Это и есть высшая цель человеческой жизни, завещанная человеку Богом.

Возможность существования двух различных способов бытия, двух стратегий жизнедеятельности мы связываем с горизонтальной и вертикальной линиями жизни. Для горизонтальной линии характерно нахождение человека внутри жизни, невозможность занять позицию вне ее (I модель). Наоборот, рефлексия над жизнью предполагает объективный взгляд на нее «сверху», т.е. с вертикальной оси. Однако расположение бытия только вертикально может быть чревато полным отрывом от действительности, когда человек забывает о реальности в угоду бесплодным духовным исканиям. В скрещивании горизонтальной и вертикальной линий мы видим возможность человека жить в реальности. Он заботится о близких, о материальном достатке и т.п. и одновременно осуществляет рефлексия над горизонтальной линией бытия, «выходя за ее пределы», т.е. помещая себя на вертикальную ось. Последняя является осью духовности субъекта. Ее уровень определяется точкой, откуда осуществляется рефлексия. Возможность анализа конкретной ситуации, жизненного направления, всего бытия в целом определяется высотой этой точки на вертикальной оси.

По нашему мнению, важным условием сохранения вертикали (вектора развития) является стремление к выражению своего творческого «Я», которое будет стимулировать человека к активному поиску и выведет его на качественно новый виток профессионального развития.

Профессиональная востребованность личности в контексте смысловых проблем профессиональной деятельности Е.В. Харитонова, г. Краснодар

На фоне выраженного интереса западных социологов к проблеме неиспользуемости человеческих ресурсов (Z. Bauman, 1999, 2004) приоритетным направлением исследования в отечественной социологии является изучение востребованности кадрового потенциала (Н.В. Воронкова, 2007; Л.А. Обухова, 2007; Е.А. Радаева, 2004; Е.А. Хохлова, 2006 и др.), которая понимается как реализация потенциала работника или организации либо как формирование благоприятных условий для его реализации. В психологических исследованиях чаще всего востребованность личности предстает как неотъемлемая составляющая часть современного рынка труда. При этом феноменологически не определяя, исследователи прибегают к востребованности как показателю конкурентоспособности специалиста (И.А. Акидинова, 2000), необходимости реорганизации профессионального

опыт специалиста (Ф.С. Исмагилова, 2000), «рыночной» оценке значимости профессии и др. Разнообразие признаков и критериев востребованности, предлагаемых различными авторами, а также отсутствие четкого определения показывают насущную потребность феноменологического анализа и операционализации данного понятия. Анализ теоретических источников и результаты проводимых эмпирических исследований (2002–2009 гг.), позволили разработать концепцию профессиональной востребованности личности. Для верификации концепции был осуществлен цикл исследований, посвященных различным ее аспектам. В рамках одного из циклов был разработан и стандартизирован опросник «Профессиональная востребованность личности» (2009), целью последующих циклов был анализ результатов исследования психологии профессиональной востребованности личности.

Под профессиональной востребованностью личности мы понимаем многоуровневую, строящуюся иерархически, имеющую связи с другими психологическими образованиями (активность, смысл, ценность, внешняя среда, общение, профессиональная деятельность и др.) метасистему субъективных отношений личности к себе как к «значимому для других» профессионалу. При этом востребованной, значимой для других мы считаем личность, оценивающую себя и/или оцениваемую другими как необходимую, полезную, ценную, производительную. В качестве основных функциональных компонентов профессиональной востребованности теоретическим и эмпирическим путем были выделены следующие: отношение к себе как профессионалу, реализовавшему свой потенциал; принадлежность к профессиональному сообществу и обществу в целом; переживание профессиональной востребованности; отношение к себе как компетентному профессионалу; отношение к себе как авторитетному профессионалу; оценивание профессиональной деятельности и ее результатов; восприятие отношения других к себе как значимому профессионалу; самоотношение к себе как значимому для других профессионалу.

В рамках данной публикации будут представлены некоторые результаты этого исследования. Для получения аналитических данных проведена статистическая обработка первичных результатов. Проверка на неоднородность дисперсии осуществлялась с помощью критерия Ливена, сравнение мужской и женской подвыборок осуществлялось с помощью параметрического t-критерия Стьюдента, сравнение трех подвыборок с разными уровнями профессиональной востребованности и смысложизненных ориентаций – с помощью дисперсионного анализа (ANOVA), для выяснения причины совместной изменчивости параметров профессиональной востребованности и осмысленности жизни – факторный анализ. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Профессиональная востребованность личности» (Е.В. Харитоновна, Б.А. Ясько), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев).

В целом, полученные результаты можно представить в виде следующих положений.

Вне зависимости от пола для профессионально востребованной личности характерен высокий уровень осмысленности жизни в прошлом, настоящем и будущем, стремление максимально реализовать потенциальные возможности, уверенность в своих силах и способностях преодолеть любые трудные жизненные обстоятельства. Важно отметить, что профессиональная востребованность выступает мощным ресурсом осмысленности жизни и сохранности высокой активности личности вне зависимости от пола и на поздних этапах онтогенеза. Лишь востребованная личность способна максимально раскрыть себя в профессии, достигнув своего акме, сохранив при этом удовлетворенность прожитой жизнью, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, а также желание ставить и достигать цели в будущем.

Происходящие изменения в экстрапсихической плоскости, в том числе негативное или индифферентное отношение к профессионалу со стороны коллег, руководства, невнимание близких к профессиональным достижениям личности и др. отражаются в интрапсихической плоскости. У профессионально невостребованной личности снижены

параметры осмысленности жизни в прошлом, настоящем и будущем, она не верит в себя и свои способности управлять жизнью.

Дисперсионный анализ позволил выявить с ростом всех параметров профессиональной востребованности личности увеличение выраженности осмысленности жизни в прошлом, настоящем и будущем и интернальности локусов контроля. В свою очередь, рост смысложизненных ориентаций также способствует увеличению выраженности параметров профессиональной востребованности личности.

Находясь в тесной взаимосвязи со смысложизненными ориентациями, профессиональная востребованность выступает на уровне первого фактора, объясняющего более 55% дисперсии как в мужской, так и в женской выборках причиной совместной изменчивости смысложизненных ориентаций и параметров профессиональной востребованности. Самый высокий факторный вес имеет интегральный показатель «Профессиональная востребованность личности» (0,921 и 0,917 соответственно в мужской и женской выборках). Кроме того, 16 % в мужской и 17% дисперсии в женской выборках приходится на второй фактор, в котором самый высокий факторный вес имеет интегративный показатель «Общая осмысленность жизни» (0,540 и 0,598 соответственно в мужской и женской выборках). Интересные результаты были получены с помощью анализа параметров профессионального статуса респондентов с высокими показателями осмысленности жизни и низкими показателями профессиональной востребованности. В эту подвыборку в основном вошли респонденты обоего пола, вынужденные ради материального благополучия своих семей заниматься профессиональной деятельностью, приносящей материальное удовлетворение, но сопровождающуюся потерей профессиональной идентичности и деформацией системы отношения к себе как к значимому для других профессионалу, что в дальнейшем может повлечь за собой и деформацию смысловой сферы.

Таким образом, подводя итог исследованию, можно констатировать, что профессионально-востребованная личность характеризуется высокой осмысленностью своей жизни. Она считает себя сильной личностью, обладающей свободой выбора, и убеждена в способности свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Кроме того отношение к себе как профессионалу, реализовавшему свой потенциал; принадлежность к профессиональному сообществу и обществу в целом; переживание профессиональной востребованности; отношение к себе как компетентному профессионалу; отношение к себе как авторитетному профессионалу; позитивное оценивание профессиональной деятельности и ее результатов; восприятие отношения других к себе как значимому профессионалу способствует не только повышению осмысленности жизни в прошлом, настоящем и будущем, но росту уверенности в свои силы и возможность управления своей жизнью.

Ценностные основания выбора стратегий саморазвития в профессии

С.А. Минюрова, г. Екатеринбург

Изучение саморазвития в профессии интегрировано в более широкие предметные области психологических и акмеологических исследований профессионализации, профессиональной карьеры, личностно-профессионального развития. В зарубежной психологии интерес исследователей обращен на выявление условий, определяющих самоэффективность профессионала (А. Бандура, 1989; К. Тэйлор и Д. Помпа, 1992). В отечественной психологии предпосылки изучения саморазвития в профессии созданы разработкой проблематики профессионализации как способа саморазвития человека в течение жизни и формы становления его субъектности (В.А. Машин, 1993; Ю.П. Поваренков, 1991; А.Р. Фонарев, 1997), а также исследованиями профессионального развития: 1) как процесса прогрессивного изменения личности, который детерминирован профессиональной деятельностью, социальной средой и собственной активностью человека (Н.С. Глуханюк, 2000; Д.А. Григорьев, 1998; Э.Ф. Зеер, 1997;); 2) как процесса развития

личности, который ориентирован на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений (А.А. Бодалев, 1999; А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003; А.К. Маркова, 1996; Л.В. Темнова, 2003); 3) как активного качественного преобразования человеком своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому способу жизнедеятельности – творческой самореализации (Л.М. Митина, 2003, 2005).

По нашему мнению, эти подходы не противоречат, а дополняют друг друга, однако они создают различные контексты для определения феномена саморазвития в профессии. Оно либо рассматривается как внутренняя составляющая профессионального развития по логике «общее – частное», «содержание – форма», «цель – средство» (Н.С. Глуханюк, 2000; А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003; Л.В. Темнова, 2003), либо отождествляется с профессиональным развитием (Л.М. Митина, 1995, 1997). Второй контекст позволил выделить два альтернативных способа изменения человеком себя в профессии: профессиональное развитие и адаптивное поведение (Л.М. Митина, 1995, 2005). Проведенные в последние годы исследования указывают, что в рамках каждого способа возможно выделение некоторого множества стратегий.

Стратегии проявления человеком себя в профессии рассматриваются в контексте проблемы жизненных стратегий (К.А. Абульханова-Славская, 1991) как способ конструирования человеком собственного личностно-профессионального пути, выбор его направления на основе определенных ценностных ориентаций. В зарубежной психологии акцент делается на стратегиях построения карьеры, детерминируемых типами, стилями поведения в профессиональной сфере, карьерными ориентациями (М. Вебер, 1990; Э. Шейн, 1998). В отечественной психологии выделяются два направления исследований. К первому относятся работы, в которых изучаются стратегии, отражающие направленность человека на собственный успех в профессии: стратегии конкурентоспособности (Ф.С. Исмаилова, 2000), самоутверждения в профессии (С.А. Лебедев, 2002), карьеры (В.Л. Романов, 1997), профессионального развития (Н.Г. Солнышкина, 2006), акмеологические стратегии (А.А. Деркач, 2004). Ко второму направлению относятся исследования стратегий адаптации в условиях профессии, это стратегии самосохранения (О.Н. Ежова, 2003; Э.Э. Сыманюк, 2005), совладания с кризисными ситуациями в ходе профессиональной деятельности (А.Н. Демин, 2005; З.Г. Ханова, 2005). Исследования последних лет описывают феноменологию стратегий проявления человеком себя в профессии. Однако остается не разработанным терминологический аппарат, который позволил бы определить психологическое содержание именно стратегий саморазвития в профессии, не изучены психологические основания выбора этих стратегий. Между тем сегодня актуален именно этот аспект профессиональной деятельности. Важна разработка идеи о саморазвитии как ценностно-смысловой детерминанте профессионального развития человека. Вопросы смысла, ценности профессионального развития и саморазвития многие отечественные исследователи указывают в качестве приоритетных для современного профессионала (Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, 2005).

