

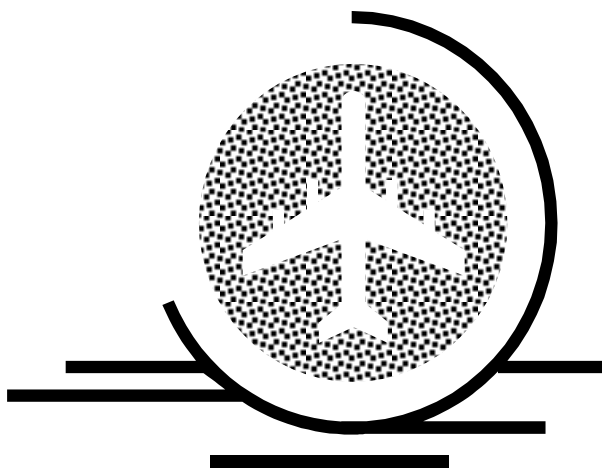


**Томский государственный  
университет систем управления и  
радиоэлектроники**

---

Е.М. Покровская, Л.В. Смольникова, А.В. Ларионова

**СИСТЕМНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СТУДЕНТОВ В  
ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКУЮ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**



ТОМСК 2012

Министерство образования и науки Российской Федерации

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ И РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ (ТУСУР)

Е.М. Покровская, Л.В. Смольникова, А.В. Ларионова

**СИСТЕМНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СТУДЕНТОВ В  
ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКУЮ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,  
проект №12-16-70002 «Создание технологии интеграции студентов в  
инновационно-предпринимательскую деятельность через развитие  
личностного потенциала»

2012

УДК 159.92

ББК

**Покровская Е.М., Смольникова Л.В., Ларионова А.В.**

Системная интеграция студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность.

Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2012. – 200 с.

Рецензенты: Мещерякова Э.И., д.психол.н., профессор кафедры психологии ТГУ, Востриков А.А., д.пед.н., профессор института теории образования ТГПУ

Рассмотрены особенности подготовки инновационно-активного специалиста в условиях высшего образования. Уточнено понятие «личностный потенциал», конкретизированы основные концептуальные положения психологии личности. Приведены примеры взаимосвязи содержания ценностно-потребностной сферы с социальными формами поведения.

Разработана технология интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность через развитие личностного потенциала.

Для научных работников и предпринимателей, а также для преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

© Покровская Е.М., Смольникова Л.В.,  
Ларионова А.В., 2012

© Томский государственный  
университет систем управления и  
радиоэлектроники, 2012

**ОТ АВТОРОВ***Уважаемый читатель!*

Вашему вниманию предлагаются результаты исследований, полученных нами в ходе работы по проекту РГНФ №12-16-70002 «Создание технологии интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность через развитие личностного потенциала» и 10-тилетней деятельности по выявлению особенностей подготовки инновационно-активного специалиста, выявлению содержания ценностно-потребностной сферы будущих предпринимателей, осуществляемой на базе Томского университета систем управления и радиоэлектроники, студенческого бизнес-инкубатора и Томского колледжа бизнеса.

В ходе работы над созданием технологии интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность через развитие личностного потенциала нами были получены результаты, позволяющие создать комплексную программу оптимизации и развития личностного потенциала, способствующую интеграции студентов в региональную инновационную инфраструктуру.

Эти результаты, по признанию специалистов, обеспечивают не только процесс самореализации студентов в профессиональной деятельности, но и способствуют экономическому развитию региона. Внедрение этих результатов в образовательный процесс позволило обеспечить высокую степень самостоятельности и мотивированности в овладении студентом профессиональной деятельностью.

Результаты нашей работы были использованы в преподавании таких учебных курсов, как: социальная психология, психология личности, психологические основы работы с молодежью, педагогическое обеспечение работы с молодежью, инженерная психология.

Наши исследования основаны на широком применении метода системного анализа, методов социально-психологического исследования, методов математической статистики.

## СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРОВ .....	3
ВВЕДЕНИЕ .....	6
ГЛАВА 1 ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННО-АКТИВНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
1.1 Основные проблемы в технолого-методологической подготовке современного инновационно-активного специалиста .....	11
1.2 Системность как основа в развитии подготовки инновационно-активных специалистов .....	15
1.3 Выводы.....	23
Список литературы.....	24
ГЛАВА 2 ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ И ПРОСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ.....	26
2.1 Ценностно-потребностная сфера и социальное поведение личности .....	29
2.1.1 Концепция ценностно-потребностной сферы личности.....	29
2.1.2 Проблема потребностей в современной психологии .....	30
2.1.3 Социальное поведение молодежи .....	58
2.2 Методология и методы исследования ценностно-потребностной сферы личности и социального поведения .....	61
2.2.1 Методологический принцип исследования .....	62
2.2.2 Тест «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт».....	62
2.2.3 «Интеллектуальный конформаторный анализ».....	66
2.2.4 Опросник агрессивности и враждебности Басса-Дарки.....	68
2.3 Ценностно-потребностная сфера личности и социальное поведение будущих предпринимателей .....	70
2.3.1 Ценностно-потребностная сфера личности студентов, склонных к различным формам социального поведения.....	70
2.3.2 Типы агрессивного поведения «просоциальных» и «делинквентных» студентов.....	80
2.3.3 Ценностно-потребностная сфера личности агрессивных и неагрессивных студентов.....	88
Заключение.....	107
ГЛАВА 3 ПРОБЛЕМА ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	115
3.1 Основные направления исследования личностного потенциала ....	115

3.2 Личностная автономия как условие формирования предпринимательской активности.....	127
3.3 Креативность и инновации: точки соприкосновения и проблемы взаимодействия.....	137
3.4 Исследование личностного потенциала субъекта инновационно-предпринимательской деятельности .....	146
Список литературы.....	157
<b>ГЛАВА 4 ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА.....</b>	<b>164159</b>
4.1 Проблемы развития личностного потенциала в образовательной среде.....	164
4.2 Особенности оптимизации личностного потенциала через активные формы обучения.....	168
4.3 Программа оптимизации потенциальных возможностей личности, ориентированной на инновационно-предпринимательскую деятельность.....	178
Список литературы.....	195
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>197</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Для выпуска конкурентоспособной наукоемкой продукции на основе инноваций одним из приоритетных направлений является создание методов и механизмов их функционирования. Главная особенность технической политики ведущих зарубежных фирм заключается в повышении удельного веса инновационных изделий высокого качества. Сюда можно отнести радиоэлектронную технику, авиакосмическую технику, средства автоматизации и пр. Реализация инновационной продукции имеет свои особенности: быстрая амортизация капитала, нестабильность кадрового ресурса, расширение сопутствующих технических услуг, лидерство в определенных секторах экономики. Поскольку перечисленные выше направления техники являются приоритетными, то они определяют и все остальные направления развития. Обращаясь к опыту передовых зарубежных предприятий важно понимать, что механический процесс переноса опыта в российскую действительность не будет эффективным. Необходим творческий процесс переосмысления новых знаний и технологий с учетом специфики отечественных фирм, российской экономики в целом. Необходимо создание условий для обеспечения активного овладения этими знаниями нашими предпринимателями.

В настоящее время Правительство РФ декларирует в своей Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации [1] не только аккумуляцию материальных и финансовых средств для проведения НИОКР, но и, прежде всего, пути создания механизмов и технологий управления инновационной деятельностью, что подтверждает *актуальность* решения проблем исследуемых в монографии.

Очевидно, что этот подход ставит перед российской наукой *новые задачи* в разработке технологии управления инновационной деятельностью, в частности через развитие системы подготовки кадров для наукоемкого бизнеса.

Решению проблем, связанных с развитием личностного потенциала посвящены работы многих российских исследователей: Д.А. Леонтьева, А.Г. Асмолова, В.И. Слободчикова, К.А. Абульхановой, В.А. Сластенина, А.А. Дергач, В.Г. Зазыкина и др. и зарубежных ученых: А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Э. Фромма и др.

Понятие личностный потенциал сравнительно новое в психологии и разрабатывается только последние десять лет. На сегодняшний день существует несколько отдельных исследований феномена личностного потенциала, однако, до сих пор отсутствуют валидные теоретические и практические методы исследования данного понятия. В области педагогической психологии достаточно разработаны

и обоснованы вопросы психологического обеспечения подготовки специалистов в разных направлениях. В их основе лежат представления о требованиях профессии к специалисту (профессиограммы, модели, стандарты), они реализуются как путь «сверху», путь обучения, а не самостоятельного овладения студентом профессиональной деятельностью. Проблема заключается в том, что подготовка профессионала основывается на усвоении знаний, конкретных умений, освоении конкретных образцов, личностные же качества развиваются самопроизвольно и уже в самом процессе трудовой деятельности. Как следствие, выпускники предпочитают идти в наемный труд, нежели заниматься малым и средним бизнесом. Причина такого выбора в нераскрытом личностном потенциале и отсутствии инновационно-предпринимательского мышления.

В большинстве исследований при решении проблем подготовки инновационно-активных специалистов недостаточно внимания уделено комплексному рассмотрению вопросов технологического-методологической подготовки современного предпринимателя. Для выполнения этих задач необходимо применение системного анализа и современных математических методов. Данная монография в определенной мере восполняет этот пробел. Она обобщает теоретические и практические результаты поисковых научно-исследовательских работ по заданиям РГНФ и Администрации Томской области.

Междисциплинарность и комплексность объекта и предмета исследования обуславливает ряд целей и задач, среди которых основными **целями** выступают следующие:

1. Совершенствование процесса овладения студентами знаниями: обеспечение психолого-педагогических условий деятельности, способствующих развитию личностного потенциала; системно-функциональное изучение черт личности студентов с учетом индивидуальных особенностей.
2. Изучение и оценка структуры ценностно-потребностной сферы молодых людей склонных к агрессивным формам поведения и внутриличностным конфликтам.
3. Создание технологии интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность через развитие личностного потенциала.

Достижимость заявленных целей определяется путем решения конкретных **задач** исследования:

1. Выявление основных проблем в системе подготовки современного инновационно-активного специалиста.
2. Анализ концептуальных основ понятия «личностный потенциал».



3. Анализ структуры личностного потенциала студентов различных специальностей в сравнении со студентами, имеющими опыт инновационной и предпринимательской деятельности.

4. Анализ форм проявления агрессивного поведения и особенности структуры ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностного конфликта молодых людей.

5. Представление в графическом и описательном видах интегративной модели психологического исследования личностного потенциала.

Отличительной особенностью монографии являются представленные в ней **научно-практические результаты:**

1. Графическая модель непрерывного развития педагога-исследователя в системе подготовки инновационно-активных специалистов.

2. Методический комплекс для оценки личностного потенциала студентов.

3. Программа оптимизации личностных ресурсов и потенциала, способствующая развитию профессионально-личностных компетенций.

4. Экспериментальная модель исследования ценностно-потребностной сферы молодых людей, склонных к агрессивным формам поведения, с использованием компьютерных технологий.

5. Технология интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность через развитие личностного потенциала, позволяющая разработать рациональный организационный комплекс подготовки инновационно-активных молодых предпринимателей.

## ГЛАВА 1 ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННО-АКТИВНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Покровская Е.М.

Интеграция студентов в предпринимательскую деятельность и реализация инициативности личности в современных условиях становятся актуальными научно-практическими проблемами высшего образования.

Особенностью современного этапа является возрастание роли человеческого фактора, усиление внимания к развитию личностного потенциала студентов. Сегодня понятие личностного потенциала становится важным условием в реализации не только интеллектуальных способностей, но и развитии предпринимательской активности человека.

Однако существует **противоречие** между потребностями общества в подготовке самостоятельной, инновационно-активной личности и реальными возможностями проявить себя в практике в процессе обучения в ВУЗе.

Решение этой проблемы мы видим в совершенствовании процесса овладения студентами знаниями: обеспечении психолого-педагогических условий деятельности, способствующих развитию личностного потенциала, системно-функциональном изучении черт личности студентов с учетом индивидуальных и возрастных особенностей.

Ставя перед собой задачу наиболее полного учета факторов, влияющих на процесс интеграции студентов в предпринимательскую деятельность, мы неизбежно приходим к необходимости иметь дело со сложными комплексными явлениями, относящимися к принципам функционирования создаваемой технологии.

При изучении сложных, взаимосвязанных друг с другом проблем используется **системный анализ** [2, с. 6], получивший широкое применение в различных сферах научной деятельности человека, и в частности, в логике, математике, общей теории систем, в результате чего сформировались такие науки, как металогика и метаматематика. Металогика исследует системы положений и понятий формальной логики, разрабатывает вопросы теории доказательств, определенности понятий, истины в формализованных языках. Метаматематика занимается изучением различных свойств формальных систем и исчислений.

Так как системный анализ носит общий, междисциплинарный характер, т.е. касается образования, развития, функционирования, синтеза любых систем, то некоторые идеологи считают, что системный анализ заменяет философию, является новой всеобщей методологией науки. Такое восприятие системного анализа неверно, так как сводит функцию философского знания лишь к методологии научного исследования. Во всех науках существуют философские основания, используются философские категории, но это не повод принятия основания теории за саму теорию. Системный анализ, с одной стороны, позволяет применять ряд общеполитических положений к решению частных задач, а с другой – обогащает саму философию развитием конкретных наук. Чем дальше развивается системный анализ, тем совершеннее развивается его язык, тем он дальше удаляется от своей первоначальной философской основы. Таким образом, отождествление системного анализа с диалектическим методом, с философией неправомерно и может привести к мировоззренческим и методологическим ошибкам.

В основе системного анализа лежит понятие системы, под которой понимается множество объектов (компонентов), обладающих заранее определенными свойствами с фиксированными между ними отношениями. На базе этого понятия производится учет связей, используются количественные сравнения всех вариантов для того, чтобы сознательно выбрать наилучшее решение, оцениваемое каким-либо критерием, например измеримостью, эффективностью, надежностью и т.п.

Интеграция науки, техники и технологии привела человечество в XXI веке к необходимости подготовки не просто специалиста – выпускника ВУЗа, а инновационно-активного специалиста, способного постоянно синтезировать новые технические решения на основе глубокого анализа состояния и тенденций развития в своей области знаний. Естественно, что осуществлять подготовку таких специалистов может, соответственно, педагог-исследователь, постоянно ищущий новые формы и методы образовательной деятельности, глубоко знающий систему высшего образования, направления ее развития и способный давать обучающимся знания не только в области конкретных технологий, но и по методологии решения проблемных ситуаций и поиска новых технических решений. Комплекс таких знаний в дальнейшем будем называть технолого-методологическим.

Еще одна особенность деятельности педагога-исследователя – интенсификация педагогического труда. Она логически вытекает из интенсификации современных информационно-коммуникационных процессов, как следствие увеличения количества инженерных задач.

Демографическая ситуация, ограниченность ресурсов, рост доли обслуживающего труда на мировом рынке занятости не позволяют непомерно увеличивать количество выпускников ВУЗов. Требуется такая комплексная подготовка специалистов, которая, наоборот, уменьшала бы количество рутинных, обыденных специалистов, увеличивая производительность оставшихся, имеющих высокий творческий потенциал.

Заметим также, что с ростом технической оснащенности быта повышаются требования к уровню технической грамотности специалистов в области гуманитарных, естественных наук, да и населения вообще. Это означает, что техническая компонента знаний должна присутствовать в любой современной образовательной системе любого уровня. Кибернетизация и информатизация современного общества привели к тому, что философ, историк, экономист, юрист, лингвист, врач и педагог должны, если не в равной, то в сравнимой с инженером мере владеть персональным компьютером, аудио- и видеотехникой, оргсредствами и т.п.