Нами предложена концептуальная модель психологических оснований выбора стратегий саморазвития в профессии (С.А. Минюрова, 2009), разработанная на основе интеграции системно-эволюционного, личностно-развивающего, субъектно-деятельностного подходов. Теоретически обосновано рассмотрение саморазвития в профессии как способности человека к творческой самореализации, самопроектированию жизнедеятельности, проявляющейся в выборе стратегий на основе определенных ценностей. Сформулированы принципы саморазвития в условиях развивающейся системы «человек – профессия – общество». Выбор стратегий саморазвития в профессии рассмотрен как особая деятельность, которая по своему психологическому содержанию является ценностно-ориентационной и обнаруживается как соотнесение во внутреннем мире человека ценностных ориентаций, определяющих профессиональный путь, выстраивание их иерархии на основе ценности профессиональной самореализации. В структуре этой деятельности выделены мотивационная, целевая, инструментальная составляющие. Разработанная

концептуальная модель раскрывает психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии как разрешение противоречий между ценностными альтернативами в психологическом содержании ценностно-ориентационной деятельности. Модель объясняет психологический механизм разрешения этих противоречий, позволяет выявить разнообразные признаки стратегий саморазвития в профессии, выделить критерии для определения его уровней. В ходе эмпирической проверки предложенной модели получены новые данные о психологических основаниях выбора стратегий саморазвития в профессии, их признаках у представителей разных типов деятельности, на разных стадиях профессионализации. Выявлены стратегии самореализации в профессии, стремления к обретению комфортных условий жизнедеятельности, профессионального маргинализма, дана их развернутая психологическая характеристика.

Смыслжизненные ориентации врача экстренной медицины Г.В. Дорохова, г. Краснодар

Рассматривая смысл жизни как многообразие отношений личности, реализуемых в различных сферах жизни, в том числе и в профессии, мы провели исследование особенностей смысложизненных ориентаций врачей службы скорой медицинской помощи.

Общеизвестно, что скорая (неотложная) помощь в системе Российского здравоохранения оказывается в любое время суток по вызову к больному. Помимо бригад общей помощи (общелинейные бригады) на каждой подстанции, обслуживающей определенную территорию, имеются специализированные бригады медицинских работников (кардиологические, неврологические, педиатрические и др.). Режим работы сотрудников подстанции – сменный, продолжительность дневной смены – около 8 часов, при этом в сутки продолжительность рабочего времени не должна превышать 12 часов. Рабочий график строится таким образом, что за дневной сменой на следующий день врач заступает в ночную смену, за которой следуют два дня отдыха. Напряженность трудового поста врача этого вида специализации обуславливается рядом факторов, но отметим здесь лишь один: норматива количества обслуживаемых за смену вызовов нет. Все поступившие вызовы должны быть приняты и организован выезд бригады «Скорой помощи», даже если при этом до окончания смены остаются считанные минуты.

В исследовании приняли участие 64 врача общелинейных бригад нескольких подстанций «Скорой помощи» г. Краснодара; профессиональный стаж в целом по выборке составил 12,7 лет. Применены психодиагностические методики: «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Леонтьев Д.А., 2000); Опросник «Профессиональное выгорание» (вариант для медицинских работников) (Водопьянова Н.Е., 2009).

Общий показатель осмысленности жизни по тесту СЖО выступает в нашем исследовании в качестве критерия нацеленности, устремленности, направленности человека на всестороннее развитие, его внутреннего стремления к самореализации в различных жизненных сферах. Результаты тестирования позволили обозначить три группы врачей по показателю общей осмысленности жизни (ОЖ): группа врачей с высоким показателем ОЖ; группа со средним показателем ОЖ и группа с низким показателем ОЖ.

Группу врачей с высоким общим показателем ОЖ составили 34,4% опрошенных. Личностные характеристики людей с высоким уровнем ОЖ соответствуют профессиональному поведению врачей этой части испытуемых, наблюдаемому в процессе кадровой работы. Они, безусловно, сильные личности, имеющие определенные цели в жизни и осознающие их смысл. Эти врачи обладают способностью извлекать позитивный урок из всех профессиональных ситуаций, имевших место в их сложной и высоко ответственной работе. Настоящее для них – это эмоционально насыщенный и наполненный смыслом жизненный процесс.

Средние показатели ОЖ установлены у 40,6% респондентов. Они оценивают собственную жизнь как череду событий, обладающих разной, порой диаметрально противоположной, модальностью; воспринимают свое прошлое и настоящее в целом позитивно, реально осознавая, что далеко не все жизненные планы осуществимы. С этими врачами достаточно легко удается составлять реалистичные планы развития профессиональной карьеры, вести диалог об успехах и неудачах в профессиональной деятельности.

Наиболее значимым с точки зрения оптимизации психологического аспекта управления персоналом лечебного учреждения экстренной медицинской помощи является результат, полученный у 25,0% испытуемых: они обозначили низкий уровень общей осмысленности жизни. Свой профессиональный путь эти врачи воспринимают скорее негативно, нередко «застревают» на неудачах, переживают по поводу того, что большинство жизненных и профессиональных целей так и не достигнуто. Столь пессимистичная жизненная позиция выступает своеобразным психологическим барьером на пути самореализации личности, а в деятельности врача «Скорой помощи» следствием такой жизненной позиции является выраженная фрустрированность в общении с пациентом, неумение, а подчас и нежелание, находить необходимые форму и язык общения с ним.

Исследование уровня выраженности синдрома профессионального выгорания (СЭВ) показало, что врачи, имеющие высокий и средний уровень осмысленности жизни достоверно менее подвержены этому профессионально дезадаптационному состоянию, чем их коллеги с низким уровнем ОЖ. В первой и второй группах по показателю ОЖ (всего 48 чел.) только у 8 врачей (16,7%) имеются признаки эмоционального истощения; у 4-х врачей (8,3%) – признаки деперсонализации, у пяти специалистов (10,4%) – средний уровень показателя «редукция достижений». Только два врача (4,2%) из группы обладателей среднего уровня ОЖ имеют СЭВ по показателям, соответствующим средней степени выраженности.

В группе врачей, имеющих низкий уровень ОЖ, симптомы профессиональной дезадаптации достоверно ($p < 0,05$) более выражены по всем показателям (таблица 1).

Таблица 1. Показатели взаимосвязи симптомов СЭВ и уровней осмысленности жизни (ОЖ)

Симптомы СЭВ	Врачи со средне-высоким показателем ОЖ (n=48 чел.)		Врачи с низким показателем ОЖ (n=25 чел.)	
	Абс.	%	Абс.	%
Эмоциональное истощение	8	16,7	8	50,0
Деперсонализация	4	8,3	7	28,0
Редукция достижений	5	10,4	10	40,0
Интегральный показатель СЭВ	2	4,2	7	28,0

Эмоциональное истощение имеет половина специалистов этой подгруппы (8 чел.; 50,0%); состояние деперсонализации («дегуманизации») на среднем и высоком уровне установлено у 7 респондентов (28,0%); редукция достижений – у 10 специалистов (40,0%). Наиболее значимым наблюдением с точки зрения определения тактики кадрового менеджмента, направленного на развитие и адаптацию персонала лечебного учреждения, имеет интегральный показатель синдрома эмоционального выгорания. Если в среде врачей, обладающих средне-высокой общей осмысленностью жизни, он составляет только 4,2%, то в группе врачей с низкой осмысленностью жизни синдром ЭВ выявлен у семи испытуемых, что составляет 28,0% от общего числа респондентов этой подгруппы.

Обобщая результаты приведенного эпизода проводимого нами исследования, можно сделать некоторые выводы.

1. Для врачей экстренной медицины важным ресурсом адаптации и жизнестойкости является развитая способность позитивного принятия жизненного и профессионального опыта; умение реалистично смотреть на профессиональные перспективы и строить собственную профессиональную карьеру.

2. Одним из психолого-акмеологических аспектов управления персоналом лечебного учреждения данного профиля можно рассматривать целенаправленную работу с врачами, предрасположенными к профессиональному выгоранию. Ресурсом позитивного влияния на личность врача «Скорой помощи» является развитие компонента профессионального мышления, определяемого как «рефлексия профессиональной субъектности» (Ясько Б.А., 2005), в частности – осмысление и коррекция жизненных ценностей и смыслов, придание оптимистических оттенков профессиональной самооценке.

Эмоциональный интеллект в системе акмеологических ресурсов субъекта социально-экономических профессий Е.В. Ерохина, г. Краснодар

Психологические аспекты профессиональной адаптации личности являются предметом пристального внимания теории и практики современной психологии. Актуальность исследований в этой области обусловлена не только возрастающей значимостью гуманистических, экзистенциальных ценностей, но и очевидным конфликтом, в который вступают они с явлениями, детерминированными глобализационными процессами: бездуховностью, экстремизмом, социальной и экономической поляризацией общества и др. Становится все более ясным: от того, насколько жизнестойким, позитивным будет человек, зависит социально-экономическое будущее общества в целом. Не случайно в исследованиях последних лет отмечается, что успех бизнеса в ближайшем будущем будет определяться тремя «R»: «recruitment»; «retention»; «resilience». Если первые два «R» («recruitment» и «retention») относятся к организационно-психологическим аспектам бизнеса, поскольку определяют подбор и удержание опытных и компетентных сотрудников, то третье «R» («resilience») означает исключительно личностно-психологические аспекты адаптивности человека: выносливость, способность быстро восстанавливать свои жизненные силы, жизнерадостность (Кирхлер Э. и др., 2005). В свете сказанного определяется актуальным исследование психологических ресурсов «resilience» как интегрального свойства личности. С нашей точки зрения перспективным направлением для этого является изучение феномена эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект (ЭИ) – уже не новое понятие в современной психологии. В последние годы в отечественных исследованиях появился ряд работ, направленность и содержание которых убедительно свидетельствуют о заметном росте научного интереса к данной области (см., напр., Люсина Д.В., Ушаков Д.В., 2009). Наиболее развернутый анализ имеющихся концепций ЭИ дан R. Schulze и R.D. Roberts в англоязычном издании «*Emotional intelligence: an international handbook*» (2005). Авторы отмечают, что имеют место два наиболее разработанных подхода (моделей) к пониманию психологической сущности эмоционального интеллекта: *модели способностей* (П. Сэловей и Дж. Мэйер) и *модели смешанного типа* (Бар-Он).

Согласно модели П. Сэловей и Дж. Мэйера, «использование эмоций» предполагает, что эмоционально интеллектуальные личности должны быть особенно сведущими в определенных сферах:

- в четком восприятии и оценке собственных эмоций;
- в четком их выражении в разговоре с другими, когда необходимо;
- в точном распознавании эмоций других и ответной реакции на них в соответствии с социально адаптивными стилями поведения;

- в эффективном регулировании эмоций в себе и в других для достижения определенных целей (например, для повышения собственного настроения и настроения окружающих);
- в использовании собственных эмоций для решения проблем, путем мотивирования адаптивного поведения.

Данная концепция операционализована в методике Холла, разработанной для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Опросник состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал: «Эмоциональная осведомленность»; «Управление своими эмоциями»; «Самотивация» (произвольное управление своими эмоциями); «Эмпатия»; «Распознавание эмоций других людей» (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Цель нашего исследования состояла в определении взаимосвязи между уровнем развития ЭИ представителей социномических профессий и профессиональной дезадаптацией в виде эмоционального истощения.

В исследовании приняли участие 94 респондента: врачи (56 чел.) и фельдшера (38 чел.). В каждой группе испытуемых выделены по две подгруппы: респонденты, начинающие свой профессиональный путь (стаж до 5 лет; 48 чел.) и опытные профессионалы (стаж 10-15 лет; 46 чел.). Стаж до 5 лет имеют 28 врачей и 20 фельдшеров; стаж свыше 10 лет имеют 28 врачей и 18 фельдшеров.

Результаты и их обсуждение. В группе врачей интегральный показатель ЭИ составил 33,3 балла, что соответствует низкому уровню (диапазон низкого уровня – ниже 39 баллов). При этом установлено, что у опытных врачей он выше: 35,3 против 31,2 балла у начинающих клиницистов (при $t=2,16$ $p<0,05$). Имеются различия и в показателях парциального ЭИ: у опытных врачей он выше по шкалам «Эмоциональная осведомленность» и «Управление своими эмоциями» (при $t=2,18$ и $2,05$ $p<0,05$). Вместе с тем, отмечается, что с накоплением опыта врачебной деятельности способность к сопереживанию (шкала «Эмпатия») снижается с высоких показателей к средним (при $t=2,73$ $p<0,01$). В целом по выборке врачей констатируются низкие показатели по шкале «Управление своими эмоциями», причем у начинающих врачей средние значения по этой шкале находятся в зоне отрицательных чисел (-1,48).

У фельдшеров, работающих в бригадах скорой помощи, ЭИ равен 64,7 баллов, что соответствует границе с высоким уровнем и значительно превышает показатель по выборке врачей ($p<0,001$). Характерно, что различий, как в парциальных, так и в интегральных показателях ЭИ в группах начинающих и опытных фельдшеров не выявлено. Здесь имеется на уровне тенденции ($p<0,1$) преобладание средних значений по шкалам «Самотивация» и «Распознавание эмоций других людей» в подгруппе опытных работников.

Отмечено, что с ростом профессионализма у фельдшеров не происходит снижения эмпатических способностей, при этом развиваются эмоциональная осведомленность и способность распознавать эмоции других людей. Наиболее выражено различие между группами врачей и фельдшеров в уровне выраженности способности управлять своими эмоциями: если у врачей это общепсихологическое качество развито слабо ($M=0,54$), то у фельдшеров показатель в диапазоне высоких значений ($M=15,0$), как среди начинающих ($M=14,8$), так и среди опытных профессионалов ($M=15,2$).

Эмоциональное истощение как составляющая профессиональной дезадаптации личности в структуре синдрома эмоционального выгорания является выраженной характеристикой состояния эмоциональной сферы 42,9% опытных врачей и 16,7% опытных фельдшеров, что при $p\leq 0,02$ ($\phi^*=1,94$) свидетельствует о высоко достоверном преобладании этого состояния в среде врачей. Корреляционный анализ показал наличие тесной взаимосвязи низких показателей ЭИ и состояния эмоционального истощения ($r=-0,374$; $p<0,05$).

Выводы.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать следующее:

- 1) социномические профессии даже одной сферы (в нашем исследовании – это медицина, а профессии – «врач» и «фельдшер») имеют существенные различия в совокупности решаемых субъектом задач, что обуславливает различия в выраженности эмоциональной составляющей личности профессионала;
- 2) недостаточное развитие эмоционального интеллекта у субъекта социномических профессий имеет следствием риск формирования с годами негативного отношения к профессии и к себе, как профессионалу, дезадаптации в виде эмоционального истощения;
- 3) изучение роли эмоционального интеллекта в системе акмеологических ресурсов субъекта социномических, помогающих профессий является перспективным направлением исследований, позволяющим дополнить арсенал практических средств психологического сопровождения профессиональной адаптации личности.

Смысложизненные ориентации руководителей образовательных учреждений М.Г. Селюч, г. Благовещенск

Результаты индивидуально-личностных проявлений смысложизненных ориентаций по методике Д.А. Леонтьева показали, что профессиональная деятельность руководителя системы образования сопровождается рефлексивным переживанием чувства осмысленности жизни у 89% от общего числа исследуемых, а профессиональное творчество является их основой. Опрошенные руководители получали удовлетворение на каждом этапе развития их творческого Я и готовы заниматься профессиональной деятельностью до конца своей жизни.

Устойчивость сбалансированной структуры творческого Я руководителя обеспечивает триада составляющих по значимости карьерных ориентаций: служение – стабильность – интеграция стилей жизни. Стабильность работы в сочетании со значимой корреляционной связью общего показателя осмысленности жизни пронизывают профессиональную деятельность высоким смыслом, который приводит руководителя к принятию общечеловеческих ценностей как собственных, к его нравственной воспитанности, повышенной чуткости к поступкам и всегда проявляется способом «отношения к другому человеку» (по Б.С. Братусь).

Профессиональная деятельность руководителя, которая отражает вышеуказанные характеристики, принимается нами, как условие повышения значимости профессии управленца до уровня смысла жизни, поскольку, по мысли Л.И. Анцыферовой [2,с.84], «профессиональная жизнь становится...центральной жизненной ценностью, основанием жизненного самоопределения личности, источником самоуважения, способом самоактуализации». Мы понимаем проблему духовности в современном значении, как проблему развития способности к смыслопорождению, показатель наличия у личности иерархии ценностей, смыслов, в которой приоритетными являются те, что характеризуют высший уровень духовного освоения человеком мира. Тем самым, духовность – это характеристика новой ментальности человека, через которую просматривается вся судьба как служение высоким целям и идеалам. Более точную характеристику дают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [12, с.335]: «Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними».

Руководители, у которых структура творческого Я имеет выраженное развитие деятельностного и когнитивного компонентов показали ориентации: профессиональная компетентность - менеджмент – служение. Прямая связь профессиональной компетентности с локусом контроля – «жизнь или чувство управляемости жизнью» позволяет данную смысложизненную ориентацию рассматривать с акмеологической позиции как достижение

«акме» - вершины профессионализма, достигаемой путем реализации личностных ресурсов и возможностей руководителя. В каждый момент своего существования руководитель совершает ценностный выбор, принимает нравственное решение. В случае, когда смысл жизни выступает как вариант профессионального творчества, в котором руководитель ориентируется на принцип «здесь-и-сейчас», осознанно, ответственно и свободно формирует значимое-для-себя, он уходит от внутренних конфликтов, обретая свободу творческого воплощения профессиональных целей в реальную возможность.

Профессиональная деятельность - одна из наиболее значимых ценностей человека и является существенным компонентом структуры его смысложизненных ориентаций. Профессиональная деятельность руководителя связана с глубокими эмоциональными переживаниями, сопровождается как высоким уровнем реализации творческого Я, так и периодами неблагополучия, кризисами, срывами, эмоциональным выгоранием, иногда утратой не только смысла работы, но и смысла жизни.

Руководители с выраженным деятельностным и мотивационным компонентами в структуре творческого Я используют ориентации: вызов – предпринимательство – служение, корреляционные зависимости пятипроцентного уровня обнаружены между предпринимательством (стремлением создать новое) и наличием жизненных целей. Это связь свидетельствуют о том, что без целеполагания (генерации новых идей), внутренней потребности в напряженной, целенаправленной профессиональной деятельности через преодоление шаблонов и стереотипов развитие творческого Я невозможно. Основанием оценки смысла профессиональной деятельности, руководителя системы образования служит лично опосредованное индивидуальным опытом отношение к труду. Руководитель системы образования как субъект профессиональной деятельности может найти свое призвание, в котором осуществляется смысл его деятельности и жизни.

Структура творческого Я руководителя с выраженным развитием деятельностного и эмоционального компонентов зависима от карьерных ориентаций: вызов – служение – интеграция стилей жизни. Прямая зависимость между служением и общим показателем осмысленности жизни означает постижение руководителем того, как живут его подчиненные, и является одновременно средством для развития собственной духовной жизни: «другого он познает, а сам при этом кем-то новым становится..., его переживания получают мощь и развитие в меру того, как он обращает внимание на познание чужой духовной жизни» [11]. Способность «слышать, чем живы люди вокруг» и есть, по существу, одно из важнейших свойств общей одаренности личности. В данном случае уровень развития творческого Я руководителя оценивается, с опорой на установку С.Л. Рубинштейна [10], тем, насколько субъект «является светом и теплом для других людей», или перефразируем М. Бубера [5]: «любое отношение есть взаимность». Тем самым, уровень развития творческого Я рассматривается не с позиций личностного самоусовершенствования, а с точки зрения «как и что оно изменяет, усовершенствует в других людях», сочувствия, душевного переживания, духовности.

На структуру творческого Я руководителя с проблемным развитием когнитивного компонента влияют карьерные ориентации служение – профессиональная компетентность – предпринимательство (стремление создать новое). Прямая связь обнаружена между стремлением создать новое и эмоциональной насыщенностью жизни. Эмоции способствуют осознанию руководителем своих творческих возможностей, мотивируют творческие процессы, придают смысл и значение профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Данная ориентация руководителя в профессиональной деятельности обусловлена его авторитетом, ролевыми и статусными характеристиками и зависит от психологического фона взаимодействия с подчиненными. В этой связи для нас особенно приемлема позиция В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова [7], что интеллект лишенный нравственной составляющей – это технократическое мышление. Существенными чертами технократического мышления «являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами,

смысла над бытием... техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями».

На структуру творческого Я руководителя с проблемным развитием мотивационного компонента влияют карьерные ориентации отсутствие стабильности - служение – предпринимательство и обратная связь с локусом контроля – «Я – хозяин жизни». Отсутствие стабильности не позволяет руководителю построить свою жизнь в соответствии с личными целями и представлениями об ее смысле, обрести свободу выбора. Если в профессиональной деятельности руководителя «отсутствует личность, совершающая деяние» [4], выражена только предметная направленность, она не станет «формой собственного духовного поиска и работы над собой». «Внутренняя предметная направленность» профессиональной деятельности обретает личностный смысл только тогда, когда субъект труда (руководитель) осознает, то ради чего он действует, определил ее цели и ценности. Источником данной дисгармонии выступает тревога, которая зачастую обусловлена отсутствием опыта управленческой деятельности, слабой поддержки коллег и уверенности в принимаемых решениях и нововведениях.

На структуру творческого Я руководителя с проблемным развитием эмоционального компонента влияют карьерные ориентации служение – независимость – стабильность. Независимость имеет обратную связь с эмоциональной насыщенностью жизни и указывает на профессиональные проблемы руководителя, связанные с межличностными отношениями с другими субъектами образовательного процесса. Это имеет существенное значение, поскольку развитие творческого Я зависит от контактов с другими индивидуальностями: «человек сплывается с людьми, лишь раскрыв свой потенциал любви и совести. Тогда для него обретают смысл лишь такой образ жизни, такие деяния, которые гармонизируют его интересы с интересами других на основе гуманистической, справедливой морали [14, с.29]. Тогда он живет в согласии с миром и самим собой».

Анализ факторных нагрузок показывает, что во всех типах структурной организации творческого Я руководителей определен общий фактор, отражающий карьерную ориентацию - служение. Это подчеркивает, что руководителей образовательных учреждений объединяют в единое педагогическое сообщество гуманные подходы ко всем участникам образовательного процесса. Основными ценностями приданной ориентации являются «служение человечеству», которые находят свое выражение в личностном способе жизни, предполагающем свободный, сознательный и ответственный выбор поведения на основе ценностно-смыслового самоопределения.