Зачастую бывает, что вместо преподавателя формируется «урокодатель», который передает, в лучшем случае, свои узкие знания, не формируя мировоззрения и не прививая навыки саморазвития. В худшем случае, через отрицательные межличностные отношения в системе «обучающий – обучающийся» может быть сформировано негативное отношение не только к дисциплине, но и к отрасли знаний, к которой относится изучаемая дисциплина.

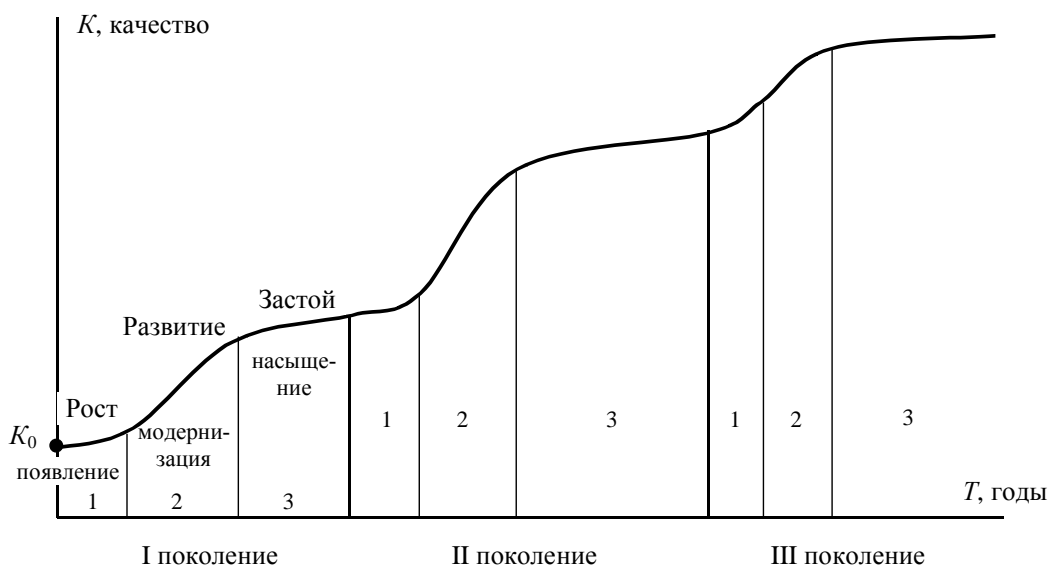
Справедливости ради следует отметить, что в категорию педагогов высшего образования попадают, как правило, талантливые люди, которые способны к самообразованию и к самосовершенствованию в области педагогического труда. От таких педагогов из поколения в поколение через систему индивидуального обучения передается педагогическое мастерство и уникальный опыт воспитания педагогов-исследователей. Однако действительность настоятельно требует обобщения педагогического опыта с системных позиций с целью синтеза оптимальной системы подготовки педагога-исследователя.

### **1.1 Основные проблемы в технолого-методологической подготовке современного инновационно-активного специалиста**

Информатизация всех сфер человеческой деятельности, как вершина творческого мыслительного процесса, приводит к тому, что постепенно все рутинные функции возлагаются на автоматизированные системы и их комплексы, а человеку достается истинно творческий труд – исследования и поиск новых технических решений [3]. Бурный научно-технический прогресс, сопровождающийся сокращением

времени появления новых поколений технических систем предъявляет жесткие требования к постоянному совершенствованию систем и методологии высшего образования. Причем, как только для развития того или иного средства производства применяются новые виды энергии и используются средства информатизации, требуется переподготовка всех специалистов, занимающихся исследованиями и проектированием в этой области. Отсюда вытекает первая и, на наш взгляд, самая важная проблема подготовки инновационно-активных специалистов – проблема системного синтеза гибкой многоуровневой методологии формирования технолого-методологического базиса знаний, которого, при условии непрерывного развития, хватало бы для появления и развития нескольких поколений технических систем во временных рамках одного поколения специалистов.

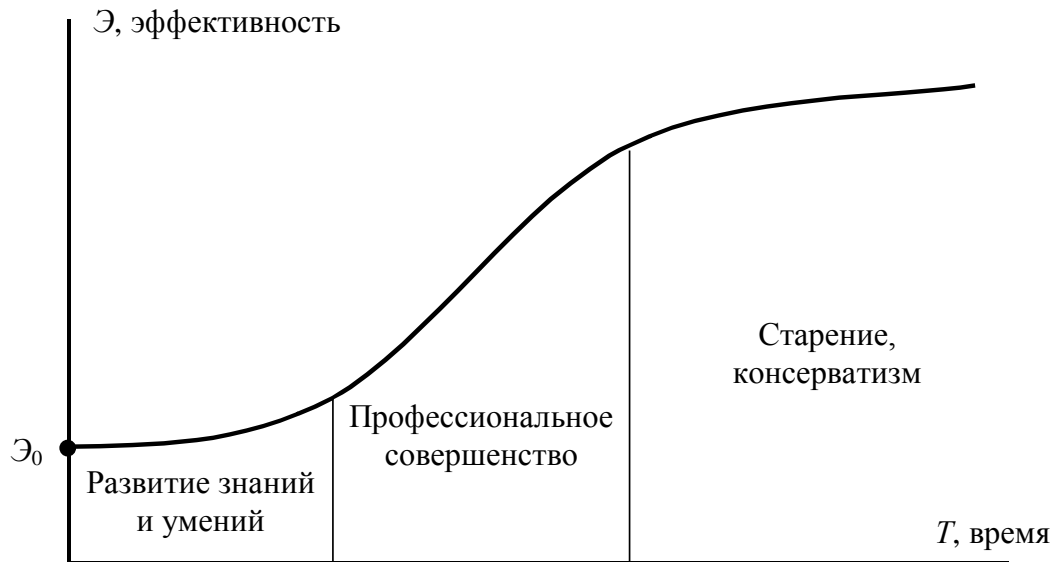
На рис. 1 приведен типовой график изменения качества  $K$  технической системы какого-либо назначения во временном развитии  $T$  [1].



**Рис. 1. Рост качества технических систем**

Анализ развития показателей качества любой технической системы показывает, что в ее развитии есть постоянно повторяющиеся периоды. Появление той или иной системы является результатом пионерного изобретения вследствие действия закона перехода количества в качество. Количество умственной деятельности специалистов в том или ином направлении, затраченной на решении той или иной технической проблемы дает неизбежный результат – появляется техническое решение, существенно повышающее качество системы и, фактически, дающее появление нового поколения данных систем.

Закономерность, приведенная на рис. 1, отражается в законе циклического развития техники [3]. Из нее логически вытекает тот факт, что в развитии технических систем неизбежно чередуются рост, развитие и застой. На рис. 2 приведен график эффективности инновационно-активного специалиста в какой-либо одной области по мере его развития и естественного старения, связанного с ухудшением мыслительной способности и физического состояния.



**Рис. 2. Эффективность инновационной деятельности субъекта**

Сравнительный анализ двух приведенных графиков показывает, что рост, развитие и застой профессионального мастерства присутствуют также и во временном развитии специалиста. Таким образом, если развитие поколения какой-либо технической системы во временном масштабе совпадет с жизненным циклом поколения специалистов в этой области, неизбежны периодические кризисы в развитии техники, сопровождающиеся длительным застоєм в качестве технических систем. В истории техники известны многочисленные примеры таких застоев, например, в области энергетики, автомобилестроения, радиоэлектроники, вооружений, судостроения, строительства и т.д. в тех странах, где система высшего образования не решала проблему *рационального сочетания развития поколений технических систем с развитием поколений в профессиональной деятельности* – так условно назовем первую сформулированную нами проблему. Бурный рост качества нового поколения систем придется на период, когда стареющее поколение вынужденно будет обучаться для того, чтобы справляться с этим бурным ростом, а новое поколение профессионалов интенсивно «включаться» в дальнейшее развитие новых технических систем. Естественно предположить, что для обеспечения указанного временного сочетания необходимо, чтобы в

развитии подготовки инновационно-активных специалистов главенствовал принцип системности.

Зачастую, под системностью понимают иерархию развития той или иной системы. В связи с этим сформулируем вторую проблему развития инновационного образования – **проблему системности**. Очевидно, что для решения этой проблемы необходимо учитывать основные принципы построения систем и технологию прикладного системного анализа [4].

Еще одной, на наш взгляд, проблемой технологическо-методологической подготовки современного инновационно-активного специалиста является **проблема обучения творческому подходу к решению профессиональных задач**, т.е. творчеству. Творчество, как философская категория, достаточно широко трактуется в трудах мыслителей различных времен и народов. С учетом проведенных нами исследований определим способность индивидуума к творчеству, как способность к синтетическому мышлению [2].

Проблема обучения творчеству существует потому, что ряд специалистов в области инженерного образования считают, что творчества вообще не должно быть в инженерном труде, т.к. от инженера требуется всего лишь выполнение всех нормативных требований, предъявляемых к проектируемой технической системе. Всякое же творчество, по их мнению, приводит к ненужному изобретательству и рационализаторству, которые дают ухудшение качества и отклонения от отработанной технологии. Другая часть специалистов-методологов сводит техническое творчество к сочетанию приемов проектирования и изготовления технических систем различного уровня с декоративно-прикладным искусством и с уникальными и оригинальными техническими и технологическими решениями.

На наш взгляд, творчество, как проявление способности к синтетическому мышлению, воплощается в инженерном труде, прежде всего, в умении в заданных условиях и при заданных ограничениях и ресурсах обеспечить максимальное качество синтезируемых изделий. Такие умения реализуются при подготовке инженера-исследователя с использованием методологии и теории инженерного творчества, получивших развитие с начала 40-х годов XX столетия.

Еще одна проблема, с которой столкнулась подготовка инновационно-активных специалистов XX века – это **проблема языковой подготовки специалиста, в частности в техническом ВУЗе**. Рассматривая категорию «конкурентоспособный специалист в области технических наук», ВУЗам следует учитывать тот факт, что Россия прочно встала на путь глобализации и интеграции в мировое

сообщество (доказательством этому служит подписание Болонской декларации, вступление в ВТО). В связи с этим, можно сказать, что незнание иностранных языков, а также плохое владение иностранным языком не позволяет использовать все богатство мировых ресурсов в образовательной и научной деятельности, а отсутствие коммуникативных навыков ограничивает возможности профессионального общения. В то время как современная жизнь продемонстрировала нашему обществу требуемый уровень владения иностранным языком.

Заметим, что перечисленные выше проблемы, а именно:

- проблема рационального сочетания развития поколений технических систем с развитием поколений в профессиональной деятельности;
  - проблема системности подготовки инновационно-активных специалистов;
  - проблема обучения творческому подходу к решению профессиональных задач;
  - проблема языковой подготовки специалиста;
- являются неразрывными от общих проблем образования, провозглашенных ЮНЕСКО, а именно:
- интеграция;
  - фундаментализация;
  - гуманитаризация;
  - непрерывность;
  - информатизация;
  - цикличность обучения;
  - экологизация.

## **1.2 Системность как основа в развитии подготовки инновационно-активных специалистов**

К концу XX века человечество в основном сформулировало основные цели подготовки инновационно-активных специалистов, вытекающие из его проблем и перечисленные в разделе 1.2. Рассмотрим основные свойства, которыми должна обладать подготовка инновационно-активных специалистов в соответствии с системно-философскими взглядами.

Прежде всего, система подготовки инновационно-активных специалистов должна быть *целостной* на всех ее уровнях. Целостность означает непрерывность обучения, преемственность поколений обучающихся и уже обученных специалистов, органичную взаимосвязь гуманитарной и технической подготовки. С позиций целостности следует рассматривать все предложения по реформированию,



реорганизации, оптимизации и совершенствованию существующей и сложившейся методологии подготовки инженера-исследователя. В последние годы, перечисленные выше термины, широко применяются инициаторами многочисленных нововведений в существующие образовательные системы. Такие нововведения могут считаться, на наш взгляд, состоятельными, если они вытекают из главных целей развития и не нарушают целостности уже сложившейся системы. Существующая сегодня система федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС-3) укрепляет целостность образования. Она регламентирует содержание и качество образования, упорядочивает номенклатуры направлений и специальностей, вводит единую систему аттестации, аккредитации и сертификации, как выпускников, так и учебных заведений, укрепляет взаимосвязи отдельных циклов учебных дисциплин – естественно-научных, гуманитарных, общетехнических и специальных, формирует учебную-научную-инновационную среду. К частным целостным методологическим приемам в подготовке инновационно-активного специалиста можно отнести комплексирование учебных дисциплин, укрепление связи учебных заведений с производственными фирмами (предприятия профильного кластера) и заведениями более высокого уровня, целевую интенсивную подготовку специалистов (ЦИПС).

Вторым свойством любой образовательной системы является **открытость**. Открытость в философском смысле этого термина следует понимать с двух сторон – со стороны потенциальных учащихся, желающих получить ту или иную техническую специальность и со стороны менеджеров, организующих образовательную деятельность и желающих внести в систему управляющие воздействия, улучшающие ее качество. Первый аспект означает, что инженерное образование должен получить любой желающий, но уровень образования должен зависеть от интеллектуальных и материальных ресурсов, причем недостаток интеллектуальных ресурсов личности может компенсироваться материальными за счет интенсификации процесса обучения. Для талантливых индивидуумов открытость означает возможность доступа к самым современным мировым достижениям в науке и технике и постоянную «подпитку» дополнительными материальными ресурсами. Таким образом, нынешние тенденции расширения сети высших учебных заведений различных форм собственности, развитие сети дистанционного образования, дополнительного образования с системных позиций укрепляют открытость системы образования в целом. Сюда же следует отнести внедрение в практику поощрения

талантливых учащихся и педагогов именными стипендиями, грантами, премиями и т.п.

Второй аспект открытости – возможность внесения улучшающих воздействий в инженерную подготовку более подробно рассмотрим ниже.

Еще одно свойство, которым должна обладать подготовки инновационно-активных специалистов с системных позиций – **функциональность**. Оно проявляется, во-первых, в наличие некоторой функциональной модели, связывающей количественно и качественно выходы (цели) образовательной системы с ее входами (управляющими воздействиями). Функциональная модель дополняется алгоритмом работы системы образования, методическим и дидактическим комплексами, конкретными технологиями обучения, дополняемыми частными методиками. Отсутствие хотя бы одного из перечисленных компонентов ухудшает функциональную модель образовательной системы, наличие их является необходимым условием повышения уровня обучения, но не достаточным, к которому, на наш взгляд, следует отнести индивидуальное педагогическое мастерство обучающихся, талант и призвание.

С другой стороны, системное свойство функциональности означает иерархическое разделение всех функций системы подготовки инновационно-активных специалистов на уровни, приведенные в таблице 1. Заметим, что в таблице 1 рассмотрены некоторые из функций системы подготовки инновационно-активных специалистов, которые могут быть дополнены и конкретизированы при анализе и синтезе подсистем различного уровня.