Человечность представляет собой высшую характеристику, которая по своей природе амбивалентна и проявляется в отношениях с другими людьми. Это путь развития личности от телесного к духовному, творческому; воссоздание «живой этики добродетели: умения страдать от чужой боли, радоваться от победы над собой и уважать смирение; этическая сущность, которая раскрывается понятиями: «счастье» - человеческая взаимопомощь, «акме» - вершина человеческого достоинства, «духовность» - нравственная и познавательная чуткость, «интуиция» - механизм духовности [13]; ценностно - духовная поддержка другого человека с целью «укрепить своим отношением его человеческую сущность, просветив в нем для него самого то лучшее, сильное, доброе, что есть в нем, но не видится им самим в данных обстоятельствах» [6].

В большинстве исследований человечность понимается как становление субъективного духа, поэтапное приобщение к родовой человеческой сущности, следование высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, освоение ценностей родового бытия человека, практическое преобразование действительности, основанное на любви к качеству жизни и воле к совершенству во всех областях. А. Маслоу указывал на усеченную, урезанную человечность, имея в виду людей, которые далеко не полностью проявляют свой человеческий потенциал [9].

Таким образом, руководитель в профессиональной деятельности в зависимости от ситуации, обладает возможностью формировать свой образ человечества. «Каждый из нас

определяет сам себя на шкале человечности через свои потребности, через то, что ему нужно, через то к чему стремиться. Это проективная ситуация: во что вкладывает человек свои ресурсы, свое время, свои деньги, свое здоровье» [8, с.22].

Для руководителя системы образования это духовный путь, который, по мнению К.А. Абульхановой-Славской [1, с.13-14], открыт не для всех и требует работы личности. И нам представляется, что эту работу как раз и выполняет творческое Я. Это путь расширения личностного пространства, путь следования традициям русской культуры и понимается он как приобщение личности к культуре. Представляется, что это даже не приобщение, а достижение совершенно иного способа личностной психической организации, отвечающей принципам человечности, возвышенности, гармонии, обретение состояния всеобщности, надличности, вневременности, «альтернативной, а не иерархической ориентации на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей» [8], «освобождение самости через познание мира, самого себя и своего места в мире» [12].

Служением людям через создание необходимых условий для личностного развития всех участников образовательного процесса, мотивирования их на сотворчество требует от руководителя собранности, самоотверженности, мужества следования истине и идеалу. «И тогда личность здесь на земле, в этой жизни обретает свою определенность и одновременно ту коллективность, которой синоним - человечество. И тогда-то ломаются все барьеры сознания, и высвобождается мысль, обращенная к судьбам России и собственной судьбе, происходит осмысление и переосмысление жизни - та работа ума, которая расширяет сжатое до предела пространство жизни, открывает горизонт и перспективу» [1, с.14].

Служение людям в контексте нашего исследования рассматривается как практическая деятельность, направленная, прежде всего на переделку себя, способность трансформировать «невозможную» ситуацию в «возможную» и самовосхождение. Только принятие своей субъектности позволяет руководителю обрести свободу для преодоления противоречий между социальным и индивидуальным, препятствующими развитию творческого Я. Обязательным психологическим условием становления руководителя как субъекта выступает экзистенциальный выбор, осознанный на моральном должностовании, представляющий определенные нормы в поведении и отношении к себе и коллегам. Но для осуществления экзистенциального выбора необходим (по В.В. Знакову) переход сознания в другое измерение, в другую – вертикальную плоскость, когда его функционирование означает – «переживание» (Ф.Е. Василюк).

Созвучные мысли мы обнаружили в работах Р. Ассаджиоли: термин «духовный» «... отражает не только те переживания, которые традиционно считаются религиозными, но и все, что касается восприятия и познания, всю человеческую активность и все функции, у которых один общий знаменатель – обладание ценностями, более высокими, чем общепринятые – такими как этические, эстетические, героические, гуманистические и альтруистические» [3 с.42].

Таким образом, установлены значимые различия интеграции смысложизненных и карьерных ориентаций в зависимости от типа структуры организации творческого Я.

Устойчивость сбалансированной структуры творческого Я руководителя достигается осмысленностью профессиональной деятельности, которая пронизана высоким смыслом общечеловеческих ценностей, повышенной нравственной чуткостью к поступкам и всегда проявляется способом «отношения к другому человеку».

В несбалансированной структурной организации творческого Я с выраженным развитием деятельностного и когнитивного компонентов прямые связи с профессиональной компетентностью и «чувством управляемости жизнью» обеспечивают реализацию личностных ресурсов руководителя, что с позиции «акме» определяется достижением вершин профессионализма.

В несбалансированной структурной организации творческого Я с выраженным развитием деятельностного и мотивационного компонентов стремление создать новое и

наличие конкретных жизненных целей отражает внутреннюю потребность в напряженной деятельности руководителя.

В несбалансированной структурной организации творческого Я с выраженным развитием деятельностного и эмоционального компонентов осмысленность жизни постигается служением и нравственным отношением к подчиненным, что в свою очередь одновременно выступает средством для развития собственной духовной жизни руководителя.

В структурных организациях творческого Я с проблемными зонами развития в когнитивном и эмоциональном компоненте эмоциональный фон обуславливает осмысленность профессиональной деятельности. В первом случае эмоциональный подъем и всплески эмоций подогревают воображаемые прогнозы на будущее, но отсутствие достаточных личностных ресурсов не позволяет их реализовать на практике. Во втором, пессимистический настрой приводит руководителя к зависимости от других и он встает на путь конформизма. Проблемная зона развития мотивационного компонента творческого Я не позволяет руководителю стать активным субъектом своей жизнедеятельности.

Результаты корреляционного анализа между смысложизненными и карьерными ориентациями раскрывают реализуемые в профессиональной деятельности личные ценности руководителя, воплощаемые в конкретных результатах.

Во всех типах структурной организации творческого Я руководителей образовательных учреждений определился общий фактор, отражающий ориентацию - служение. Это подчеркивает, что их объединяет в единое педагогическое сообщество гуманные подходы ко всем участникам образовательного процесса. Основными ценностями данной ориентации являются свободный, сознательный и ответственный выбор поведения на основе ценностно-смыслового самоопределения, когда главной ценностью является человек.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. - 1999.- Т.20. - №5. – С.5-14
2. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М.,1991.
3. Ассаджиоли Р. Психосинтез. пер. с англ. – М.: «Рефл–бук», К.: «Ваклер», 1997.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М: Искусство, 1979.
5. Бубер М. Два образа веры. – М., 1995.
6. Деркач А.А., Зыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М.,2000.
7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. – М., 1994.
8. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире //Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнестроительства /Под ред. Е.И. Яцуты. - Кемерово: ИПК «Графика», 2002. – С..3-34.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – СПб, 1999.
10. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики, психологии. – М.: Наука, 1997.
11. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: «Артист. Режиссер. Театр», 2003.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: Школа-Пресс, 1995.
13. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 2001.
14. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. – М: Просвещение, 1990.

Особенности жизненных ценностей учителей и мастеров производственного обучения **З.В. Голышева, г. Москва**

Качество образования зависит от квалификации и мастерства учителей и мастеров производственного обучения, от их человеческих, педагогических, профессиональных качеств и их здоровья. Во всем мире педагогическая деятельность считается высококвалифицированной профессией, имеющей значение для всего общества. Ежегодно многие учителя и мастера производственного обучения повышают свое профессиональное мастерство на курсах, в центрах, ВУЗах. Сами школы и колледжи активно участвуют в экспериментальных программах окружного и городского подчинения, выполняя иногда до трех-четырех программ. Где взять силы и выносливость педагогу для участия во всех мероприятиях? Важным условием, от которого напрямую зависит качество работы педагога, является не только его профессиональный опыт, культура, кругозор, но и его здоровье.

Состояние физического и психического здоровья, высокая работоспособность зависит от нас самих. Известно, что здоровье зависит: от медицины – на 8-10%; от наследственности – на 20%; от внешней среды – на 20%; от образа жизни – на 50%.

Многие ученые считают, что от среды обитания зависят 80% самых распространенных заболеваний современного человека. Поэтому знания педагогов о возможностях контроля за своим самочувствием, закономерностях функционирования своего организма и причинах ухудшения здоровья, зависят от самого человека, его поведения и образа жизни. Значит многое по укреплению и сохранению своего здоровья зависит от самого человека.

В школьные годы, в начале своего жизненного пути человек не может создать свое физическое здоровье, но по мере взросления он может начать относиться к нему как к ценности и целенаправленно его поддерживать и укреплять здоровым образом жизни. Осознание здоровья как одной из приоритетных составляющих системы жизненных ценностей учителей и мастеров производственного обучения позволило определить, являются ли приобретенные знания о здоровье, здоровом образе жизни главными жизненными ориентирами.

В процессе экспериментального исследования, где участвовали учителя и мастера производственного обучения (всего 79 человек) нескольких московских школ и колледжей, были использованы анкеты, которые ставили целью выявить наиболее значимые ценности. Среди традиционно принятых ценностей жизни: материальное благополучие, любовь, семья, профессия, интересная работа, духовность, общение с природой, общение с друзьями, понимание близких, учеба, присутствовала ценность здоровья, здорового образа жизни. Участие преподавательского состава в исследовании позволило получить более полное представление о смысловых ценностях самих педагогов и возможной трансляции этих ценностей на обучающихся.

Анкетирование помогло нам выделить три наиболее важных и три наименее значимых ценностей в приоритетах учителей и мастеров производственного обучения. Наиболее значимыми явилось: материальное благополучие, профессиональное мастерство, личностный рост, семья. Наименее значимыми было – общение с друзьями, природой, нравственность, здоровый образ жизни. Дополнительная беседа с учителями и мастерами производства показала, что основными ценностями стали профессиональные потребности в совершенствовании профессионального мастерства и получение за них материальных благ. Наименее значимые ценности учителей объясняются отсутствием времени на общение с окружающими людьми, друзьями, природой, осмысление здорового образа жизни для себя.

Это исследование показало, что сами педагоги и мастера производственного обучения слабо осознают ценность собственного здоровья и часто ждут помощи со стороны учебного заведения, общества, государства. Необходимо широко пропагандировать здоровый образ жизни среди педагогов и их обучающихся. Повышение медицинской культуры и знаний о социальном и психологическом здоровье предотвратит стрессовые

ситуации в учебно-производственном процессе и продлит профессиональное долголетие педагогов и мастеров производственного обучения.

В процессе этой работы всем участникам была предложена анкета В.Э. Чудновского (Смысл жизни и судьба, 1998). Педагоги и мастера производственного обучения с большим интересом отвечали на все 9 вопросов анкеты. По результатам ответов стало ясно, что понимание смысла жизни у взрослых представлено в кратковременных жизненных целях (закончить ВУЗ, получить хорошую работу, купить квартиру) или абстрактном понимании смысла жизни в счастье вообще, жить для людей. 87% участников считают, что наличие смысла жизни «Есть сама жизнь», «Движение вперед», «Стремление к акме». 13% не задумывались о наличии смысла жизни. «Живем и все». Влияние смысла жизни на судьбу отметили 62 человека, а 17 человек усомнились. Чуть больше половины участников отдали предпочтение наличию смысла в жизни (53%), 23% - бессмыслице и 24% - поровну. «С возрастом смысл жизни меняется», - отметили 98% участников. 76% участников отметили изменение понимания смысла жизни в последние годы, 23% - не задумывались «В жизни много проблем. Некогда думать о смысле бытия».