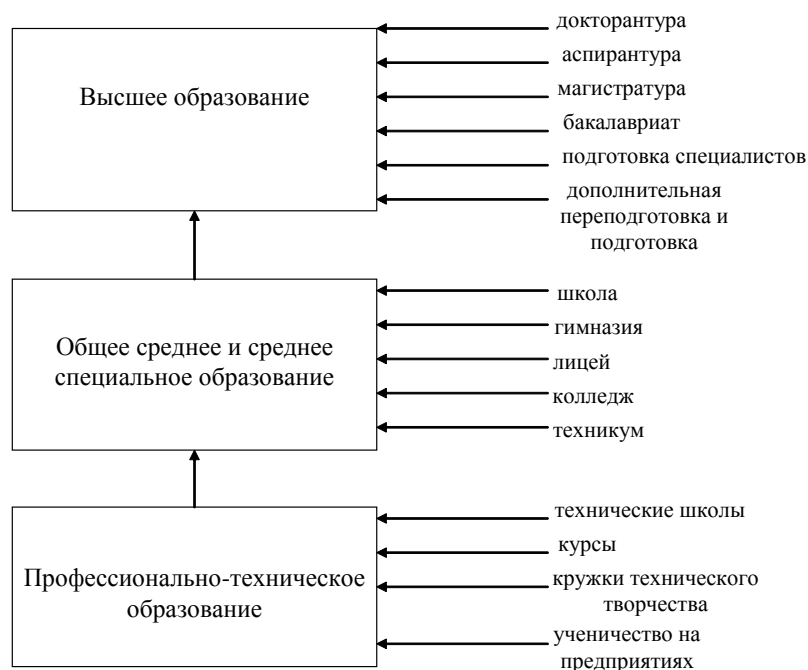
Еще два свойства, присущие системе высшего образования, взаимно дополняют друг друга, поэтому рассмотрим их во взаимосвязи. Это **различимость частей** и **структурированность**. Известно, что любая система образования состоит из подсистем и элементов, т.е. из компонентов. Конкретизация этих связей определяет структурированность. Например, на рисунке 3 приведена примерная структура технического образования, характерная для большинства развитых стран.

Заметим, что наряду с горизонтальными связями между компонентами образовательных систем, вертикальные связи могут быть не только на уровне подсистем, но и на уровне учебных заведений. Если продолжить анализ состава и структуры системы технического образования, то можно выделить наличие каждой из рассматриваемых выше компонент на мировом, национальном, региональном и территориальном уровнях. Соответственно, содержательная сторона образования имеет аналогичные компоненты, структурированные

между собой, причем в каждом регионе компоненты образования и связи между ними могут быть специфичны. Так, в горнодобывающих районах и в районах с развитой электронной промышленностью структура инженерного образования может существенно отличаться, хотя общие тенденции развития остаются неизменными.

**Таблица 1. Некоторые функции системы подготовки инновационно-активных специалистов**

Наименование функции	Содержание функции
1. Главная	Подготовка специалистов, способных интегрировать в предпринимательскую деятельность, создавать новые поколения технических систем
2. Основные	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Образовательная (содержание образования)</li> <li>2. Воспитательная (мотивация деятельности личности)</li> <li>3. Развивающая (формирование потребности в саморазвитии личности)</li> <li>4. Управляющая</li> </ol>
3. Дополнительные	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повышение уровня общей и технической грамотности общества</li> <li>2. Занятость педагогов и учащихся</li> </ol>
4. Вредные	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Переутомление учащихся</li> <li>2. Гиподинамия</li> <li>3. Ухудшение зрения населения и т.п.</li> </ol>



**Рис. 3. Примерная структура технического образования**

Структуру и содержание образования определяют как объективные, так и субъективные факторы. К объективным можно отнести уровень экономического и социального развития региона или территории, обеспеченность ресурсами, климатические условия, экологическую обстановку, к субъективным – уровень образования населения, соотношение между категориями населения по возрасту, уровень занятости и демографическую обстановку.

Свойство структурированности фактически означает, что каждая образовательная система должна иметь свою структуру, состоящую из компонентов, связей и конкретного содержания образования, зависящего от его целей и функций. В любом случае, на элементарном уровне выделим три компонента образовательных систем – обучающийся, обучающий и содержание образования. Материальную базу и финансирование образования отнесем к ресурсам, руководящие и нормативные документы – к управляющим воздействиям. Таким образом, мы подошли к рассмотрению еще одного системного свойства подготовки инновационно-активных специалистов образования – *управляемости*.

Под управляемостью будем понимать способность образовательной системы развиваться в направлении заданных целей. Совокупность сформированных целей правомерно, на наш взгляд, трансформировать в модель специалиста, которая может корректироваться в зависимости от особенностей состояния и развития общества. Управляющие воздействия в системе образования могут быть внешними и внутренними. К внешним воздействиям отнесем воздействия со стороны надсистемы – образовательные стандарты, структурные установки, типовые программы содержания образования, требования к качеству подготовки специалистов, банки тестов и типовых задач и т.п. Внутренние управляющие воздействия возникают в структуре системы в процессе ее функционирования. Они вызваны изменением содержания и функций отдельных компонентов образовательной системы, а также появлением или исчезновением внутренних связей.

Таким образом, управлять образовательной системой подготовки инновационно-активных специалистов по заданным критериям развития можно снаружи и изнутри. Заметим, что внешние и внутренние управляющие воздействия могут быть как объективными, так и субъективными. Первые, как правило, являются следствием качественных изменений в обществе, а также изменением ресурсов. Субъективные – определяются конкретными личностными характеристиками субъектов, участвующих в деятельности образовательной системы. Центральной личностью в любой

образовательной системе является педагог. Причем, функцию внешнего управления должен осуществлять педагог-менеджер, функцию внутреннего – педагог-исследователь.

Любая образовательная система развивается во времени, поэтому она должна обладать еще одним свойством – динамичностью. Динамичность означает временное изменение свойств и качества системы, а также свойств и качества ее компонентов и связей. С позиций теории систем такие изменения могут быть прогрессивными и регрессивными. Прогрессивные изменения обуславливаются первоначальным ростом структуры на всех ее уровнях с последующим развитием, приводящим к улучшению качества. Заметим, что под прогрессивным ростом и развитием понимаются такие изменения, которые приводят к улучшению состояния всех компонентов системы. Объективно прогрессивное развитие иллюстрируется известным законом перехода количества в качество. С системных позиций нельзя назвать прогрессивным такое изменение в состоянии образования, когда ухудшаются параметры хотя бы одного из ее компонентов. Регрессивные изменения приводят к застою и деградации образовательной системы. Застой сопровождается количественными потерями в системе, деградация – ухудшением качества и утратой способности выполнять функции.

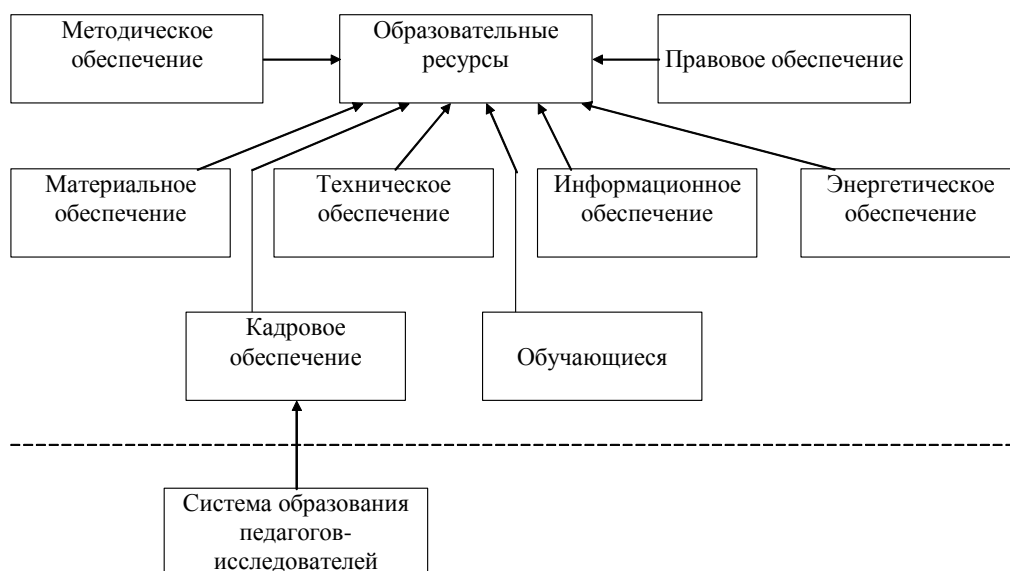
Свойство динамичности легко иллюстрируется на уровне основного элемента образовательной системы – педагога. Прогресс в развитии личности педагога-исследователя всегда обусловлен ростом знаний, умений, навыков и методического уровня, что приводит к его развитию, трансформирующемуся в развитие личности обучающихся. С другой стороны, отставание в объеме современных знаний, нежелание расти и развиваться неизбежно приводят к деградации педагога и снижению качества обучения. На наш взгляд, основным способом прогрессивного развития педагога-исследователя в инженерном образовании является интенсивная научно-познавательная деятельность [5]. Прекращение научных исследований в своей области объективно должно привести к деградации педагога и исключению его из педагогического процесса. Если в образовательной системе остаются и увеличиваются деградирующие элементы, деградирует сама система. Заметим, что с позиций системного свойства управляемости инициировать научно-исследовательскую деятельность педагогов можно изнутри (формирование мотивации к исследованиям) и извне (ресурсное обеспечение, стимулирование научной деятельности, регламентация и целевые установки).

Сохранение всех функций и свойств в системе инженерного образования по мере ее развития возможно, если она обладает еще

одним свойством – *ингерентностью*. Под ингерентностью понимается способность существовать в условиях изменения внешних воздействий, к которым можно отнести внешнюю среду и ресурсы. Параметры внешней среды определяются состоянием общества, социально-экономической обстановкой, демографической ситуацией и т.п. Наличие ресурсов, соответственно, определяется политикой в области образования и уровнем развития экономики.

Свойство ингерентности предъявляет к компонентам системы инженерного образования и системе в целом целый ряд требований. Среди них – гибкость структуры на всех уровнях, способность к частичному самообеспечению, здоровый консерватизм в развитии, адаптация к изменяющимся условиям не только в структуре, но и в целях и функциях. Все эти способности достаточно известны, и нет необходимости их дополнительно расшифровывать, однако современный педагог-исследователь будет в том случае ингерентен, если он способен оперативно вносить изменения в структуру своих знаний и базу методических приемов, может получать дополнительные ресурсы сверх установленных надсистемой, критически относиться ко всем нововведениям, сохраняя технологический и методический базис и, в то же время, своевременно адаптируясь к прогрессивным воздействиям. Заметим, что при полном отсутствии ресурсов любая система, в том числе образовательная, прекращает свое существование, поэтому ингерентность не означает способности к безресурсному существованию. Проблема обеспечения ресурсами в образовательных системах не должна сводиться к проблеме выплаты заработной платы, как это часто делается в последние годы. В связи с этим, рассматривая свойство ингерентности, остановимся на ресурсном обеспечении системы инженерного образования подробнее.

В самом общем виде структуру ресурсов можно представить следующим образом (рис. 4).



**Рис. 4. Структура ресурсного обеспечения подготовки инновационно-активных специалистов**

Как видно из рис. 4, подготовка педагога-исследователя для системы инженерного образования является способом ресурсного кадрового обеспечения этой системы. С другой стороны, педагог-исследователь является элементом образовательной системы. Таким образом, свойство ингерентности для этого элемента означает способность развиваться в условиях развития системы педагогического образования. Для системы инженерного образования в целом ингерентность проявляется в согласованности с развитием системы педагогического образования.

Система подготовки инновационно-активных специалистов предполагает наличие подготовки по направлениям, специальностям, циклам дисциплин и отдельным учебным дисциплинам. Если подсистемы перечисленных выше уровней соединить определенными связями определенным образом, неизбежно выявится еще одно системное свойство – *эмерджентность*. Оно означает появление совершенно новых свойств при соединении элементов с другими свойствами. Для подготовки современного инновационно-активного специалиста педагог-исследователь, работающий в соответствующей образовательной системе, должен оптимальным образом использовать свойство эмерджентности.

Оптимальность означает тот минимум образовательных компонентов и связей между ними, который в каждый конкретный период развития общества может обеспечить новый уровень качества проектируемых технических систем. Совершенно очевидно из анализа тенденций развития технических систем в XX веке следует, что в XXI веке неперменной составляющей знаний педагога-исследователя в

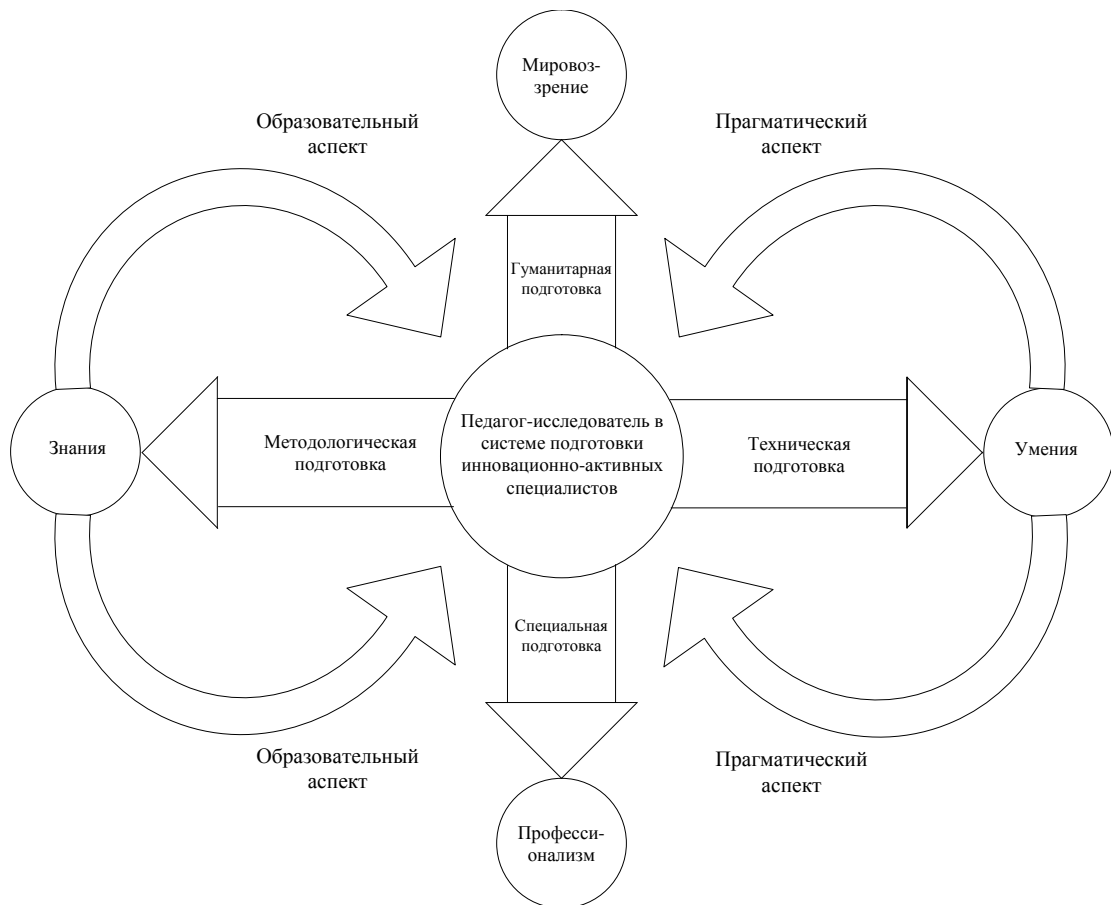
системе прикладного инженерного образования будет гуманитарно-философская составляющая, биологические знания. Эти составляющие поднимут поколение вновь подготовленных инженеров на качественно новый уровень, способный обеспечить создание технических систем, более гармоничных с природой и человеком.

Таким образом, системность в подготовке педагогов-исследователей для подготовки инновационно-активных специалистов проявляется во всем многообразии перечисленных выше свойств, а именно – в целостности, открытости, функциональности, структурированности, управляемости, динамичности, ингерентности и эмерджентности. Каждое из этих свойств дополняет друг друга и специфически отражается на компонентах образовательной системы различного уровня. Очевидно, что модель развития педагога-исследователя в области современного инженерного образования должна быть синтезирована с учетом рассмотренных системных свойств.

## **ВЫВОДЫ**

Обобщая все вышеизложенное, можно представить некоторую графическую модель развития педагога-исследователя в системе подготовки инновационно-активных специалистов (см. рис. 5). Эта модель наглядно отражает требования к знаниям, умениям, мировоззрению и профессионализму педагога в динамике его совершенствования. Заметим, что дуги образовательного и прагматического аспектов направлены к личности педагога с двух сторон, причем эти дуги являются результатом совместного влияния различных направлений подготовки – практической и теоретической, технологической и фундаментальной. Технологическое начало в умениях педагога должно развиваться одновременно с глубокой гуманитарной подготовкой и постоянным углублением в специальной подготовке, повышающей уровень педагогического профессионализма. Фундаментальные знания, развиваясь одновременно с повышением уровня мировоззрения и с углублением специальных знаний, составляют базис знаний педагога. Основным способом постоянного развития модели знаний и умений педагога являются постоянные исследования в педагогической деятельности. Лабораторией исследований должны быть каждая лекция, лабораторные или практические занятия, урок, любое коллективное или индивидуальное общение с обучающимся.





**Рис. 5. Графическая модель развития педагога-исследователя**

### Список литературы:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (одобрена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р)/ред. от 08.08.2009. <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/593274>
2. Алексеев В.П., Озёркин Д.В. Системный анализ и методы научно-технического творчества. – Томск: Издательство ИОА СО РАН, 2003. – 304 с.
3. Половинкин А.И. Методы инженерного творчества. М.: Машиностроение, 1987.
4. Тарасенко Ф.П., Перегудов Ф.И. Введение в системный анализ. М.: Мир, 1996.
5. Ушаков В.М., Озёркин Д.В., Миньков С.Л. Основы научных исследований. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2002. – 287 с.

## ГЛАВА 2 ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ, СКЛОННЫХ К АГРЕССИВНОМУ И ПРОСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Л.В. Смольникова

Глобальный социальный кризис, продолжающийся в России с конца 80-х годов, коснулся всех сторон общественной жизни страны. В общественном сознании это привело к тому, что произошла смена морально-этических, религиозных и образовательных ценностей, а это неизбежно повлекло за собой кризис нравственный, который всегда способствует появлению в огромных масштабах самых разнообразных отклонений в поведении и развитии людей.

Общественная значимость этой проблемы становится особенно очевидной именно сейчас, в период радикальных социальных перемен. С общественно-политическими проблемами тесно связаны серьезные сдвиги во внутрисемейных отношениях, которые также наметились в течение двух последних десятилетий – общение во многих семьях стало крайне формальным, отчужденным и ограничивается решением только бытовых вопросов. Все это постепенно приводит к разрушению семьи: теряется ее целостность, преемственность, исчезает гармония, подвижное равновесие, сбалансированность, семья постепенно перестает быть ячейкой общества. В такой эмоционально неблагоприятной ситуации очень легко возникают состояния нервно-психического напряжения у всех членов семьи, что, безусловно, еще более усугубляет уже существующие семейные проблемы. Отсюда и появляется этот воинствующий юношеский нигилизм, демонстративное вызывающее поведение по отношению к окружающим, проявление в своих крайних формах жестокости и агрессивности. Возможной причиной «эпидемии» агрессивного поведения молодежи является дисгармоничная система ценностей, сформировавшаяся под влиянием обозначенных выше факторов. Безусловно, существуют и биологические предпосылки агрессивности, в качестве которых многие авторы называют формально-динамические особенности индивидуальности, такие как тип нервной системы и темперамент. Однако не все люди-холерики совершают противоправные действия, и не все с меланхолическим типом темперамента являются законопослушными. Поэтому, скорее всего, причина их агрессивности – в особенностях ценностно-потребностной сферы личности.

Агрессивную реакцию в принципе может спровоцировать внутриличностный конфликт в любой зоне ценностно-потребностной сферы личности, поэтому целью данного исследования является

комплексное изучение этой важнейшей личностной структуры у молодых людей с различными проявлениями агрессивности.

*Цель исследования:* изучить особенности структуры ценностно-потребностной сферы личности студентов, в социальном поведении которых присутствуют различные формы агрессии, и сопоставить их с системой индивидуальных ценностей молодых людей, тяготеющих к просоциальным формам поведения.

*Задачи исследования:*

1. Провести теоретико-методологический анализ проблемы ценностного становления личности и формирования социального поведения в юношеском возрасте.
2. Провести экспериментально-психологическое исследование ценностно-потребностной сферы личности студентов колледжа бизнеса.
3. Выявить структуру агрессивного поведения студентов.
4. Сопоставить формы проявления агрессивного поведения и особенности структуры ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностного конфликта в группах агрессивно и просоциально настроенных молодых людей.
5. Проверить гипотезу о возможной связи выраженности агрессивного поведения с особенностями ценностно-потребностной сферы личности и вероятностью возникновения внутриличностного конфликта в различных ее зонах.

## **2.1 Ценностно-потребностная сфера и социальное поведение личности**

### **2.1.1 Концепция ценностно-потребностной сферы личности**

Уровень развития общества обычно оценивают по качеству системы образования, но, в то же время, бурно протекающие в последние десятилетия общественные процессы не могли не отразиться и на современных образовательных учреждениях. Гуманистическая педагогика воспринимает личность студента, прежде всего, как духовную индивидуальность, направленность которой задается глубинными личными ценностями. Поэтому личностно-ориентированная система образования должна делать ставку на формирование у студента способности выражать собственные взгляды, мнения и интересы, совершать поступки, исходя из своих внутренних убеждений, не руководствуясь при этом навязанной извне чужой точкой зрения. Но при этом эти убеждения должны быть интернализированы, то есть внутренне приняты. Молодой человек должен быть готов к тому или иному виду действий, к самостоятельному выбору и

самоопределению в жизни на основе усвоенных нравственных ценностей с определенным набором средств для их реализации [10; 27].

### **2.1.2 Проблема потребностей в современной психологии**

Как самостоятельная научная проблема вопрос о потребностях стал обсуждаться в первой четверти XX века. За это время появилось много различных концепций, от биологических до социально-экономических и философских, пытающихся объяснить природу потребностей, поэтому дефиниций этого до сих пор не «покоренного» термина существует великое множество. Остановимся лишь на тех из них, в которых отразились наиболее общие взгляды на эту проблему.

В «Толковом словаре» В. Даля потребность определяется как стремление «потреблять, расходовать, изводить, тратить на какую-то надобность, на потребу». Согласно С.И. Ожегову – это «надобность, нужда в чем-нибудь, требующая удовлетворения».

«Краткий психологический словарь» рассматривает потребность как состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности.

В «Большом толковом психологическом словаре» потребность – это некоторая вещь или состояние дел, которые в случае их наличия улучшило бы благосостояние организма. Потребность, в этом смысле, может быть чем-то базовым и биологическим, или же она может включать в себя социальные и личностные факторы и происходить из сложных форм научения; это внутреннее состояние организма, который нуждается в определенном предмете.

В философской литературе термин «потребность» описывается следующим образом: «Это состояние, обусловленное неудовлетворенностью требований организма, необходимых для его нормальной жизнедеятельности, и направленное на устранение этой неудовлетворенности. Потребность предполагает нужду в предмете потребности, она реализуется в процессе ее удовлетворения. Неудовлетворение потребности может вести либо к изменению нормальной жизнедеятельности организма, либо к его гибели. До реализации потребности она существует как появляющееся и усиливающееся ощущение недостатка в чем-либо, по мере реализации потребности возникшее напряжение ослабевает и угасает. Потребности рождаются с появлением новых предметов, изменяются с изменением предметов потребностей и в процессе их потребления. Для животных характерно использование данных природой в готовом виде предметов потребностей, для человека – производство предметов потребности. Развитие потребностей человека совершается в процессе и на основе

развития способа производства. Специфическими для него являются социальные потребности, порожденные развитием общества. Это потребность в труде, общении с другими людьми и т.п. Биологические потребности сохраняются у человека в снятом, преобразованном виде, они не существуют совершенно изолированно от социальных потребностей и, в конечном счете, опосредуются социальным развитием. Чем более богата, разнообразна и развита жизнь общества, тем богаче, разнообразнее и более развиты потребности людей. В доклассовом обществе человеческие потребности были слабо развиты и обычно не расчленены».

Весьма характерно, что в философско-политических, особенно социально-экономических источниках, потребители традиционно противопоставляются производителям, хотя каждый есть одновременно и то и другое. Тем не менее, в психологических изданиях последних лет все более чувствуется заметное влияние гуманистической и экзистенциальной парадигмы, поэтому и определение потребности приобретает специфический оттенок. Чаще всего она рассматривается как состояние субъекта, которое он испытывает при определенной нужде в тех или иных предметах, людях, объектах, материальных ценностях, необходимых для его экзистенции – онтологизации – существования [2]. Обобщая различные рациональные моменты, выраженные разными авторами А.В. Ильин дает следующее определение потребности: «Потребность – это переживаемое человеком состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в его сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием» [8].

В специальной психологической литературе последнего столетия потребность рассматривалась и как нужда (В.С. Магун, А. Маслоу, Д.Н. Узнадзе, З. Фрейд), и как предмет удовлетворения нужды (В.Г. Лежнев, А.Н. Леонтьев), и как необходимость (Б.И. Додонов, А.В. Петровский, П.А. Рудик), и как состояние (И.А. Джидарьян, В.Н. Мясищев), и как мотив (К.А. Абульханова, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн).

Нужда, нехватка чего-то чаще всего понимается как дефицит, и именно в таком значении она принимается за потребность. Д.Н. Узнадзе считает [23], что понятие потребности касается всего, что является нужным для организма, того, чем в данный момент он не обладает. При таком понимании наличие потребностей признается не только у человека и животных, но и у растений. У человека нужда и потребность всегда тесно связаны друг с другом, но это не означает, что они абсолютно тождественны. «Потребности человека могут быть связаны

не только с дефицитом, но и с избытком, поэтому и появляется потребность избавиться от чего-то лишнего. Нужда появляется как в отношении психологических раздражителей, возникающих спонтанно, без предшествующего переживания дефицита, так и в результате соблазнительности объекта, способного доставить удовольствие. Таким образом, узкое понимание нужды как дефицита с неизбежностью приводит и к ограниченной трактовке потребности как психологического явления» [8].

А. Маслоу [18] называет дефицентными те потребности, неудовлетворение которых создает в организме «пустоты», которые должны быть заполнены во имя сохранения безопасности и здоровья организма. Дефицентными считаются физиологические потребности, потребности в безопасности, сопричастности, уважении, любви и признании. Постепенное устранение дефицита приводит к снятию напряжения, равновесию, самозащите, а, следовательно, к самосохранению. Однако, по мнению А. Маслоу, у человека, кроме этого, есть потребность в развитии, самосовершенствовании. Эта потребность в самоактуализации удовлетворяется через реализацию потенциальных возможностей личности. И, если дефицентные потребности удовлетворяются на основе механизма гомеостаза, который стремится привести индивида в равновесное состояние, то «бытийная» потребность в самоактуализации самым радикальным образом нарушает этот механизм. Это положение теории А. Маслоу кардинально противоречит точке зрения З. Фрейда [26], который считает, что удовлетворение любого влечения ведет к достижению удовольствия, покоя и равновесия.

Потребность может рассматриваться и как отражение в сознании человека того предмета, который может удовлетворить нужду. Если потребность нельзя удовлетворить, то, как психологическая реальность она не существует. Точка зрения о том, что потребность – это не только образ предмета, но и сам предмет, отражает ее обыденное, бытовое понимание. Такой взгляд на потребность приводит к тому, что именно предметы начинают рассматриваться как средства развития потребностей, в результате чего получается что, чем больше предметов окружают человека, тем больше у него потребностей.

Эти факты свидетельствуют о том, что развитие потребностной сферы человека происходит не по традиционной бихевиористской схеме «стимул-реакция» (предмет-потребность) путем предъявления ему новых предметов. Предмет может способствовать формированию новых потребностей, так как с приобретением жизненного опыта человек начинает понимать, с помощью чего может быть удовлетворена возникшая потребность. Со временем у человека образуются и

закрепляется связь между потребностью и объектом ее удовлетворения. Образуются своеобразные потребностно-целевые комплексы или, как их называет А.Н. Леонтьев, «опредмеченные потребности» [14], в которых потребность конкретна, а цель – абстрактна. Поэтому во многих стереотипных ситуациях вслед за появлением нужды и ее осознанием сразу же всплывают ассоциации с образами предметов, удовлетворявших в прошлом эту потребность, а заодно и действие по ее удовлетворению [14]. Но ассоциативная связь потребности с предметом ее удовлетворения существует не всегда, например, в тех случаях, когда предмет не является характеристикой потребности и не отражает ее содержание. Таким образом, содержанием потребности не может быть предмет ее удовлетворения.

Б.И. Додонов и П.А. Рудик рассматривают потребность как необходимость. По их мнению, это – один из побудителей активности человека. Необходимость не является потребностью в полном смысле слова, а «отражает долженствование, чувство долга» [7]. Б.И. Додонов считает, что необходимость детерминирует зависимость организма и личности от конкретных условий существования, от факторов внешней среды, существенных для развития и сохранения себя. «Потребность – это внутренняя программа жизнедеятельности индивида, с одной стороны, отражающая зависимость от условий существования, а с другой стороны, отражающая необходимость выполнения этой программы для того, чтобы существовать» [7]. Итак, потребность – это заложенная в нас природой и обществом программа жизнедеятельности, поэтому Б.И. Додонов считает, что нужда не выражает суть потребности как источника активности человека; потребность есть требование от себя определенной производительной деятельности, направленной на созидание.

Точка зрения Б.И. Додонова о потребностях как инстинктах или условных рефлексах, в которых отражается зависимость поведения и жизнедеятельности организма от сформированных или врожденных программ, разделяется далеко не всеми исследователями. По мнению Д.А. Леонтьева [15], описание довольно поверхностных и вторичных проявлений потребностей закрывает путь к объяснению самих потребностей. Он считает, что потребность нужно определять через формы деятельности, в которых они реализуются, рассматривать их как потребность в деятельности, а не в предметах. Кроме того, Д.А. Леонтьев полагает, что критерий необходимости может быть применен к потребности только в том случае, если она необходима для сохранения и развития человека, а потребности, разрушительные для человечества с необходимостью никак не связаны. А.В. Ильин также рассматривает потребность как «соответствующее одному из модусов

жизнедеятельности объективное отношение между субъектом и миром, требующее для своей реализации активности субъекта в форме его деятельности» [8]. Следует отметить, что такой подход не является чем-то принципиально новым, он уже давно разрабатывается философами и социологами, но в этих работах фактически стирается грань между человеком как организмом и человеком как личностью.