Ответы педагогов и мастеров производственного обучения на 7 и 9 вопросы показали, что становление смысла жизни происходит под воздействием самой жизни, семейных традиций и воспитания, накопления жизненного опыта, решения жизненных проблем. При определении собственного смысла жизни при ответе на 8 вопрос многие указывали перечисленные выше смысложизненные ценности: получить образование, повысить квалификацию, благополучие в семье, счастье собственное и детей, материальное благополучие, сохранение здоровья.

В анкете В.Э. Чудновского было 9 вопросов, но мы дополнительно внесли еще три вопроса:

Вопрос 10. Какой смысл жизни был у участников (ветеранов) в Великой Отечественной войне?

Вопрос 11. Какой смысл мы видим сейчас, празднуя 65-летие победы в Великой Отечественной войне?

Вопрос 12. Какое влияние оказала победа в Великой Отечественной войне на нашу жизнь сейчас?

Ответы педагогов и мастеров производственного обучения показали полное единодушие в понимании смысла жизни участников Великой Отечественной войны. «Они хотели защитить Родину», «Победить ради близких и людей всей страны», «Защитить Родину и свои города», «Защитить внуков и поколение страны», «Победить и выжить».

Отмечая значение 65-летия победы в Великой Отечественной войне, все респонденты указывали: «празднуем и радуемся за ветеранов»; «вспоминаем прошлое»; «честь павшим»; «ради поколения»; «ради традиций в стране»; «радуемся и гордимся за страну»; «благодарим за наше спасение».

Ответы на последний вопрос показали изменение смысла жизни в последние годы у участников опроса и влияние победы в Великой Отечественной войне на становление смысла жизни поколения. «Ветераны воевали ради победы, защищая нас. Значит, мы должны добиваться успеха в мирной жизни». «Наша жизнь должна быть достойна их побед». «Они дали нам возможность поверить в себя и достойно жить на этой земле». «Ветераны все сделали, чтобы защитить нашу страну. Мы сейчас должны все сделать для процветания Родины». «Когда я думаю, как мы победили в этой войне, мне хочется быть лучше». «Мы живы, страна свободна от немецких захватчиков, значит надо достойно прожить эту жизнь».

Великая Отечественная война и победа в ней нашей страны оказала сильное влияние на ценностно-смысловые отношения в жизни разных людей. Это огромное событие изменило жизнь и судьбы многих поколений после победы. Однако исследование показало, что сегодня в учебных заведениях нет систематической учебно-воспитательной работы по формированию представлений о здоровом образе жизни, смысложизненных ориентациях, мировоззрении. Педагоги и мастера производственного обучения в силу недостатка времени

слабо сами осознают психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни, а, следовательно, проблема поиска смысла жизни и становления личности подрастающего поколения требует дополнительной работы по формированию смысложизненных ориентаций молодежи.

От замысла школы к смыслу ученичества и учительства в школе

В.Ф. Литовский, г. Киев, Украина

Процесс обучения человека человеком и определяемые этим процессом отношения ученичества и учительства сложились задолго до появления в Шумере «Дома таблиц». Шумерский «Дом таблиц» воплощает для нас те основные параметры деятельности школы как особой социокультурной институции, которые остаются неизменными при всех исторических изменениях, претерпеваемых человеческим обществом, создавшим школу.

В исторический период, предшествующий созданию школы, отношения обучаемого и обучающего, отношения ученика и учителя строились ими на основании отношения каждого из них к миру, к другим людям, к самому себе в этом мире, непосредственно воспринимаемому, осознаваемому и осмысляемому каждым из них. Поиск и обнаружение учеником смысла именно его жизни входил в замысел обучения, существовавшего до появления школы и школьного обучения. Обучение это состояло в передаче знающим учителем незнающему ученику неизменных знаний о неизменном же мире. Неизменность передаваемых знаний и неизменность способов их передачи определялась убежденностью и ученика, и учителя обучающего сакральном происхождении этих знаний.

Отношение к любому получаемому учеником знанию как знанию сакральному предполагало познание обучаемым того, что может быть явлено только ему и никому, кроме него. Обучающими создавались способы побуждения обучаемого к испытанию им себя опытом получения им знания, которое не может быть передано учителем, но может быть постигнуто только самим учеником. Постигание мира, себя в мире, и мира в себе опиралось и для учителя, и для ученика означиванием каждым из них своего бытия в мире для другого человека и тем самым для самого себя.

С созданием школы непосредственное отношение учителей и учеников к миру, к людям, к себе этом мире были замещены опосредованием этих отношений их знаковыми моделями. Эти модели представляют, изображают для учителя и ученика бытие мира, бытие человека в мире и замещают их собою для них. При этом со-бытие с миром, другими людьми и самим собой в мире каждого из них перестает быть неповторимо значимым для них, поскольку бытие этого каждого в его со-бытии с миром, другими людьми и самим собой не означивалось им для другого, а в силу этого и для самого себя.

Вышеуказанное означивание замещалось тем, что учителя передавали ученикам способы воспроизведения уже осуществленного Другими означивания своего со-бытия с миром как способы выявления и утверждения своего бытия для Других. При этом такими Другими в исторически исходных вариантах школьного обучения выступали боги, даровавшие человеку умение означивать речь и счет в их начертании. В своем со-бытии с миром любой человек мог быть замещен любым другим человеком, знающим и умеющим то, что знает и умеет он. Но и он на этих же основаниях мог заместить собою любого другого человека в его со-бытии с миром.

До появления школы ученик и учитель, обучаемый и обучающий самостоятельно или вместе с другими людьми на основании знаний, которыми они располагали, преобразовывали непосредственно данный им мир. С появлением школы для ученика и учителя и мир, и их отношения с миром опосредуются графическим изображением речи, изображающей мир. Такое начертание речи выступает наиболее продуктивным способом моделирования мира, позволяющим сводить преобразование действительности к преобразованию последовательности знаков, моделирующих действительность. Построение

таких моделей и их преобразование открывает для человека и человечества новые степени свободы в их со-бытии с миром. Построение моделей и преобразование моделей могут быть сведены к последовательности операций начертания знаков и действий с ними.

В школе знания учителя, прежде всего, являются знанием им того, как строятся те модели мира и со-бытия человека с миром, которые по замыслу создателей школы следует представить ее ученикам. Эти знания лежат в основании умения учителей воспроизводить уже созданные модели мира и разработанные способы их преобразования. Учеников обучают воспроизводить эти модели и способы их преобразования, типизированные и систематизированные в системе учебных заданий. Свое восприятие, осознание и осмысление мира, других и себя в мире хорошо обученный ученик будет осуществлять только в соответствии с моделями мира, которые он умеет воспроизводить.

Замысел такой школы получает у «отцов школы» Шумера мифопоэтическое обоснование. В историческом ее развитии этот замысел получает ряд теологических и философских вариантов своего обоснования. Основанием деятельности этой школы со времен Шумера остается обучение учителем школьника письму и чтению как записыванию и прочтыванию им речи других людей, уже созданной этими другими в ее начертании. Но вместе со школой складывается и иной тип отношений между учеником школы и ее учителями, определяемый стремлением ученика самостоятельно строить свои отношения с миром.

Это отношения ученика, убегающего в своем неразумии из школы в мир, лежащий за ее стенами и вне передаваемых ему взрослыми моделями мира, и его учителей, спасающих мальчика от его неразумия. Впервые в мировой литературе маленький школьник в своем стремлении строить отношения с миром вне школьного знания, вне отношений с учителем, вне отношений с миром, задаваемых школой, становится героем любимого шумерами текста «Писец и его нерадивый сын». В тексте прогульщик пойман, уличен, приведен к раскаянию, но вместе с тем изображен в мрачном величии потрясателя основ мироздания, пренебрегающего даром богов и властью отца. Размышления «отцов школы» Шумера над нечестием нерадивого сына писца открывают собою то направление осмысления людьми проблем школы, ее замысла и смысла, в котором будут созданы герои «Тома Сойера», «Кондуита и Швамбрании», «Республики ШКИД», «Короля Матиуша Первого».

Во второй половине XX века одновременно и в педагогической практике, и в философских, психологических, педагогических теориях по обе стороны «железного занавеса», разделяющего мир, возникает и реализуется в практике школьного строительства замысел иной школы. Эта школа не ограничивает свою деятельность передачей детям знаний и умений взрослых. Она удерживает в развитии детского и подросткового творчества стремление каждого из ее учеников к поиску как смысла своей жизни, так и смысла жизни других людей. Такая школа опирается, с одной стороны, на стремление детей, подростков, юношей, обучаемых в школе, остающейся по своему замыслу шумерским «Домом таблиц», бежать из этой школы. Но, с другой стороны, опирается на их стремление найти, а при необходимости и построить вместе с учителями такую школу, основанием работы которой будет рассмотрение, анализ и обобщение создаваемых учеником моделей восприятия, осознания и осмысления им мира

Проектирование и строительство такой школы исходит из необходимости и возможности поддержки взрослыми стремлений дошкольника, становящегося школьником, удержать тот эвристический потенциал восприятия, осознания, осмысления им мира, который воплощен в лингвистических изысканиях ребенка, осваивающего родной язык, в изобразительном творчестве детей, осознанном взрослыми в XX веке как особый жанр изобразительного искусства. Велик в этом плане и эвристический потенциал игрового творчества детей и подростков. Но такую поддержку могут оказать детям, подросткам, юношам только учителя, способные кардинально переосмыслить и преобразовать в своей жизнедеятельности традиционные ее смыслополагания.

Опорой для учителей в таком переосмыслении и преобразовании являются для них книги К. Роджерса, А.В. Сухомлинского, В.С. Библера, Дж. Родари, Л.С. Выготского, рассказывающие об опыте проектирования и строительства такой школы.

Проблемы психического здоровья учителя в современной образовательной среде и перспективы психологической помощи **Н.И. Медведева, г. Ставрополь**

Сегодня обществу нужен учитель, гибко мыслящий и нестандартно действующий в динамично меняющемся современном обществе и, в частности, в образовательной среде, подтверждающий личностные возможности к социально-психологической адаптации в реальных исторических условиях страны. Негативные явления современной общеобразовательной школы отражаются как на детях, так и на учителях, у которых рушится смысл прежней жизни, в том числе и профессиональной, что неизбежно ведет к профессиональному искажению личности, к нарушению психического здоровья учителя. Порой сам педагог не может определенно понять свое психическое состояние, симптомы, социальную дезадаптацию, предболезнь.

Между нормой психического здоровья, понимаемой как идеальное состояние оптимального функционирования, и болезнью существуют промежуточные состояния, могущие включать в себя те или иные нарушения. Критерии психического здоровья (по данным ВОЗ): осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического "Я"; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам; соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами; умение планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать это; изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств. Психологическое здоровье правомерно рассматривать с позиций конституционально-типологической личностной изменчивости в рамках психологической нормы. Если у субъекта наблюдаются признаки аномальной личностной изменчивости в диапазонах конституционально-континуального пространства, которые выходят за пределы психологической нормы - акцентуации, то психологические переживания такого субъекта мы не можем отождествлять с психологическим здоровьем.