Потребности общества и потребности личности – явления взаимосвязанные, но не тождественные. Наряду с философскими и социально-экономическими подходами, в психологии потребность может рассматриваться и как состояние. Б.Г. Ананьев, И.А. Джидарьян, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский настаивают на том, что потребность – это специфическое состояние организма и личности. С этим трудно не согласиться, так как переживание нужды, само ее появление свидетельствует об изменениях в состоянии организма и личности. Взгляд на потребность как на определенное потребностное состояние критикуют болгарский философ Л. Николов и Д.А. Леонтьев. И тот, и другой считают, что удовлетворенная потребность не есть отсутствие потребности [15], поэтому нельзя говорить о потребностях как о потребностных состояниях. В своих работах Д.А. Леонтьев и Л. Николов рассматривают потребность как свойство организма и личности.

А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович утверждают, что «потребность – это мотив» [5]. Такой подход дает возможность объяснить, почему человек хочет проявить активность. В частности, С.Л. Рубинштейн [20] полагал, что в потребности уже содержится активное отношение, направляющее человека на преобразование внешних условий с целью удовлетворения нужды. Следовательно, потребность объясняет, откуда берется энергия для проявления человеческой активности. А.Н. Леонтьев же считает, что отождествить мотив с потребностью не позволяет ряд обстоятельств: «во-первых, потребность может быть удовлетворена разными средствами и способами; во-вторых, мотив-потребность отделяется от идеальной цели, потому что субъективные переживания, желания не являются мотивами, так как сами по себе они не способны породить направленную деятельность; в-третьих, отождествление потребности и мотива приводит к тому, что речь идет об удовлетворении мотива, а не потребности» [14].

Подводя итог анализу различных точек зрения на сущность и природу потребностей, следует выделить ряд неоспоримых моментов, в которых сходятся практически все исследователи этой проблемы:

1. Потребность тесно связана с нуждой, понимаемой как необходимость, желанность, а не дефицит чего-то. Однако прямая аналогия потребности



с нуждой недопустима потому, что нужда организма отражает объективное состояние, а потребность личности связана с субъективным переживанием нужды.

2. Из потребности личности нельзя исключить потребностное состояние, отражающее возникновение нужды и служащее сигналом о необходимости удовлетворения возникшего желания. Это состояние является реакцией организма и личности на воздействие внешней и внутренней среды, приобретающие для человека личную значимость.

3. Возникновение потребности является механизмом, запускающим активность человека на достижение цели, которая может удовлетворить эту потребность. Таким образом, потребность – необходимое звено в процессе самосохранения и развития организма и личности.

4. Необходимо различать понятия «потребность организма» и «потребность личности».

### **Ценностно-потребностная сфера и самоактуализация личности**

П.В. Симонов писал: «Конкретный набор потребностей, их иерархия, доминирующее положение одних побуждений и вспомогательная роль других составляют «ядро» личности, наиболее существенную ее характеристику. Хотя любому человеку присущи все группы потребностей, их индивидуальная композиция уникальна и в наибольшей мере определяет неповторимость личности» [22]. Но жизнь человека всегда опосредована системой общественных ценностей, которая, в свою очередь, определяется той социальной средой, в которой он живет и действует. Каждая из этих ценностей связана с удовлетворением вполне определенной группы потребностей личности. Система общественных ценностей относительно стабильна, постоянна и в значительной степени определяет поведение человека на протяжении всей его жизни. Число ценностей, составляющих эту структуру относительно невелико, но они все же подвержены определенным культурным вариациям.

Общественные системы ценностей формируются спонтанно, под влиянием социально-экономических факторов, и являются своеобразными рамками, которые ограничивают реализацию потребностей каждой личности, придавая им социально приемлемую форму. Это формальные структуры, которые, наполняясь индивидуальным потребностным содержанием, в каждой личности превращаются в индивидуальную систему ценностей, которая называется «ценностно-потребностной сферой личности» [19]. Трудности, с которыми сталкивается личность при необходимости «втиснуть» свои уже сформировавшиеся потребности в новую систему

общественных ценностей ярко проявляются у людей, по тем или иным причинам вынужденных сменить привычную культурную среду.

З. Фрейд называл индивидуальную систему ценностей «Сверх-Я». В своих поздних работах [25] он практически отождествляет «Сверх-Я» с совестью. Эта бессознательная часть психики формируется в процессе общения ребенка с взрослыми, в результате чего им усваиваются запреты и нормы поведения, характерные для той социальной среды, в которой ребенок воспитывается. Формируется эта новая структура как сознательная часть личности, а затем, примерно к пятилетнему возрасту, вытесняется в сферу бессознательного. Таким образом, и формируется «Сверх-Я» – важнейшая составляющая человеческой личности.

К. Юнг [31] пишет уже о коллективном бессознательном, которое передается по наследству из поколения в поколение. Человек рождается как бы с потенциально возможной системой «коллективных» архетипических ценностей, характерных для его родной культуры, которая как шаблон придает особую родовую форму его индивидуальным потребностям. В символической форме эта «система коллективных ценностей» зафиксирована в религии, мифах, народных сказках, фольклоре, она может проявляться в сновидениях, случайных ассоциациях, оговорках. Как и общественные ценности, архетипы коллективного бессознательного носят исключительно номинальный характер, предоставляя самой личности избрать наиболее оптимальный путь для ее развития в рамках того общества и социальной группы, где происходит ее социализация.

Реализация потребностей личности, таким образом, всегда преломляется через систему общественных ценностей, которая обеспечивает социально непротиворечивые формы их удовлетворения. С другой стороны, потребности человека приобретают свою специфическую «родовую» форму под влиянием системы коллективных ценностей. Психологическим механизмом этого процесса З. Фрейд считал сублимацию, К. Юнг в этом качестве рассматривает процесс «индивидуации», окончательным итогом которого должно стать познание личностью своей «Самости», самого глубинного человеческого архетипа «Self».

В повседневной жизни взаимоотношения психически нормальной личности с этой системой общественных и родовых архетипических шаблонов как правило не вызывают никаких осложнений, но их очень трудно вербализовать и научно осмыслить.

А. Маслоу [18] считал, что все человеческие потребности представляют собой иерархически организованную пятиуровневую систему: физиологические потребности; потребности в безопасности;

потребности в любви и привязанности; потребности в признании и оценке; потребности в реализации потенциалов, способностей и талантов человека (самоактуализация).

А. Маслоу не проводит четкой грани между потребностями и ценностями, для него нет принципиальной разницы между двумя этими понятиями. А между тем в психологии потребность и ценность существенным образом отличаются друг от друга: потребность – это субъективно переживаемая нужда, недостаток чего-то материального или духовного, поэтому она всегда индивидуальна и несет в себе определенное содержание; ценность же – просто форма, которая должна быть этим содержанием наполнена. Таким образом, ценность относительно универсальна, а потребность предельно конкретна, но ни то, ни другое отдельно в личности не существует, так как не бывает формы, не наполненной содержанием, как и не оформленного содержания. Именно поэтому В.Г. Морозин и ввел в научную систему психологических понятий новый термин – ценностно-потребностная сфера личности – который дает возможность четко соотнести эти две важнейшие категории психологии личности, как в содержательном, так и в динамическом аспектах [19].

Базовым понятием теории М. Рокича [48] также является ценность, под которой он подразумевает убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определенного смысла существования по сравнению с другими целями. С другой стороны, ценность – это убеждение индивида в преимуществах определенных способов поведения, то есть путей достижения этих целей. Исходя из этого, М. Рокич формулирует гипотезу о двух видах человеческих ценностей: ценностях-целях и ценностях-средствах.

Ценности-цели – это терминальные ценности; в них отражается приоритетность для индивида определенных жизненных диспозиций. Это те ценности, которые способны детерминировать поведение и деятельность человека в течение довольно длительного времени, нередко всю жизнь. Другими словами, терминальные ценности – это те потенциальные элементы смысла жизни, к достижению которых человек должен стремиться. По существу, терминальные ценности – это системы общественных и коллективных архетипических ценностей, которые, будучи наполнены индивидуальным потребностным содержанием, предстают в виде ценностно-потребностной сферы, составляющей ядро человеческой личности.

Ценности-средства носят название инструментальных и характеризуют приоритетность для индивида определенных способов поведения, ведущих к реализации соответствующих терминальных

ценностей. В поведении эти ценности проявляются как социодинамические свойства личности, то есть как черты характера.

Исходя из этих положений, проблему мотивации можно рассматривать в двух взаимосвязанных, но достаточно самостоятельных аспектах: процессуальном и содержательном. В первом случае она предстает как процесс формирования осознанного мотива на основе бессознательной потребности, во втором – как личностная структура, представляющая собой совокупность ее содержательных элементов – различного рода побуждений, в первую очередь потребностей, которыми наполняются резервуары «общественных» и «архетипических» форм-ценностей. Изучая процесс мотивации, исследователь всегда стремится дать ответ на вопрос «как формируется человеческое поведение?», в случае содержательного анализа ценностно-потребностной сферы личности требуется выяснить «что есть его причина?».

Формирование мотива – это процесс превращения неосознаваемой потребности в осознанный мотив. В процессе мотивации можно выделить определенные этапы, связанные со степенью осознания потребности, хотя эти признаки достаточно условны и неопределенны. Промежуточные стадии формирования мотива можно назвать «побудительными» («мотивами-стимулами»), в отличие от полностью осознанных «смыслообразующих» мотивов, наполненных индивидуальным личностным смыслом. Отношение личности к самой себе выражается в смыслообразующих мотивах, к окружающему миру – в мотивах-стимулах. Смыслообразующие мотивы всегда осознаны и являются «достоянием» самой личности; «мотивы-стимулы» никогда полностью не осознаются и всегда порождают в различной степени импульсивные действия и поступки.

Потребности человека могут формироваться только на основе уже имеющихся побуждений. Механизм формирования новых потребностей – превращение в процессе мотивации неосознаваемой потребности в осознанный мотив и последующий его переход во внутренний план – интериоризация. В результате мотив перестает осознаваться и становится новой потребностью. Сформировавшиеся таким образом потребности могут, в свою очередь, развиваться в потребности второго, третьего уровня и так далее, в результате чего формируется уникальная многоуровневая система потребностей. Интересы и установки, стремления и склонности, навыки и убеждения, любые другие бессознательные побуждения – это тоже интериоризованные мотивы, ставшие потребностями. К. Левин [44] называл их квазипотребностями.

В первые месяцы жизни новые потребности у ребенка формируются путем повторения ситуации удовлетворения врожденных

родовых потребностей, но, по мере физического и психического созревания и постепенного приобретения социального опыта, возможности развития новых потребностей возрастают. Разнообразие форм и видов деятельности, действие многочисленных факторов, оказывающих влияние на ее протекание, способствуют появлению очень большого числа приобретенных потребностей, поэтому у человека формируется уникальная потребностная система, которая и определяет неповторимость его личности.

Чем больше разнообразных потребностей формируется у индивида в течение жизни, тем психологически более богатой становится его личность. Но, как уже было сказано, жизнь человека опосредована системой общественных ценностей, которая формируется под влиянием социально-экономических и политических факторов, и является своеобразным шаблоном, который ограничивает реализацию потребностей личности, придавая ей социально приемлемую форму. Общественные системы ценностей, таким образом, представляют собой номинальные морально-этические формы, ничем не заполненные – это только названия. Наполняясь конкретным потребностным содержанием, они превращаются в систему индивидуальных, «личных» ценностей. Это и есть ценностно-потребностная сфера конкретной личности: обозначения ценностей одни и те же, но каждая личность трактует их по-своему. Потребность не может быть плохой или хорошей, а ценность всегда социально оценивается. Поэтому одна и та же потребность может быть воспринята по-разному, в зависимости от того, какую ценность она наполняет своим содержанием.

С другой стороны, система коллективных ценностей, сосредоточенных в архетипическом бессознательном индивида, придает индивидуальной ценностно-потребностной сфере личности своеобразный родовой колорит. Структурно ценностно-потребностная сфера личности относительно стабильна, однако в процессе социализации она постоянно пополняется новым потребностным содержанием и у зрелой личности становится своеобразным шаблоном, внутренним бессознательным цензором, контролирующим все ее поступки и действия.

Если индивидуальные потребности безболезненно «укладываются» в «прокрустово ложе» общественных и коллективных архетипических ценностных матриц и формируется гармоничная ценностно-потребностная структура, то человек чувствует себя в своем социуме достаточно комфортно; если же по каким-либо причинам этого не происходит, то неизбежен внутренний психологический конфликт. Этот конфликт проявляется в виде девиантного поведения, направленного или на окружающих, или на самого себя. В первом

случае это поведение может принимать асоциальные формы; второй вариант развития внутриличностного конфликта практически всегда приводит к нервно-психическому срыву.

Итак, теоретический анализ структуры и динамики ценностно-потребностной сферы личности позволяет выделить два процесса, которые детерминируют становление и развитие ценностно-потребностной сферы личности. С одной стороны, это формирование уникальной индивидуальной потребностной структуры, с другой – присвоение индивидом системы общественных ценностей, характерных для его родовой архетипической культуры. В результате этих процессов у личности должна сформироваться индивидуальная система ценностей – ценностно-потребностная сфера личности.

Если человеческую мотивацию рассматривать с этих теоретических позиций, то самоактуализацию нельзя считать ценностью или потребностью [18]; это скорее общий принцип реализации потенциальных возможностей, заложенных в каждой личности. Самоактуализируется любая личность, но сфера самоактуализации определяется верхней границей ее актуальных потребностей и возможностей. Самоактуализация может осуществляться и на уровне физиологических потребностей, и потребностей в достижениях и, конечно же, в творческой деятельности личности.

Когда возможности самоактуализации в определенной сфере ценностно-потребностной иерархии исчерпывается, личность поднимается на более высокий для нее потребностный уровень. Высшие ступени самоактуализации – это реализация познавательных, творческих и духовных потребностей, которые в принципе неисчерпаемы. Процесс перехода с одного уровня самоактуализации на другой, для личности более высокий, называется личностным ростом.

Напряжение, порождаемое значимыми для личности ценностями – необходимый и безусловный фактор психического благополучия. Но, в зависимости от того, какие ценности занимают доминирующее положение в структуре ценностно-потребностной сферы личности конкретного человека, а какие – подчиненное, возможны и различного рода внутриличностные конфликты. Если какая-то ценность составляет действительный смысл его жизни, то напряжение в этой зоне ценностно-потребностной сферы всегда будет личностно значимым. Поэтому причиной внутриличностного конфликта в этом случае может стать чрезмерный его уровень. Если же по каким-либо причинам ценность перестает быть для личности жизненно важной и утрачивает свой первоначальный смысл, то может возникнуть особое психическое состояние, которое В. Франкл [24] называл «экзистенциальным вакуумом». Это состояние – тоже своего рода внутриличностный

конфликт, но он характеризуется, наоборот, отсутствием напряжения в зоне этой ценности. Этот конфликт связан с фрустрацией особой человеческой потребности – стремления к поиску смысла жизни. Конфликты первого рода могут проявиться в форме классических фрейдовских неврозов, вторые – это «ноогенные», по В. Франклу, неврозы. Они характеризуются в основном депрессивными симптомами.

Таким образом, анализ структуры и динамики ценностно-потребностной сферы личности позволяет выделить два процесса, которые определяют становление этого содержательного ядра личности. С одной стороны, это формирование уникальной индивидуальной потребностной структуры, с другой – усвоение индивидом в процессе социализации системы общественных ценностей, но только тех, которые не противоречат его родовым архетипическим структурам. В противном случае неизбежен конфликт между коллективным бессознательным индивида и навязываемой ему извне общественной системой ценностей, прогноз которого в принципе не может быть благоприятным. В результате этих двух процессов у личности должна сформироваться индивидуальная система «личных» ценностей – ценностно-потребностная сфера личности. С этой точки зрения рассматривать самоактуализацию как потребность вряд ли корректно. Личность в принципе способна реализовать себя на любом уровне потребностной иерархии; самоактуализация означает реализацию актуального для нее уровня потребностей. Когда этот уровень личностью исчерпан, происходит переход на следующий, более для нее высокий уровень самоактуализации. Самореализуются все люди без исключения, но уровень самоактуализации для каждой личности определяется степенью ее интеллектуального и духовного развития.

Если личность самоактуализируется на уровне потребностей самосохранения и поддержания внутреннего физического и психического гомеостаза, то процесс самореализации осуществляется на основе глубинных инстинктивных механизмов. Потребности уважения и любви реализуются посредством идентификации: личностью движет стремление быть похожим на авторитет. На уровне потребностей самоуважения психологическим механизмом самореализации может выступать интериоризация – усвоение личностью моральных и нравственных правил. Реализация творческих потребностей подразумевает действие механизма интернализации, в результате которого происходит приведение моральных и нравственных норм в соответствие с внутренними убеждениями личности. В рамках изложенной концепции В.Г. Морогин [19] определяет понятие «ценностно-потребностная сфера личности»: «Это уникальная иерархия

индивидуальных потребностей, упорядоченная системой архетипических ценностных матриц, представляющих собой обобщенное родовое наследие индивида, и формирующаяся под влиянием одобряемой групповым большинством и государством системы общественных ценностей» [19, с. 37].

### **2.1.2 Социальное поведение личности**

Появление в психологической литературе [9; 30; 32] термина «социальное поведение» было связано, с попыткой понять некоторые формы активности человека в обществе, выражающиеся в оказании безвозмездной помощи или же посягательстве на достоинство других людей. Эти формы поведения не могут быть однозначно объяснены в рамках рациональной логики, так как в первом случае речь идет о действиях, затратных для себя, во втором – о действиях, приносящих вред себе и другим и, кроме того, подвергающихся социальному осуждению. Тем не менее, эти формы поведения достаточно широко распространены, их результаты ощущает на себе практически каждый человек; они не могут быть выведены логическим путем из внутреннего содержания самого человека или из социальной природы человечества в силу своей противоречивости и иррациональности. Поэтому, чтобы найти необходимые регуляторы для этих форм социального поведения, нужно сначала понять их социальную и личностную природу.

#### **Просоциальное поведение**

Все действия, позитивно оцениваемые обществом и направленные на оказание помощи другим людям, являются формами просоциального поведения. Они, как правило, приводят к позитивным социальным последствиям и улучшают физическое и психологическое благополучие других людей. Это позитивно оцениваемые межличностные действия, соответствующие культурным и социальным стандартам.

О «просоциальном поведении» говорят как о действии, направленном на улучшение положения человека, принимающего помощь. Применение данного понятия ограничивается ситуациями, в которых субъект действия не мотивирован исполнением профессиональных обязанностей, а объектом помощи являются люди сами по себе. В целом же, просоциальное поведение может проявляться как результат стремления к получению собственной выгоды (эгоистически мотивированное поведение), так и быть выгодным для других людей (альтруистически мотивированное поведение).

Вопрос о том, что лежит в основе просоциального поведения определяется уровнем анализа этого феномена. Социобиологический подход объясняет просоциальное поведение в терминах врожденных



или генетических тенденций [33]. Социобиологи утверждают, что просоциальное поведение сохраняется только тогда, когда оно способствует выживанию биологического вида. Социобиологические представления подвергаются критике из-за игнорирования возможности социального научения, его непригодности для объяснения индивидуальных различий и возрастных изменений в характере просоциального поведения.

С позиций личностного подхода [1; 37] просоциальное поведение рассматривается как склонность индивида к оказанию помощи, которая может формироваться и развиваться в процессе социального научения.

Многими авторами признается социально-когнитивный подход, который фокусирует внимание на мыслительной активности. В. Latane и J.M. Darley [43] отмечают, что для просоциального реагирования необходима быстрая переработка информации. Просоциальное поведение включает ряд основополагающих когнитивных процессов, включая восприятие, мышление, принятие решений и т.д., а также осведомленность в ожиданиях и нормах, регулирующих межличностные отношения.

Еще одним аспектом просоциального поведения является его связь с эмпатией [42]: глобальная эмпатия, эгоцентрическая эмпатия, эмпатия к переживаниям других, эмпатия к условиям жизни других людей.

Сторонники межличностного подхода основное внимание уделяют взаимозависимости людей, объясняя поведение при межличностном общении с точки зрения теории обмена [52]. С позиции данной концепции, в ситуациях общения людьми движет стремление к достижению максимально позитивных для себя последствий.

Влияние личности на просоциальное поведение особенно велико. В качестве его личностных детерминант называют социальную ответственность, эмпатию, а также внутренний локус контроля: социальная ответственность и внутренний локус контроля способствует возникновению чувства необходимости оказать помощь, а развитая эмпатия помогает лучше понять нужды других. Oliner и Oliner в своих исследованиях показали, что у оказывающих помощь ярко выражен внутренний локус контроля. Х. Хекхаузен [29] связывает данный фактор с генерализованной социальной ответственностью. Еще одним свойством личности, оказывающим сильное влияние на просоциальное поведение, является вера в справедливость мироустройства, выражающая представление о том, что в целом люди получают то, что они заслуживают. Связь между верой в справедливость и просоциальным поведением зависит от ожидаемой эффективности

просоциального поведения: если оно оказывается эффективным, вера в справедливость мироустройства усиливает стремление помочь.

Модель просоциальной личности, таким образом, включает в себя три компонента: просоциальную мотивацию, просоциальные черты и веру в справедливость мироустройства. Первая и вторая составляющие оказывают только позитивное влияние на просоциальность поведения, тогда как эффект веры в справедливость зависит от того, верит ли человек в то, что оказание помощи может полностью ликвидировать несправедливость [32].

Все большее внимание в анализе личностных особенностей просоциального поведения привлекает гендерный аспект. Социальные стереотипы о том, что женщины более заботливы, эмоциональны и чувствительны к нуждам других, чем мужчины, достаточно распространены в разных культурах и подтверждаются многими исследованиями [38; 47]. Если следовать этому предубеждению, то женщины должны больше и чаще, чем мужчины помогать окружающим, однако в ходе исследований готовности помочь А.Н. Eagley [38] выяснил, что чаще помогают другим мужчины, а не женщины. Авторы указывают на существующие половые различия в оказании помощи, которые зависят от типа просоциального поведения, различия которых можно понять, рассмотрев мужские и женские социальные роли.

Согласно теории социальных ролей А.Н. Eagley [38], не различия между мужчиной и женщиной заставляют их принимать различные социальные роли, а скорее благодаря различию в социальных ролях поведение мужчины отличается от поведения женщины. Так, женская гендерная роль предписывает женщине заботиться о личных и эмоциональных потребностях других и помогать им в достижении цели, мужская роль – проявление героических и джентльменских видов помощи. J.A. Piliavin объяснял гендерные различия в терминах соотношения «цена – выгода»: мужчины и женщины склонны по-разному определять цену и выгоду. Исследователи пришли к выводу, что определенные виды помощи могут быть в большей или меньшей степени присущи тому или иному гендеру, и соответствующий полу вид помощи воспринимается как имеющий меньшую цену.

Следует отметить, что общепринятые стереотипы содержат множество гендерных отличий в сфере эмпатии. По мнению Д. Барри, женственность ассоциируется с межличностной коммуникацией и активным выражением своих чувств; мужественность связывается с достижениями, автономностью и стремлением к контролю.

Наблюдение за моделью поведения также оказывает влияние на формирование просоциального поведения. При этом модели поведения,

предлагаемые для мальчиков, значительно отличаются от таковых для девочек. Эксперименты показали, что подражание поведению модели происходит с большей вероятностью в тех случаях, когда наблюдающие ощущают сходство между собой и моделью или когда модель воспринимается авторитетней, чем они сами.

Фундамент просоциального поведения закладывается в семье. N. Eisenberg и P.H. Mussen [39], изучавшие привязанность и стиль семейных отношений, обнаружили, что партнерский стиль семейных отношений способствует принятию детьми обязательств в отношении оказания помощи. В семьях с плохим обращением дети становятся самоизолированными и агрессивными. В процессе семейных диалогов родители не просто артикулируют социальные нормы и ценности, но и представляют модели их реального воплощения.

Просоциальное поведение и его особенности определяются культурой. Но культура многообразна, поэтому общая культурная ориентация может оказать влияние на процесс социализации, проявляясь либо в формировании склонности полагания на самих себя, либо подчинению социальным нормативам, что приводит к существенным вариациям в просоциальном поведении.

Существенная роль в формировании и поддержании просоциального поведения принадлежит ценностям и нормам, принятым в обществе. Чем более они интернализированы, тем выше вероятность актуализации просоциального поведения.

Нормы поведения всегда основываются на ценностях, которые S.H. Schwartz определяет как «убеждения, которыми устанавливаются границы социальной желательности» [50]. Основываясь на данных по 44 странам, он подтвердил существование, по крайней мере, двух ценностей, непосредственно связанных с просоциальным поведением – это доброжелательность, которая определяется как сохранение и приумножение благополучия людей, и универсализм – понимание, бережное отношение, терпимость и защита благополучия всех людей и природы. Доброжелательность может быть соотнесена с ответственным поведением, универсализм – с социальной справедливостью.

Однако всегда следует принимать во внимание воздействия, как способствующие просоциальному поведению, так и ослабляющие его. Это, прежде всего, нормы, поддерживающие эгоистическую ориентацию: во многих социальных группах существуют ин- и аутгрупповые установки; многочисленные исследования показывают, что оказание помощи зависит от расовой принадлежности [32]. Однако такие явления имеют место лишь в том случае, когда нормативные требования к оказанию помощи слабы или же легко находятся оправдания для отказа в ней.

### Агрессивное поведение

Агрессия и насилие являются достаточно распространенными формами поведения в обществе. Многие становились либо жертвами насилия или агрессивных действий, либо их свидетелями. Агрессия стала характерной особенностью современной жизни, которая становится все более выраженной. По проблеме агрессивного поведения было предпринято немало теоретических и эмпирических исследований, и сегодня можно уверенно говорить, что для него характерны: причинение ущерба или нанесение травмы другому лицу или организму; намерение вызвать негативные последствия для жертвы.

Оба этих аспекта охватываются определением, которое предложил Р. Бэрн [6]: «Агрессией называется любая форма поведения, направленная на причинение ущерба или нанесение травмы другому живому существу, стремящемуся избежать подобного обращения». Блеквелловская энциклопедия определяет агрессию как «преднамеренное или внутренне обусловленное причинение вреда другому человеку, мотивированному на избегание такого обращения с собой».

Существует множество способов вести себя агрессивно. Некоторые авторы проводят классификацию типов агрессивного поведения на основе различных критериев, деля агрессию на физическую и вербальную [35], оборонительную и наступательную, спровоцированную и беспричинную [54], аффективную и инструментальную [41]. И.А. Фурманов [28] типологизирует агрессивность по целому ряду критериев: по направленности на объект (внешняя и внутренняя), по способу выражения (произвольная и непроизвольная), по конечной цели (инструментальная и враждебная), по форме выражения (физическая, вербальная, косвенная и негативизм).

Проблема поиска причин человеческой злобы и жестокости в отношении к себе подобным давно заинтересовала ученых. Различного рода объяснения можно разделить на два больших класса – биологические и социальные.

Долгое время доминировали биологические представления о причинах агрессивного поведения. Это были дискуссии об агрессии как инстинкте [45], влечении [26] или инстинктивном поведении [17]. Повседневный опыт показывает, что феномен агрессии вездесущ, и это наталкивает на мысль об эволюционных корнях агрессии. Сформированная естественным отбором, агрессия рассматривается как поведенческая стратегия, имеющая приспособительную ценность с точки зрения главной цели эволюции – успешного воспроизводства индивидом своих генов. Однако биологический подход не является

однородным, в его рамках можно выделить несколько направлений в объяснении природы агрессии.

Наиболее древней является версия З. Фрейда [26], который предположил, что человеческая агрессия коренится в инстинкте смерти, танатосе, как диалектической противоположности инстинкту жизни, эросу. Танатос исходно рассматривался как направленный на саморазрушение, но впоследствии был перенаправлен на других. Агрессивные побуждения, основывающиеся на танатосе, находят свое выражение в росте телесного напряжения, нуждающегося в разрядке. Данный подход является иллюстрацией однофакторного решения: агрессия является естественно обусловленной и нуждается в высвобождении.

Идеи этологического подхода сформулированы в классических трудах о поведении животных: «Об агрессии» К. Лоренца [17], «Территориальный императив» Р. Ardrey [33]. В них отмечается позитивный, функциональный аспект агрессии и признается, что, несмотря на то, что основание агрессии или инстинкт является внутренне обусловленным, актуальное агрессивное поведение вызывается специфическими стимулами окружающей среды, известными как возбудители. К. Лоренц, опираясь на принцип эволюции, обосновывает, что агрессия обладает определенной ценностью для выживания. Эта идея была спроецирована им и на человека. Ценность агрессии для выживания человека менее очевидна, но ряд сходств с агрессией животных все-таки есть: в состоянии ярости человек не может остановиться, для убийства он использует дополнительное средство – оружие. Таким образом, агрессия является внутренне побуждаемой и зависит от соответствующих стимулов-возбудителей внешнего окружения.

Последние разработки в области нахождения биологических оснований агрессии связаны с социобиологией. Опираясь на эволюционную теорию Ч. Дарвина, социобиологи пытаются обосновать, что определенные виды поведения поддерживаются генами выживания. Агрессия является адаптивной, так как связана с продлением человеческого рода через производство потомства. Адаптивность агрессии по отношению к человечеству проявляется опять-таки через расширение возможностей доступа к ресурсам, обеспечивая тем самым экономическое развитие за счет сохранения собственных ресурсов и завоевания новых.

В целом биологический подход к объяснению агрессии получил достаточную популярность, потому что оправдывал необходимость насилия, рассматривая агрессию как неотъемлемую часть человеческой природы. Однако большинство исследователей не считают

биологические факторы агрессии решающими и значительно больше внимания уделяют социальным и биосоциальным предпосылкам агрессии, предпочитая анализировать общественные факторы и процессы, в частности, социальное научение и влияние социального контекста. Несмотря на то, что многие авторы не связывают агрессию с инстинктами, некоторые исследователи рассматривают их как побуждения, которые могут формироваться как в процессе научения, так и внутренне стимулироваться, но каждый из которых вызывается определенными социальными событиями. Состояния возбуждения являются предусловиями агрессии, хотя и различающимися по внешним и внутренним факторам, способствующим агрессивным реакциям.

Один из видных представителей теории социального научения А. Бандура придавал большое значение жизненному опыту, приобретение которого может направляться и контролироваться. В процессе социализации ребенок может научиться агрессии через непосредственное, либо опосредованное подкрепление. Эффективными могут оказаться самые различные формы подкрепления: получение привлекательных вещей, завоевание социального одобрения, избегание боли. В дальнейшем социальная поддержка может еще более усиливать выражение враждебности или агрессивные реакции. Впоследствии А. Бандура [3] предположил, что первым шагом к приобретению новых форм агрессивного поведения является процесс научения через моделирование: индивид приобретает новые и более сложные формы поведения, наблюдая как само поведение, так и его последствия на других людях и образах. А. Бандура пришел к выводу, что дети гораздо быстрее взрослых реагируют на проявление агрессивных действий со стороны других. Согласно его концепции, вопрос о том, будет ли человек агрессивен в той или иной ситуации, зависит от наличия предшествующего опыта и степени успешности агрессивного поведения, вероятности того, что актуальное агрессивное поведение будет скорее успешным, чем неуспешным, а также комплекса когнитивных, социальных и окружающих факторов, присутствующих в ситуации. В своих последующих исследованиях А. Бандура разработал принцип взаимного детерминизма, в соответствии с которым изменение в стиле жизни возможно при учете взаимной детерминированности личностных, ситуативных и активностных факторов: недостаточно изменить только отношение к агрессии, следует создать также условия, не способствующие ее проявлению.