Обобщая результаты психологических, психофизиологических, антропологических и психопатологических исследований представителей различных психотипов учителей, располагающихся в конституционально-континуальном пространстве аномальной личностной изменчивости, мы должны признать необходимость и своевременность выделения и обоснования непрерывного (континуального) распределения личностно-характерологических особенностей учителей от крайнего варианта психической и психологической нормы-акцентуации к пограничной аномальной личности и до патологической конституции в виде психопатий (И.В.Боев, 1999). В наших исследованиях представлены психологический, психофизиологический, антропологический и психопатологический уровни диагностики, которые подтвердили статистически достоверное существование пограничной аномальной личности учителя, занимающей в психотипологическом конституционально-континуальном пространстве промежуточное положение между психологической нормой и патологической психопатической личностью. Разграничение психологической нормы, пограничной аномальной и психопатической личности основано на анализе стабильности-нестабильности характерологических черт, социально-психологической адаптации-дезадаптации, особенностей формирования компенсаторных-декомпенсаторных механизмов психологической защиты, психологической

и психической толерантности индивидуального барьера адаптации к воздействию внешних факторов.

Нами проводится масштабное исследование интенсивности воздействия значимых эндогенных и экзогенных факторов на развитие характера и уровня профессиональных деформаций, изучение аспектов детерминации воздействия профессиональной деятельности на тенденции развития акцентуаций личности и пограничной аномалии у учителей Южно-Российского региона. В результате проведенных исследований раскрыта содержательная часть пограничной аномальной личности учителя и доказано, что в ее основе лежит конституционально-психотипологическая predisпозиция личности, недостаточность, отражающая фенотипическую изменчивость и различную степень зависимости от внутренних и социально-психологических факторов. Конституционально-психотипологическая личностная изменчивость, возникающая под влиянием эндогенных и социально-экзогенных факторов или их комплексов, провоцирует негативный личностный дрейф по вектору «норма–патология», что ограничивает возможности самоконтроля учителя в нормальной профессиональной деятельности. Именно поэтому мы настаиваем на необходимости оказания специализированной психологической помощи в виде консультирования и коррекции тем учителям, которые испытывают личностные трудности в профессиональной деятельности и в повседневной жизни. В результате психотерапевтических и коррекционных влияний обоснованы перспективы психологической помощи для учителей различных психосоциотипов, определены возможности дрейфа от пограничной аномальной личности к норме.

Профессиональный имидж как атрибут акме психолога-консультанта О.О. Елисеева, г. Москва

Одним из направлений достижения профессионального акме является профессиональный имидж психолога-консультанта как фактор формирования доверия к нему клиента. Проблема формирования и управления имиджем психолога как фактором доверия в процессе психологического консультирования в современной отечественной и мировой науке теоретически и экспериментально не разработана. Актуальность проблемы вытекает и из фундаментальной значимости данного фактора. В теоретическом плане актуальность также связана с важностью изучения процессов интериоризации-экстериоризации образа «я» человека и экспрессии-импрессии личности (Е.А.Петрова). В частности, процессом экстериоризации практические психологи и специалисты в области имиджологии сейчас занимаются крайне редко. Интерпретация невербального поведения – сложная методологическая проблема современной социальной психологии. На сегодняшний день нет эмпирических исследований, посвященных анализу типичных для различных субъектов стилей и стратегий построения и развития доверия и недоверия. В практическом плане актуальность обусловлена необходимостью изучения возможностей диагностики и коррекции, формирования и управления профессиональным имиджем и возможностей диагностики эффективности профессионального общения, его коррекции и управления им; повышенным общественным интересом и неформальным интересом будущих профессионалов к изучению аспектов проблемы; необходимостью включения результатов исследования в процесс обучения специалистов сферы «человек-человек», в том числе как содействия повышению престижа профессии. Результаты исследования проблемы могут быть использованы в процессе психологического консультирования и в области вузовского образования, в имиджпросвещении и имиджологическом воспитании специалистов сферы «человек-человек».

Как показывают исследования Е.А.Володарской, Е.В.Климкиной, И.П.Чертыковой и др., именно имидж детерминирует профессиональную успешность. Мы рассматриваем проблему формирования и управления имиджем психолога как фактором доверия в процессе

психологического консультирования с позиции психосемиотического подхода. Знаки общения рассматриваются как инструмент развития и управления имиджем (1; 2). С позиции психосемиотического подхода и закономерностей социальной перцепции мы говорим о психосемиотике профессионального имиджа психолога-консультанта.

Профессиональный имидж является отражением в массовом сознании определенной профессии (2). Персональный имидж всегда связан со стереотипными имиджами социальных субъектов (Е.А. Петрова). Визуальная самоподача должна быть адекватна полоролевым (Е.А. Петрова, А.В. Романова), статусно-ролевым и гендерно-возрастным (Е.А. Петрова, И.И. Петрова) характеристикам человека и является полифункциональной в отношении как инципиента, так и реципиента. (3). Современные исследования показывают, что при преобладании «самоконструирующей» стратегии визуальной самоподачи наблюдается высокая конфликтность и отсутствие склонности к тактике «компромисса», низкая степень социальной адаптации и приспособления; при «ублажающей» - низкая конфликтность и склонность к тактике «компромисса», высокая степень социальной адаптации и приспособления (4). Наименее конфликтными являются лица «компетентно-рефлексивного» типа, наиболее - «некомпетентно-нерефлексивные» и «компетентно-нерефлексивные» (Е.А.Петрова, А.В.Романова).

Устойчивый необходимый имидж, на наш взгляд, позволит психологу эффективно строить процесс консультирования, делая его более продуктивным. Грамотно построенная профессиональная самоподача, по нашему мнению, - фундаментальный фактор формирования необходимого имиджа психолога-консультанта. Она особенно важна в ситуациях формирования первого впечатления. Гипотеза нашего исследования: ситуационно адекватная профессиональная самоподача психолога-консультанта является фундаментальным фактором формирования его профессионального имиджа, вызывающего доверие клиента. Частные гипотезы: доверие клиента к психологу-консультанту является фундаментальным основанием эффективности процесса психологического консультирования; существует устойчивая связь профессионального имиджа психолога-консультанта с характеристиками его личности и профессиональной деятельности; существуют дифференцированные по содержанию представления клиентов о характеристиках личности и профессиональной деятельности психолога-консультанта с разным профессиональным имиджем, носящие структурно-универсальный характер.

Имидж психолога является, по мнению Е.А. Петровой, компонентом его профессиональной социально-психологической компетентности (1, 185). По мнению Е.А. Петровой, в отношении профессионального имиджа центральной является проблема коррекции профессионального самочувствия и самоотношения как результат замены неадекватной визуальной самоподачи «я» в общении в процессе обучения оптимальной визуальной выразительности при решении профессиональных задач. Таким образом, правильно сформированный имидж влияет на профессиональную деятельность психолога-консультанта как содержательно - через социальные роли и позиции, уровень которых достигается субъектом, - так и «в темпокорректирующем плане» (Е.А. Петрова).

Психосемиотические представления, по мнению Е.А. Петровой, - компонент коммуникативной и профессиональной компетентности, особенно значимой в сфере «человек-человек». Повышение психосемиотической компетентности и формирование психосемиотической рефлексии достигается, как считает Е.А. Петрова, путем активного социально-психологического обучения специалистов (1). Мы также предполагаем, что имидж психолога как образ-представление оказывает определенное влияние на профессиональное самоопределение будущего специалиста.

В современной науке описан феномен имиджа с позиции психосемиотического подхода как теоретической и методологической основы нашего исследования; выделены знаковые системы как компоненты имиджа с позиции различных научных подходов; в ходе теоретического анализа нами описаны взаимосвязь, взаимовлияние и роль знаковых систем в формировании имиджа, а также особенности эффективного межличностного общения. В

результате теоретического анализа нами показано, что имидж психолога как *символический* образ-представление, сформировавшийся у клиента, может содержать как очень близкие к реальным характеристики, так и абсолютно не соответствующие реальности. Теоретические положения и практические рекомендации, полученные в результате нашего исследования, являются актуальными и позволят сформировать необходимый имидж на невербальном уровне.

Литература:

1. Петрова Е.А. Имиджелогия: избранные труды (монография).- М.: РИЦ АИМ, 2009.
2. Петрова Е.А. Психология имиджа: курс лекций. - М., 2009.
3. Петрова И.И. Половозрастные особенности и динамика визуальной самоподачи образа «я» у студентов. Авт. дис. ...канд.психол.наук. – М., 2004.
4. Романова А.В. Влияние визуальной самоподачи образа «Я» на конфликтность субъекта общения. Авт. дис. ...канд.психол.наук. – М., 2002.

Ценностное отношение в структуре личностно-профессиональной позиции педагогов дошкольного образования Н.П. Мальтеникова, г. Челябинск

Воспитание ребенка в дошкольном образовании - процесс само собой разумеющийся. Но обострение проблем социализации современных детей заставляют по-новому взглянуть на организацию воспитательного процесса, что в свою очередь, требует определения профессиональной педагогической позиции воспитателей, особенностей понимания ими своей роли и степени влияния на личность ребёнка.

С формальной точки зрения требования к профессиональной подготовке педагога связаны с наличием актуальных знаний в области обучения и воспитания детей, общих и специальных методологических знаний, методических умений. Другие существенные качества и способности (ум, талант, моральные свойства) связаны с ценностными ориентирами педагога, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Для педагога дошкольного образования этот уровень важен ещё и потому, что работа с дошкольниками – это особый вид педагогической деятельности.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования, наряду с общими для педагогической деятельности чертами, обладает рядом особенностей:

- первая особенность связана с целями педагогической деятельности как процесса взаимодействия личностей взрослого и ребёнка – они могут быть успешно решены, если воспитатель видит в ребёнке принципиально равного себе и психологически уникального субъекта, с которым он, старший и мудрый, стремится поделиться своими ценностями;

- вторая особенность касается вопроса педагогических технологий – воспитательная деятельность связана с особыми трудностями в выборе из всего многообразия программ тех, которые были бы адекватны возрасту детей, особенностям конкретной детской группы, профессиональному уровню, интересам и личностным особенностям самого педагога.

Таким образом, возникает необходимость исследования особенностей ценностного отношения к воспитанию детей в процессе профессионального становления специалистов дошкольного образования.

Отношение как центральная категория воспитания придает воспитательному процессу наивысочайшую сложность и чрезвычайную тонкость. Отношение не имеет прямой разовой и однолинейной формы своего выражения, оно либо проявляет себя в речах, либо в эмоциональных реакциях, либо в действиях, поступках. Дисгармоничность отношения — основа его развития. Преодоление противоречия между рациональной стороной отношения (мыслю, говорю, оцениваю, выдвигаю суждение, осмысливаю значение) и эмоциональной

(нравится, не нравится, люблю, ненавижу, вызывает неприятные переживания, притягивает), между внутренней и внешней, проявляющей себя в действиях, — это механизм социально-духовного развития человека, приобщающегося к системе окружающих его отношений. Профессиональное мастерство педагога предполагает умение воспринимать отношение, видеть тенденции его развития, интерпретировать проявление отношения с точки зрения современной культуры, уметь ярко выражать свое личностное отношение, корректировать формы его проявления.

Таким образом, ценностное отношение к воспитательной деятельности можно определить как сложную динамическую систему субъективного отражения общечеловеческих ценностей, связанных с воспитанием детей, придающих смысл жизни и поведению педагога, что проявляется в индивидуальных и коллективных представлениях о желаемом, должном и действительном профессиональном поведении, о целях воспитательной деятельности, средствах их реализации, своих правах и обязанностях в данной роли.