Первоначально основное внимание в экспериментальных исследованиях уделялось ситуативным факторам агрессии, которые впоследствии были дополнены личностными. Исследования последних лет показали наличие выраженных поведенческих паттернов, названных

типом личности «А». Лица с данной особенностью проявляют высокую склонность к гиперактивному и соревновательному взаимодействию с другими людьми. Они становятся агрессивными по отношению к другим людям, воспринимающимися ими как потенциальные конкуренты, предпочитают добиваться своих целей в одиночку, отличаются повышенной конфликтностью во взаимоотношениях со сверстниками и подчиненными [12]. Другой источник индивидуальных различий связан с гендером; он находит свое выражение в том, что мальчики являются все же более агрессивными, чем девочки. Однако в последние годы наблюдается рост агрессивности и у девочек, что непосредственно связано с ростом популярности феминистских идей. Мальчики чаще становятся жертвами физического насилия, а девочки проявляют большую склонность к вербальной агрессии.

Существенно влияет на агрессию и непосредственное провоцирование, в случае которого вероятность агрессии резко возрастает и приводит к эмоциональным взрывам.

Еще один феномен, связанный с агрессией – расторможенность, выражающаяся в снижении социальных сил, направленных на сдерживание агрессии. В определенных случаях действие этих сил становится минимальным, например, в ситуации массового гуляния. В этом случае имеет место влияние присутствия других, приводящее к размыванию собственной идентичности или деиндивидуализации.

Вполне естественно объяснимую агрессию вызывает и представление о том, что кто-либо посягает на права человека. На индивидуальном уровне это может быть вандализм, грабеж, изнасилование. В групповом поведении это может проявляться в коллективном насилии, протестах, бунтах.

Существуют выраженные кросскультурные различия в проявлениях насилия и агрессии. Тот факт, что в разных обществах агрессивное поведение рассматривается различным образом в зависимости от исторических, нормативных и социально-контекстуальных факторов, нередко приводит к росту межкультурного или межэтнического непонимания.

Еще одну ситуативную переменную агрессии составляют субкультуры насилия. Внутри общества – это небольшие группы (банды), в которых насилие ценится и легитимизируется как стиль жизни, способствующий повышению статуса и власти в более широком общественном масштабе. Представления, нормы и ценности таких групп содержат в себе одобрение агрессивности. Насилие в данных сообществах является фактически институционализированным.

### **Агрессия как социальное взаимодействие**

Определение поведения как агрессивного подразумевает оценку совершенных действий. Если поведение признано агрессивным, то кажутся вполне уместными негативные санкции. Но одно и то же поведение может быть воспринято как позитивно, так и негативно в зависимости от того, было ли сочтено предшествующее ему действие легитимным или нелегитимным. Исследования, связанные с оценкой поведения как агрессивного, показывают, что ключевыми критериями в таких случаях являются намерение причинить вред, реально нанесенный ущерб и нарушение социальных норм.

При анализе агрессии нужно, прежде всего, дифференцировать само поведение и его оценку. Агрессивное поведение всегда включает в себя особую форму социального влияния: один индивид принуждает другого сделать нечто, что этот другой делать бы не стал. Таким образом, агрессия заключается в применении принуждения в форме угроз и наказаний. Отталкиваясь от этого постулата, J. Tedeschi и R. Felson [51] предложили социально-интеракционистскую теорию принуждающего действия. С их точки зрения, выделяются три основных цели, мотивирующие выбор принуждения: контроль над другими, восстановление справедливости или самоутверждение. В зависимости, от того какая из трех целей принуждения преследуется, последствия принуждающих действий оцениваются по-разному. Но вопрос о том, будет ли принуждающее действие оценено как агрессивное, не является принципиальным; главное – в интерпретации поведения как агрессивного, так как человек в своей оценке происходящего полагается не на объективные характеристики происходящего, а на свою интерпретацию события. Своеобразие этой интерпретации будут определяться уникальностью самого интерпретатора и теми фокусами внимания, которые определяют характер и особенности восприятия и оценки. Все это связано с особенностями атрибутирования. Выделяют два основных его аспекта: во-первых, человек должен определить, кто или что воспринимается как несущее ответственность за негативное событие и, во-вторых, атрибуции заполняют промежуток между наблюдаемым в реальности и должным.

Расхождение между реальностью и нормой особенно значимо. Результаты многочисленных исследований показывают, что жертва или наблюдатель будет тем более разгневан, чем больше воспринимаемое им расхождение между происходящим в реальности и тем, что должно быть.

По сравнению с индивидуальным поведением люди в группах ведут себя более агрессивно. Влияние группы проявляется в



иррациональном, импульсивном и гораздо менее нормативном поведении. Современная версия данного подхода представлена в рамках теории деиндивидуализации [55]. В этих исследованиях установлено, что деиндивидуализации способствуют различные факторы, такие, как анонимность, диффузия ответственности и дефицит времени на принятие решения, что нахождение в группе оказывает на личность деиндивидуализирующий эффект, в частности, ослабляя действие привычных механизмов подавления агрессии.

Отношение к насилию определяется системой социокультурных ценностей, поддерживаемых обществом. Именно в ее рамках формируются модели поведения, оцениваемые как социально значимые. Сложность ситуации с насилием и агрессией заключается в том, что не во всех обществах агрессия воспринимается как безальтернативное зло. Тем не менее, роль общества в установлении социального порядка обеспечивается конституцией и законом. Соответственно поддержание этого порядка тоже связано с использованием насилия.

Благодаря семье ребенок может стать приспособленным и компетентным членом общества, уважающим социально значимые ценности и социальное окружение; в то же время он может оказаться совершенно неприспособленным к жизни в обществе, постоянно переживая состояние злости и агрессии. Распространенность по всему миру агрессии в семье должна рассматриваться как острая социальная проблема. Под этой формой агрессии понимается устойчивая картина жестокого поведения, связанного со злоупотреблением силой, которая в настоящее время встречается все чаще и становится все жестче. Агрессивные действия, осуществляемые взрослыми членами семьи, будучи значимыми моделями поведения для детей, вполне вероятно могут воспроизводиться и в их собственных семьях, и во взаимоотношениях с окружающими.

Всем приходилось встречаться с людьми, которые в школе или на работе страдали от постоянных преследований и нападков со стороны одноклассников или коллег. Для описываемого явления характерно наличие неравенства в физической силе, статусе или власти. Обидчики, запугивающие товарищей в школе, с большей вероятностью в будущем будут демонстрировать делинквентное поведение. В специальных исследованиях был выявлен ряд характеристик жертв и агрессоров. Первым свойственна тревожность, низкая самооценка, оборонительная позиция, физическая слабость; для вторых характерна склонность к доминированию, высокая импульсивность и устойчивая самооценка. Было показано, что многие из этих личностных особенностей связаны со стилями поведения родителей в отношении детей. Характер преследований также зависит от гендерных и возрастных особенностей.

Девочки чаще, чем мальчики, демонстрируют косвенные нападения, реже – физические. С возрастом, благодаря снижению физической агрессии среди мальчиков, эти различия сглаживаются. Таким образом, в зависимости от типа групповых норм одни и те же стили поведения могут привести к отвержению, либо к принятию в члены группы. Но все участвующие в данном процессе стороны несут равную ответственность, то есть форма поведения является результатом межличностного взаимодействия [12].

За распространение насилия в обществе самую большую ответственность несут средства массовой информации. А. Бандура экспериментально доказал, что материалы о насилии повышают агрессивные склонности зрителя, так как агрессия представляется СМИ как эффективный инструмент для достижения цели, который можно применять безнаказанно. При показе физической агрессии не уделяется внимания негативным последствиям для жертвы. Наблюдая агрессивную сцену, зритель находится в состоянии эмоционального подъема, который мешает выработке критического отношения к происходящему. Сцены насилия в СМИ воздействуют на агрессивность зрителя и в реальной жизни. Постоянное наблюдение за агрессивными персонажами и третируемыми жертвами может снизить эмоциональную чувствительность и ослабить ответственность за собственные агрессивные действия.

Учитывая влияние СМИ на проявление агрессии, возникает вопрос о необходимости ее регулирования. В качестве регуляторов выступают социальные нормы, формирование адекватных представлений у людей о сути, последствиях и собственной ответственности за совершенное правонарушение.

С развитием поведенческих технологий, основанных на теории социального научения, возросло внимание к средствам профилактики и контроля агрессии. В семье родители могут внести существенный вклад в воспитание миролюбивых детей, поощряя поведение, несовместимое с насилием. На межличностном уровне – это использование техник моделирования неагрессивного поведения, управление напряжением и агрессивностью, предполагающих развитие способности к самоконтролю.

### **Агрессивность и враждебность**

Агрессивное поведение по своей направленности может быть двух типов: непосредственным, прямым, направленным против объекта, являющегося источником фрустрации и смешанным, когда индивид, переживающий фрустрацию, не может направить свое агрессивное поведение против источника фрустрации и ищет «козла отпущения». Поскольку гиперагрессивное, устремленное вовне поведение, как

правило, осуждается обществом, это усиливает фрустрацию, и у человека может выработаться механизм, направляющий агрессивные импульсы на самого себя. Аутоагрессия проявляется в актах самоунижения, самообвинения, вплоть до нанесения себе телесных повреждений.

У взрослой социализированной личности агрессия приобретает самые различные формы. Различают агрессию общественно приемлемую, когда напряжение и тревога, вызванные фрустрацией и конфликтами, разрешаются в соответствии с социальными нормами и антиобщественную, проявляющуюся в действиях, противоречащих нормам поведения, таких как ругань, оскорбления, нецензурная брань, различные деструктивные акты. При этом вербальная агрессия порой воспринимается человеком даже более тяжело и болезненно, чем агрессивные физические действия.

Другое понятие, содержательно близкое агрессивности, обозначается термином «враждебность». Согласно А. Бассу [35], враждебность – это более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определенный объект. Нередко враждебность и агрессивность сочетаются, но, тем не менее, люди могут находиться во враждебных отношениях, но никакой агрессивности не проявлять хотя бы потому, что им заранее известны ее последствия. Бывает агрессивность без враждебности, когда она направлена на людей, к которым субъект агрессии никаких враждебных чувств не питает.

В психологической литературе предлагается множество определений агрессивности, но ни одно из них не является исчерпывающим и общеупотребительным. Из всего их многообразия можно выделить следующие трактовки этого понятия:

- под агрессивностью понимается повышенная активность, стремление к самоутверждению;
- агрессивность рассматривается как акт враждебности, атаки, разрушения, то есть действие, которое вредит другому лицу или объекту.

Х. Дельгадо [32], например, утверждает, что «человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу». А. Бендер [34] говорит об агрессивности как тенденции приближения к объекту или удаления от него, а Ф. Аллан описывает ее как внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним воздействиям [6; 32].

Многие авторы разводят понятие агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности. Агрессия трактуется как процесс, имеющий специфическую функцию и

организацию; агрессивность же рассматривается как некоторая личностная подструктура, являющаяся компонентом более сложной системы психических свойств человека.

Давая определение агрессии, исследователи, как правило, стремятся сделать это на основе изучения поддающихся объективному наблюдению и измерению явлений, чаще всего актов поведения. Например, А. Басс [35] определяет агрессию как «реакцию, в результате которой другой организм получает болевые стимулы», а Дж. Уилсон [53] – как «физическое действие или угрозу такого действия со стороны особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи».

Эти определения не позволяют вскрыть психологическое содержание агрессии из-за того, что отрывают конкретные действия от их мотива. Поэтому более продуктивно рассматривать агрессию как психическое состояние, имеющее когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты.

Познавательный аспект отражает необходимость осознания и понимания конфликтной ситуации, «видения» объекта нападения, а также идентификации своих «наступательных средств». Р. Лазарус [6] считает основным возбудителем агрессии угрозу, полагая, что она вызывает стресс, а сама агрессия – это уже реакция на стресс. Но далеко не всякая угроза вызывает агрессивное состояние, и не всякое агрессивное состояние провоцируется угрозой. В тех случаях, когда агрессия вызвана угрозой, правильное ее понимание, объективный анализ и оценка – важные познавательные компоненты агрессивного состояния. От этого зависит само возникновение данного состояния, его форма и сила. Переоценка угрозы может вызвать отказ от агрессии как средства борьбы через осознание своего бессилия.

Важен и эмоциональный компонент агрессии, прежде всего эмоция гнева. Очень часто человек на всех этапах агрессивного состояния переживает сильные эмоции, принимающие форму аффекта. Но агрессия не всегда сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Существует «бессильный гнев» в ситуации фрустрации, когда нет возможности снять барьер, стоящий на пути к цели.

Особый оттенок состоянию агрессии придают недоброжелательность, мстительность, злость, а в некоторых случаях сознание своей силы или, наоборот, неуверенность в себе. Но бывает и так, что агрессор переживает радостное, приятное чувство, патологическим выражением которого является садизм.

Нередко агрессия рассматривается как результат действия непреодолимых барьеров, стоящих на пути к достижению цели,

вызывающих состояние растерянности, напряжения, тревоги, то есть состояние фрустрации. Интерес к изучению феномена фрустрации в связи с агрессией вызвала опубликованная в 1939 году статья, в которой группа психологов Йельского университета во главе с Д. Доллардом предложила «фрустрационно-агрессивную гипотезу». Опираясь на работы З. Фрейда и К. Левина, авторы утверждали, что агрессия всегда следует за фрустрацией, а «случаи агрессивного поведения всегда предполагают существование фрустрации». Поэтому, если организм подвергается действию фрустратора, то он всегда реагирует на это агрессией – не существует агрессии, которая возникает не на почве фрустрации.

Дж. Мак-Нейл и Л. Берковиц [4] поддержали эту теорию обусловленности агрессии фрустрацией, но в несколько смягченной и модифицированной форме. Дж. Мак-Нейл ввел дополнительную переменную, характеризующую возможные эмоциональные переживания, возникающие в ситуации фрустрации. Он полагал, что агрессия не всегда выступает как доминирующая реакция на фрустрацию, что при определенных условиях она может быть подавлена. Кроме того, большое внимание он уделяет катарсическому эффекту агрессии. Л. Берковиц [4] внес в концепцию фрустрации-агрессии еще три поправки:

- фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним;
- даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий;
- выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям.

Н.Д. Левитов [13] утверждает, что вопрос о связи агрессии с фрустрацией закономерен, но это вовсе не означает, что между ними необходимо имеется неразрывная связь. Далеко не всякая агрессия провоцируется фрустрацией, она может возникнуть, например, с «позиции силы» и являться выражением властности. С другой стороны, фрустрация не всегда сопровождается агрессией, она может иметь многообразные проявления, в том числе и в форме толерантности, при которой всякая мысль о нападении исключается. По мнению Н.Д. Левитова [13], агрессия не сводится лишь к прямому нападению, но включает в себя угрозу, враждебность. У молодого человека подобная форма агрессии может быть выражена в драчливости, грубости, задиристости. Но бывает внутренняя, затаенная агрессия, проявляющаяся в виде скрытой недоброжелательности и «тихой» озлобленности. При воздействии фрустратора агрессия нередко сопровождается бурным проявлением гнева и беспорядочной активностью.