Проведённое нами исследование носило поисковый характер. Мы предположили, что в процессе профессионального становления личности педагогов дошкольного образования будет обеспечено формирование ценностного отношения к воспитанию детей в том случае, если будет сформирована система профессиональных знаний и умений, а личностно-профессиональная позиция будет обеспечивать реализацию педагогом собственных базовых ценностей в деятельности. Для проверки гипотезы нами было проведено анкетирование студентов колледжа, имеющих первичный опыт педагогической деятельности (20 чел.), выпускников педагогического колледжа (20 чел.) и педагогов ДОО (20 чел.).

Исследование структуры отношений проводилось нами посредством метода незаконченных предложений, сформулированных в рамках концепции аксиологических шкал Г. Морриса, в которой считается, что взгляд субъекта на объект порождается значением объекта в жизни субъекта. Следовательно, субъективная оценка педагогом своей воспитательной деятельности является смысловой основой этой деятельности, связывается с понятием ценностного отношения к воспитанию детей и с уровнями аксиологической шкалы «хорошо» - «плохо». Обработка данных по этой методике проводилась посредством контент-анализа. Для изучения ценностей личности использовалась методика Ш. Шварца, в которой автор исходил из того, что наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, - это тип мотивационных целей, которые они выражают. Поэтому он сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей. Полученные данные мы сравнили между собой в зависимости от опыта воспитательной деятельности испытуемых.

В структуре отношений у студентов младших курсов преобладают контент-категории «любовь, радость, активность», «преемственность», «нормативность». Из этого следует, что основной смысл воспитательной деятельности студенты связывают с созданием благоприятной атмосферы для дошкольника, а под её результатом понимают дисциплинированность ребенка. У выпускников колледжа доминируют контент-категории «любовь, радость, активность», «совместность», «преемственность» и «нормативность». Это говорит о том, что основной смысл своей воспитательной деятельности они связывают с тем, чтобы ребёнку нравилось в детском саду, чтобы он мог спокойно играть со сверстниками, быть послушным и внимательным на занятиях. У педагогов со стажем преобладают контент-категории «успешность», «совместность» и «любовь, радость, активность». Это говорит о том, что основной смысл своей воспитательной деятельности они видят в личностном развитии ребёнка, для них большую ценность приобретает результат, а не процесс воспитания.

Таким образом, с приобретением опыта профессиональной деятельности отношение педагогов к воспитанию детей изменяется в направлении от внешнего к внутреннему. Если на первых порах воспитателя больше заботит текущая удовлетворённость ребёнка своим нахождением в детском саду, то в дальнейшем наиболее важным и ценным становится

саморазвитие ребёнка и его личностная успешность. Профессионально-личностная позиция педагога-воспитателя ДОО базируется на статусности педагогической роли, в ней находит отражение активная доминирующая позиция в социальном взаимодействии, консервативность, авторитетность, компетентность, стремление к обеспечению безопасности воспитанников и умение получать удовольствие от своей профессиональной деятельности.

Проведённое исследование позволяет утверждать, что специалист системы дошкольного образования в своей профессионально-личностной позиции реализует, прежде всего, социально-культурные ценности человеческого опыта, ценности трансляции этого опыта и ценности обеспечения стабильного взаимодействия, создавая тем самым условия для успешного развития своих воспитанников.

Эмпатия в системе субъектных ценностей педагога специализированного образовательного учреждения **З.И. Цику, г. Краснодар**

Специальные педагогические способности – это специфические профессиональные качества педагога коррекционного образовательного учреждения, являющиеся психологическим условием успешности реализации коррекционно-развивающей педагогической деятельности. Основываясь на результатах проводимого исследования, мы определяем специальные педагогические способности как системное явление по ряду признаков. Они входят в систему общих профессиональных способностей педагога; имеют системообразующие компоненты в виде эмпатии и эмоционального интеллекта; персонифицируются как индивидуальные способности педагога, являясь одновременно способностями организационного уровня, т.е. способностями группового субъекта коррекционной педагогической деятельности; являются условием успешного функционирования специализированного образовательного учреждения.

Исследование проводится на базе специализированных муниципальных дошкольных образовательных учреждений г. Краснодара: «МДОУ-ДС № 214 комбинированного вида», (включающего в структуру группы для детей с расстройствами аутистического спектра) и «МДОУ-ДС № 202» (аналогичная комплектация, но коррекционно-развивающая работа здесь осуществляется для детей-инвалидов по слуху).

Объектом проводимого нами исследования являются специальные профессиональные способности педагогов, занятых коррекционно-развивающей деятельностью. Предмет представляемого в данной публикации эпизода исследования – эмпатия в системе субъектных ценностей коррекционного педагога.

Группу испытуемых составили педагоги общего дошкольного образования (26 чел.) педагоги-дефектологи и психологи, включенные в коррекционно-развивающий педагогический процесс, всего 31 человек. Совокупная выборка исследования составила 57 испытуемых, из них 19 чел. имеют стаж педагогической деятельности до 10 лет ($M=4,5$ лет), а 38 человек – свыше 10 лет ($M=19,3$ лет).

Исследование основано на анализе психодиагностических данных, полученных в группе испытуемых по методикам: «Опросник диагностики эмоционального интеллекта» Холла (шкала «Эмпатия»); «Опросник смысложизненных ориентаций (СЖО)» Д. Леонтьева (шкалы «Процесс жизни» и «Результативность жизни»).

Результаты и их интерпретация.

Установлено, что эмпатия, как компонент эмоционального интеллекта, имеет в профессиональной среде коррекционных педагогов уровень ниже, чем в среде педагогов общего дошкольного образования (табл. 1). Причем этот «разрыв» с накоплением стажа профессиональной деятельности возрастает.

Таблица 1. Показатели уровня эмпатии в среде педагогов дошкольного образования

Выборки (N=57 чел.)	M±m		
	В целом	Стаж до 10 лет (n=19 чел.)	Стаж св. 10 лет (n=38 чел.)
Педагоги корр. групп (n=31 чел.)	10,4±0,85 0	12,7±0,374	9,9±0,492
Педагоги масс. групп (n=26 чел.)	14,4±0,93 7	11,0±0,516	13,5±0,53 7
Различия (t; p):	t=3,16; p<0,01	t=2,67; p<0,05	t=4,92; p<0,001

Педагоги коррекционной деятельности со стажем до 10 лет имеют значительно более высокий уровень эмпатии, чем их коллеги со стажем свыше 10 лет и ровесники, работающие в массовых группах дошкольного учреждения. Дополнительным результатом анализа установлено, что снижению эмоционального интеллекта по показателю эмпатии подвержены не все педагоги-дефектологи. Менее всего это явление наблюдается в среде логопедов, а более всего – в среде воспитателей специализированных групп.

Из пяти шкал Опросника СЖО наибольший интерес с точки зрения предмета данного исследования представляют шкалы: «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» и «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией».

Результаты диагностики показали, что 69,2% педагогов массовых групп (18 чел.) воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом: средний показатель в этой части испытуемых составил 36,8 балл, т.е. 87,6% от максимального, предусмотренного данной методикой (42 балла). При этом различий в оценках между группами, дифференцированными по стажу, не установлено.

В группе коррекционных педагогов и психологов, занятых работой с детьми, имеющими нарушения в развитии, только 45,2% (14 чел.) имеют высокие показатели по анализируемой шкале (M=35,3 балла). Наиболее высокие оценки имеют педагоги, работающие в специализированных группах менее 10 лет: средний показатель в этой части респондентов составил 38,6 баллов.

Отмечаются высоко достоверные корреляционные связи между шкалами: «Процесс жизни» в системе смысложизненных ориентаций и «Эмпатия» в структуре эмоционального интеллекта. У педагогов массовых групп $r=0,496$ ($p<0,01$); у педагогов-дефектологов $r=0,551$ ($p<0,001$).

Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией в системе смысложизненных ценностей педагогов дошкольного образования выражена иначе. Более половины педагогов массовых групп (57,7%) имеют оценки по этой шкале в диапазоне средних показателей (M=22,8 балла). Высокие показатели выделены только в 26,9% наблюдений (7 чел.). При этом педагоги, имеющие профессиональный стаж свыше 10 лет, более высоко оценивают продуктивность пройденного отрезка профессиональной жизни, чем их молодые коллеги ($p<0,05$).

В группе педагогов-дефектологов ощущение продуктивности и осмысленности жизни выражено в диагностическом показателе средней оценки по этой шкале равной 35,4 балла. 67,7% опрошенных (21 чел.) имеют показатели в диапазоне высоких значений (M=38,3).

Установлена положительная корреляционная связь между высокой оценкой профессиональной жизни, ее результативностью и эмпатией. В группе педагогов массовых групп $r=0,273$ ($p<0,05$); в группе педагогов-дефектологов $r=0,316$ ($p<0,05$).

Выводы.

Проведенный анализ показал, что развитие специальных способностей педагога-дефектолога не является прямолинейным процессом. Оно находится под влиянием смысложизненных ориентаций, в частности восприятием ценности процесса жизни и профессиональной деятельности, а также внутренним оцениванием результативности жизни.

Эмпатия, составляя значимый компонент эмоционального интеллекта в системе специальных педагогических способностей субъекта коррекционно-развивающей деятельности, где объектом воздействия является ребенок с выраженными нарушениями развития, подвергается с накоплением профессионального стажа деформации. Это, в свою очередь, можно рассматривать как фактор риска развития синдрома эмоционального выгорания педагога.

Практическим результатом проведенного исследования является формулирование программы лично ориентированной образовательно-психологической работы, направленной на поддержание и развитие субъектных ценностей коррекционного педагога, являющихся экзистенциальной основой его акмеологического совершенствования.

К вопросу об ответственности спортсменов А.Р. Кирпиков, г. Ижевск

В современной жизни все большее внимание уделяется проблеме ответственности человека. Именно категория ответственности, на наш взгляд, является одним из основных показателей личностной зрелости человека. Ответственность как индикатор личностной зрелости имеет важнейшее значение в осуществлении различных видов деятельности, в том числе и в спорте. Так, например, в психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам спорта, активно развивается тема ответственности спортсмена. Нам показался любопытным тот факт, что при сравнении личностных особенностей людей, не занимающихся спортом, и собственно спортсменов указывается на то, что показатель ответственности последних гораздо ниже. Эти данные приводит В.Э. Мильман, основываясь на анализе американской литературы в области психологии спорта [2]. На эти же данные ссылается и Е.П. Ильин [1]. Это становится тем более актуально в свете развернувшейся в современном российском обществе дискуссии об оценке результатов зимних Олимпийских игр в Канаде.

Изначально следует отметить, что собственно само понятие ответственность является достаточно многогранным и затрагивает различные аспекты жизни человека в обществе (философские, правовые и т.д.). С точки зрения психологической, ответственность, несомненно, связана с пониманием и осознанием человеком последствий своей деятельности и поведения. Ответственность проявляется в процессе вхождения в мир других людей и освоения общественных отношений. Можно определить ответственность как осознание, понимание и принятие взаимосвязи поведения и деятельности человека и их возможных последствий.

По мнению Ж.Пиаже, начиная с подросткового возраста, существующие в жизни правила и нормы понимаются как принятые на основе совместного договора с другими людьми (для подростка со сверстниками или взрослыми). Ответственностью здесь является не просто подчинение внешним по отношению к человеку требованиям и пока еще «чужим» для него правилам, как это было ранее в детстве, а понимание и принятие взаимной ответственности (ее осознание, принятие и их реализация).

Мы обращаем внимание на то обстоятельство, что, существует «субъективное» и «объективное» понимание ответственности. С одной стороны, если мы говорим о «субъективной» ответственности, то речь идет, прежде всего, о «моем Я», моих интересах, настойчивости в достижении поставленных мной целей и осознании последствий их реализации для меня. Но с другой стороны, – когда мы говорим об «объективной»

ответственности, то существуют последствия моей деятельности и моего поведения для других людей (как впрочем, в конечном итоге, и для меня). Т.е. когда я один и принимаю решение относительно моих действий, где главным действующим лицом являюсь я сам и никто более (мое ответственное решение проблемы), то речь идет о «субъективной» ответственности. Но ситуация кардинально меняется, когда речь идет о взаимодействии (например, в семье или организации) и тогда моя личная ответственность существует вместе с дополняющей ее ответственностью другого человека – моего партнера по взаимодействию. Тогда можно говорить об «объективной» ответственности.

По нашим данным, ответственность в среде спортсменов, как правило, понимается чаще всего только «субъективно». Изначально источником ответственности для спортсмена является его тренер (наставник). Но это, как правило, односторонняя и давящая ответственность. Ситуация усугубляется еще и тем, что, принимая и осознавая ответственность за результаты своих соревнований, сами спортсмены совершенно не умеют ее разделять. Они привыкли к грузу ответственности и, в силу привычки, берут ее на себя («субъективная» ответственность по нашей терминологии). В результате возникает ситуация односторонности и определенного «перекоса» в вопросе ответственности.

Сложившаяся в современном спорте ситуация может быть проиллюстрирована результатами нашего исследования, направленного на изучение локуса контроля тренера и спортсменов. Известно, что локус контроля (Дж. Роттер) часто трактуется в психологии как определенная характеристика ответственности.

По нашим данным, уровень субъективного контроля тренера сопряжен с уровнем субъективного контроля занимающихся у него спортсменов. В рамках нашего исследования мы получили очень убедительные результаты: локус контроля тренера напрямую связан с направленностью локуса контроля у занимающихся под его руководством спортсменов. Это еще раз показывает, какое влияние оказывает тренер на занимающихся у него спортсменов и что тренер является ярчайшим образцом поведения для своих воспитанников. Проблема заключается в том, что одновременно, развивая ответственность у своих подопечных, тренер, как правило, полностью отдает им ответственность. Для спортсменов это как раз и означает принятие той самой «субъективной ответственности», о которой речь шла выше. При этом груз такой ответственности становится порой невыносимым. Стремление максимально расслабиться от напряжения после соревнований - убедительный тому пример. Конечно, есть свои нюансы в зависимости от того, идет ли речь об индивидуальных или командных видах спорта. Но в целом восприятие ответственности у спортсменов, все же, в большей степени связано с понятием необходимости нести ответственность (тяжесть, груз, чувство вины и т.д.). Когда речь идет о «субъективной» ответственности, то трудно согласиться с данными американских психологов, которые приводит В.Э. Мильман. В то же время, если мы включаем в понятие ответственности еще и «объективный» аспект, то мы оказываемся в парадоксальной ситуации: беря на себя максимально груз ответственности во время соревновательной и тренировочной деятельности, спортсмены, на деле оказываются в ситуации односторонней ответственности, слишком перетягивая центр ответственности на себя. В результате объективная ситуация в спортивной деятельности искажается и происходит вполне понятный психологический «срыв», который опять же приписывается самим спортсменам. Включение понятия «объективная ответственность» в целостное понимание ответственности спортсменов, на наш взгляд, способно выровнять сложившуюся сегодня в спорте ситуацию и найти оптимальные критерии для более объективной оценки результатов спортивной деятельности.

Литература:

1. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: 2009.
2. Мильман В.Э. Зарубежные исследования свойств личности спортсменов // Вопросы спортивной психогигиены. М., 1975. Вып.3.

Экстремальные ситуации как условие проверки качества жизненных целей человека и мощности его волевых проявлений

К.Р. Сидоров, г. Ижевск

Сложные жизненные ситуации являются испытанием для человека, волей или неволей в них оказавшихся. Одни проходят эти испытания с честью и достоинством, тогда как другие не выдерживают их. Выбор делает сам человек. Поступок человека, совершенный в экстремальной ситуации, раскрывает его как личность, ибо обнажает жизненные цели и систему ценностей. Именно **поведение человека в экстремальной ситуации является действенным критерием качества целевых систем человека и мощности его волевых проявлений**. Какие условия можно назвать экстремальными? Экстремальные условия – крайние, необычные по трудности, сложности (Ожегов и др., 1996). Это могут быть военные действия, природные катаклизмы, ситуации длительного холода и голода (как это было для жителей блокадного Ленинграда) и иные мыслимые и немыслимые ситуации, отличающиеся крайней сложностью и нестандартностью.

Пример величия человеческого духа, четкого следования жизненным целям и принципам, а также необычайной силы воли можно найти в истории военных сражений и в биографиях конкретных личностей. Так, в октябре 1914 года в Черном море немецкий крейсер атаковал минный заградитель «Прут», который не мог противостоять ему в открытом бою. Командир российского корабля принял решение – открыть кингстоны. Видя, что корабль, не спуская Андреевского флага, начал погружаться, а личный состав садится в шлюпки, капитан крейсера приказал открыть артиллерийский огонь. С отходящих от гибнущего корабля шлюпок матросы видели, что на верхней палубе среди огня и дыма стоит в полном облачении с поднятым крестом корабельный священник. Восемидесятилетний иеромонах отец Антоний не покинул родной корабль, а предпочел с ним погибнуть, до последней минуты благословляя свою паству (Рогоза, 2003). Служение Богу и Отечеству – вот главные жизненные цели священника и следованию им не могла помешать сложившаяся критическая ситуация.

Другой пример. В январе 1943 года под Ленинградом готовилась крупная операция по снятию с города блокады. Генерал-майор Е.Ф. Кондрат так описывает один из воздушных боев, в котором по численности немецких самолетов было значительно больше: «Мессер атаковал меня. Я принял его лобовую атаку. Нервы фашиста не выдержали, он стал отворачивать в сторону и допустил ошибку, подставив свой самолет под удар... Неравный бой длился 12 минут. Мы сбили три бомбардировщика и один истребитель противника, не потеряв ни одного своего» (Сонина, 2000, С. 102). За участие в прорыве Ленинграда в том же году Е.Ф. Кондрату было присвоено звание Героя Советского Союза (Сонина, 2000). Бесспорно, что это волевой поступок; нередко в подобной ситуации, в результате лобового столкновения самолетов, погибали оба летчика, и исход боя вряд ли кто-то мог бы предсказать. Летчик проявил колоссальную выдержку и мужество. Цель воздушного боя – уничтожение вражеских самолетов, главная жизненная цель героя – победа над врагом.

Следующий пример касается совсем юного защитника Отечества. Герой Советского Союза А.Н. Сабуров в одном из своих воспоминаний пишет о семье Поповых: «Их сын Володя был еще совсем подростком, но бил врага из пулемета, как бывалый боец. Его ранили, но еще более сорока фашистов убил мальчик, прежде чем пуля сразила его» (Сонина, 2000, С. 16). Родители пришли к Сабурову после смерти паренька. Они привели в отряд последнюю дочь – Лизу. Со временем она стала отличным минером и снайпером (Сонина, 2000). Способность жертвовать собой с целью (ради) победы над врагом заслуживает самого глубокого уважения.

Мужественные и героические примеры имеются и в истории современных боевых сражений. Так, 30 декабря 1999 года взвод лейтенанта Ю.Г. Курягина (командира десантно-штурмового взвода десантно-штурмовой роты отдельного десантно-штурмового батальона отдельной бригады морской пехоты), находясь на позициях в районе населенного пункта

Хачарой на высоте 1406, 0, подвергся нападению группы боевиков численностью до 15 человек. В ходе перестрелки Курягин был ранен в ногу, но остался во взводе, отказавшись от эвакуации в медицинские подразделения. Когда погиб командир роты, офицер, не растерявшись в критической ситуации, продолжал руководить боем. Во время отражения очередной атаки боевиков лейтенант Ю.Г. Курягин героически погиб (Сонина, 2000).

Вообще военные сражения как крайние экстремальные ситуации для людей являются испытанием для них (проверяют систему ценностей по нравственным критериям). Это испытание находит отражение в том, как, каким образом, они следуют жизненным целям. Жизненные цели человека (да и вообще весь его моральный облик) раскрываются со стороны своего нравственного содержания именно в подобных (экстремальных) ситуациях. Нравственная же высота жизненных целей определяет мощность волевого акта.

Следует заметить также, что, оказавшись в различных экстремальных ситуациях, человек может поступать по-разному. К примеру, С.И. Тупицин достойно воевал и с финской войны вернулся с орденом Красной Звезды, а оказавшись в условиях голода в блокадном Ленинграде, он вступил в сговор со снабженцем госпиталя и старшим поваром, и они воровали часть продуктов, предназначенных раненым бойцам (Бодалев, 2005).

Но есть в истории военных сражений и другие примеры. О трусливом выборе, предательстве некоторых солдат во время Чеченских событий пишет журналист Александр Чудаков в статье «Предатели». Так, например, новоиспеченный рядовой Александр Ардышев, попав в Чечню, при первой же возможности, прихватив автомат, дезертировал из своей части прямо к боевикам, где его принимали в свои отряды различные полевые командиры. Подставлять голову под пули бывших сослуживцев Ардышеву не хотелось и поэтому он все больше нес караульную службу и с особым удовольствием охранял и конвоировал на работы измученных, израненных, безоружных пленников. Здесь можно было и выслужиться перед новыми хозяевами: Ардышев избил до полусмерти плененного рядового Горшкова только за то, что солдат отказался чистить ботинки боевикам. Были и более серьезные издевательства над плененными солдатами с целью выслужиться перед боевиками. Многие предатели были разоблачены военной контрразведкой и органами ФСБ. Все они вместе с боевиками издевались над российскими солдатами и их убивали. Так, Валерию Лукьянову особенно нравилось после нападения на колонну добывать раненых российских солдат, а Михаилу Загвоздкину устанавливать фугасы на маршрутах движения федеральных войск. Как отмечает автор статьи, ценой чудовищных преступлений предатели выторговали себе право на жизнь, правда, на жизнь фальшивую. Оплаченную чаще фальшивыми долларами, заполненную фальшивыми новыми «соратниками», с перспективой однажды легко, как докуренная сигарета, быть выщелкнутым из нее. Между тем, с подавляющим большинством случалось именно так (Чудаков, 2002).

Попав в экстремальную ситуацию, кто-то пытается спасти себе жизнь (в этом его главная цель) и идет на предательство Родины и боевых товарищей, а кто-то жертвует своей жизнью с целью (ради) спасения других. Поступок человека в подобной ситуации раскрывает содержание его жизненных целей и характеризует его волевые качества. Следовательно, верно то, что **экстремальные ситуации являются условием проверки качества жизненных целей человека и мощности его волевых проявлений.**

Литература:

1. Бодалев А.А. Самое трудное для ленинградцев-блокадников время – осень и зима 1941 – 1942 гг. – как оно вспоминается сейчас? // Мир психологии. 2005, № 2 (42), с. 5 – 10.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН, Российский фонд культуры. – М., АЗЪ, 1996.
3. Рогоза В. Жизнь положить за друзей своих // История, 1-7 августа 2003, № 29, с. 1-9.
4. Сонина Р.М. Дорогой отцов-героев. Ижевск: Удмуртский университет, 2000, 256 с.
5. Чудаков А. Предатели // Российская Федерация сегодня, 2002, № 15, с. 56-57.