Позднее фрустрационный подход к объяснению агрессии претерпел значительные изменения. В частности, появилась концепция фрустрации С. Розенцвейга [49], обратившегося к анализу фрустрационных ситуаций, к классификации и типизации реакций на фрустрацию. Многие исследователи стали рассматривать агрессию лишь как один из возможных выходов из конфликтной ситуации. Некоторые из них пришли к выводу, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, одна из которых может играть ведущую роль.

В настоящее время агрессия все чаще представляется в виде системы мотивированных внешних действий, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдание людям. В этом плане различают агрессию инструментальную и преднамеренную. При этом агрессия квалифицируется как инструментальная в тех случаях, когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но «так пришлось» или «было необходимо» действовать.

С. Фишбах [40] различает случайную, инструментальную и враждебную агрессию, однако Х. Кауфман возражает против того, чтобы случайное, то есть непреднамеренное действие, принесшее вред, называть агрессивным. Он также сомневается в необходимости различать инструментальную и враждебную или преднамеренную агрессию [6]. Действительно, в некоторых случаях нелегко установить, является агрессия средством или целью, но, тем не менее, такое различие очень существенно.

Наиболее известными представителями поведенческого подхода к проблеме агрессии являются А. Басс и А. Бандура.

А. Басс [35] определяет фрустрацию как блокирование процесса инструментального поведения и вводит понятие атаки – акта, поставляющего организму враждебные стимулы. Атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация – слабую. А. Басс считает, что нужно учитывать различия между отдельными видами агрессии. Для классификации агрессивного поведения он предлагает три дихотомии: физическое – вербальное, активное – пассивное, направленное – ненаправленное [35].

Другой представитель поведенческого подхода А. Бандура [3] утверждает, что для возникновения агрессии недостаточно того, чтобы субъект был фрустрирован и испытывал чувство неудовлетворенности. Кроме этого субъект должен иметь перед собой некий агрессивный пример для подражания. Такая модель является одновременно источником готовности к агрессивным действиям и стимулятором агрессивного поведения.

Большинство исследователей агрессии вычленяет различные ее формы и типы. А. Басс и А. Дарки [36] выделили вербальную и физическую агрессию на основе использования в каждом случае агрессивного поведения определенной системы органов: с одной стороны, речевые средства, с другой – мускулатура.

Прямые физические агрессии почти всегда приводят к объективным повреждениям или причинению боли; вербальные формы агрессивного поведения, которые в повседневной жизни также выступают как болезненные и оскорбительные, реже влекут за собой однозначные повреждения, заметные для постороннего наблюдателя. Учитывая эти моменты, целесообразно давать определение агрессии преимущественно с точки зрения содержания высказывания и на основании этого решать, что можно, а что нельзя считать вербальной агрессией. Ведь даже простой крик без формулирования речевого выражения нередко носит агрессивный характер [21].

Вымышленные агрессии раскрываются или словесно или в виде рисунков. В некоторых случаях на них указывают мимика и пантомимика. Однако нельзя достоверно установить, сколько идей агрессивного содержания остаются «скрытыми» фантазиями. Но, по мнению А. Басса [35], нельзя исключать и эту форму агрессивного поведения.

Таким образом, агрессия – это целенаправленный разрушительный акт, противоречащий нормам и правилам поведения людей в обществе, наносящий вред одушевленным или неодушевленным объектам нападения, причиняющий ущерб людям и вызывающий у них психический дискомфорт, то есть отрицательные переживания в виде состояний напряженности, страха, подавленности и т.п.

### **2.1.3 Социальное поведение молодежи**

Социологические и психологические исследования последних лет убедительно констатируют серьезные деформации в личностном развитии и социальном поведении подрастающих граждан России. Особую тревогу вызывает не столько прогрессирующая отчужденность и духовная опустошенность молодежи, сколько их цинизм, жестокость, агрессивность, враждебность по отношению ко всему окружающему, включая взрослых и сверстников, а также официально принятые в обществе морально-этические ценности, нормы и правила поведения, духовные стандарты и законы. В наиболее болезненной форме этот фактор проявляется в переломный для личности период, при переходе из детства во взрослое состояние.

Проблема агрессивности молодежи затрагивает общество в целом, она вызывает глубокое беспокойство у педагогов и родителей, однако

со стороны государства для решения этой проблемы предлагаются преимущественно репрессивные санкции.

Но не только родителей и педагогов беспокоят проблемы подрастающего поколения; эти вопросы вызывают острый научно-практический интерес и у специалистов-исследователей. Однако попытки объяснения такого всплеска агрессивности в современной молодежной среде, какой наблюдается в последние годы, часто оказываются неудачными потому, что не только в обыденном сознании, но и во многих теоретических концепциях, сформулированных знающими профессионалами, явление агрессии получает весьма противоречивые толкования, затрудняя как его понимание, так и возможность феноменологического описания.

К сожалению, проблема агрессивности и жестокости в настоящее время не только не утратила своей актуальности, но стала одной из центральных в психологии и педагогике. Необходимость определения реальных психологических причин агрессивности личности, исследования условий и механизмов ее формирования, а также средств предотвращения и коррекции обуславливает актуальность этой проблемы.

Еще с начала 60-х годов во многих экономически развитых странах заметно увеличилось число патологических форм поведения молодежи. Прокатилась волна наркомании, массовым явлением стало бродяжничество, обострилась проблема алкоголизации, суицидального поведения (аутоагрессии), агрессивности и жестокости. Но, человек не рождается эгоистом или альтруистом, скромным или хвастливым, атеистом или верующим; таким он становится. Поэтому лишь в процессе развития человека как личности и возникают как социально полезные, так и социально вредные черты.

К сожалению, выдвигаемые со стороны взрослых требования, характерные для сложившейся в обществе системы воспитания не учитывают особенностей формирования личности молодого человека, что неизбежно ведет к «конфликту поколений», поэтому у него естественным образом развивается потребность в самостоятельности, самореализации, появляется стремление избавиться от излишней опеки. Критически осмысливая себя и окружающих, он протестует против ханжества взрослых, их мнимой праведности, а, нередко, и лживости поступков и хочет не только внимания, но и понимания, доверия со стороны взрослых. Он стремится играть определенную социальную роль не только среди своих сверстников, но и среди старших по возрасту людей. Во взрослом же сообществе утвердилась позиция, препятствующая развитию социальной активности молодого человека. В результате возникает психологический барьер, стремясь преодолеть



который, многие молодые люди прибегают к агрессивным формам поведения.

Наиболее полную картину сущности агрессивного поведения человека дает анализ его мотивации. В значительной степени она связана с эмоциями негативного характера: гнев, страх, месть, враждебность. Агрессивное поведение людей молодого возраста, опосредованное этими эмоциями, выражается в оскорблениях и драках, нередко заканчивающихся телесными увечьями, изнасилованиями, убийствами, повреждением либо уничтожением имущества.

Именно такое поведение часто рассматривается в качестве наиболее убедительной модели, подтверждающей тезис о генетической природе агрессивности [17]. При этом полагают, что агрессивное, особенно «недостаточно мотивированное», поведение есть прямое проявление генетического неблагополучия индивида, пусть даже и не выраженного в какой-то хромосомной аномалии.

Вместе с тем вопрос о генезе агрессивности, о роли, которую в ее происхождении играют биологические и социальные факторы, исключительно сложен. Есть теории, согласно которым агрессивность – черта, присущая человеку от природы такая же, как инстинкт или потребность. Прежде всего, это теория, развитая З. Фрейдом [25], который связывал агрессию с прирожденным стремлением к смерти, таким же властным, как и либидо – стремление к жизни. По его мнению, влечение к смерти побуждает человека к саморазрушению, а агрессия становится механизмом, благодаря которому это влечение – разрушение – направляется на другие объекты, в первую очередь, на других людей.

Следует отметить, что теорию врожденности агрессии защищали не только психоаналитики, но и психологи, не разделяющие концептуальных положений З. Фрейда. Так, В. МакДугалл [45], не принимавший психоаналитической доктрины, вместе с тем признавал «инстинкт драчливости», заложенный в человеке от природы. Г. Мюррей [46] в число первичных потребностей человека включал потребность в агрессии, побуждающую организмы искать возможность для атаки с целью нанести противнику какой-либо ущерб.

В настоящее время утверждение об агрессивной природе человека и генетической обусловленности агрессии находит еще больше оппонентов.

О том, что те или иные проявления агрессивности тесно связаны не только с биологическими детерминантами, но и с типами человеческой культуры, наглядно свидетельствуют антропологические исследования. Переживания и эмоции, порождаемые как внешними, так и внутренними причинами, обычно выражаются у молодых людей в

форме, принятой в той культуре, к которой он принадлежит, то есть формирование агрессивного поведения и развитие агрессивности во многом зависит от общественных условий, которые определяются макро- и микросоциальными факторами. Нередко агрессивность в открытой или замаскированной форме культивируется в обществе как орудие в борьбе за власть. Проявлению агрессивности способствуют недостатки воспитания, осуществляемого разными социальными институтами.

Агрессивный молодой человек – это чаще всего обычный человек, которому свойственна нормальная наследственность. А черты агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей, возникающих в окружающей его среде. Агрессивность как личностная характеристика формируется у молодого человека в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что и проявляется в соответствующем поведении.

Вместе с тем на развитие агрессивности могут влиять и природные особенности темперамента, такие как возбудимость и сила эмоционального реагирования, способствующие формированию определенных черт характера – вспыльчивости, раздражительности, неумения сдерживать себя [22]. Естественно, что в состоянии фрустрации молодой человек с такой психической организацией ищет выхода создавшемуся внутреннему напряжению, в том числе в драке, ругани и прочих социально не одобряемых формах поведения. Кроме того, агрессия может быть вызвана необходимостью самозащиты или удовлетворения какой-либо потребности. А для некоторых молодых людей участие в драках – это своего рода утверждение себя в глазах окружающих, когда с помощью демонстрации физической агрессии вырабатывается определенная линия поведения, отражающая нормы, принятые в асоциальных группах.

Таким образом, в юношеском возрасте в силу сложности и противоречивости процесса формирования личности, внутренних и внешних условий ее развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности.

## **2.2 Методология и методы исследования ценностно-потребностной сферы личности и социального поведения**

Г. Форд однажды заметил, что «человек имеет два мотива поведения – один настоящий, и второй, который красиво звучит». А.В. Джемс писал, что у человека всегда есть мотивы двоякого рода: первые, которые движут нашими поступками и вторые, с помощью которых эти поступки оправдываются. Но «язык и речь даны человеку для того, чтобы скрывать свои мысли» – именно так считал этот великий американский психолог, поэтому становится понятным, почему невозможно определить истинную причину человеческого поступка на основании его словесных ответов. И дело здесь в том, что человек в большинстве случаев и сам не знает, что побудило его совершить то или иное действие. Поэтому в исследованиях мотивации и сложилась такая необычная ситуация: причинами поведения может считаться что угодно – от изначально заложенных в природе всего живого инстинктов до постановлений правительства.

### **2.2.1 Методологический принцип исследования**

В современных развитых науках любое новое понятие обязательно должно отвечать требованиям операционализации и верификации [16]. В настоящее время эти требования официально приняты и в психологии. Операционализация – это проверка теории на содержательную непустоту, она подразумевает создание методологии и конкретных методов, с помощью которых любой исследователь может убедиться, что явление, описываемое ею, действительно существует. Верификация – это конкретное экспериментальное исследование, специально проводимое с этой целью. Руководствуясь этими требованиями, сформулируем методологический принцип, который мог бы лечь в основу конкретной экспериментально-психологической методики для исследования ценностно-потребностной сферы личности.

Ситуация, сложившаяся в области психологических исследований содержательных аспектов личности, особенно ее мотивационного ядра – ценностно-потребностной сферы – отражает трудности, возникающие при ее изучении, которые связаны, прежде всего, с тем, что истинные потребности никогда не осознаются, поэтому исследовать их с помощью традиционных методов опроса очень сложно, а то и просто невозможно. Применение с этой целью проективных методик также ограничено по причине их высокой, да еще к тому же «двойной» субъективности. Но главная проблема заключается в том, что ценностно-потребностную сферу личности очень трудно измерить, что

сильно ограничивает возможности корректного использования статистического аппарата в научных исследованиях по этой тематике. Поэтому проблема поиска точных количественных методов исследования ценностно-потребностной сферы личности становится особенно актуальной.

Один из путей ее решения – попытаться операционализировать теоретическое положение о том, что общественная система ценностей представляет собой набор бессодержательных форм, которые каждая личность наполняет своим индивидуальным потребностным содержанием, и таким образом формируется ценностно-потребностная сфера личности [19]. Этот постулат и стал основанием для выдвижения важного методологического принципа исследования – проективного сопоставления неопределенно сформулированных ценностей.

### **2.2.2 Тест «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт»**

Методика, в основу которой положен этот принцип, получила название «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт» [19].

Процедура тестирования заключается в попарном сопоставлении ценностей друг с другом: каждую из 15 ценностей, входящих в структуру ценностно-потребностной сферы личности, нужно сравнить с остальными 14-ю, выбирая каждый раз ту из них, которая лично обследуемому кажется более жизненно важной. На втором этапе эксперимента тестируемый точно так же попарно сравнивает те же самые ценности, но каждый раз выбирает более легко достижимую.

Ценности, используемые в тесте, сформулированы так, что испытуемый может вкладывать в них свое субъективное содержание. Если в процессе обследования тестируемый пытается уточнить, как нужно понимать предлагаемую формулировку, экспериментатор ни в коем случае не должен навязывать ему какую бы то ни было трактовку ценности, и давать каких-либо разъяснений по поводу ее содержания. Обследуемому предлагается сравнивать ценности так, как он сам их понимает. В этой ситуации тестируемый вынужден спроецировать свои бессознательные потребности и ценности на экспериментальную ситуацию. Таким способом в методике реализуется проективный принцип.

Угроза возникновения внутриличностного конфликта оценивается с помощью специально вычисляемого индекса, представляющего собой разность числа предпочтений каждой ценности остальным 14-ти по критериям их жизненной важности и субъективной доступности.

Положительное значение этого индекса является индикатором внутреннего конфликта в соответствующей зоне ценностно-потребностной сферы личности. Высокое его значение указывает на наличие глубокого внутриличностного конфликта.

Обратное соотношение оценок по критерию жизненной важности и легкости достижения сравниваемых ценностей (отрицательное значение индекса), напротив, свидетельствует о состоянии «внутреннего вакуума», духовной пустоты, отсутствия побуждений в исследуемой зоне ценностно-потребностной сферы личности. В. Франкл называл такие состояния «экзистенциальным вакуумом» или «фрустрацией жизненного смысла» и считал их главной причиной «ноогенных» неврозов [24].

Эмпирические исследования, проведенные на различных экспериментальных выборках, позволили определить список из 15 наиболее диагностически значимых ценностей, которые составляют структуру ценностно-потребностной сферы личности. Это следующие ценности:

- |                 |                   |             |
|-----------------|-------------------|-------------|
| 1. Общение      | 6. Творчество     | 11. Свобода |
| 2. Уверенность  | 7. Богатство      | 12. Успех   |
| 3. Безопасность | 8. Справедливость | 13. Любовь  |
| 4. Вера         | 9. Здоровье       | 14. Власть  |
| 5. Карьера      | 10. Красота       | 15. Честь   |

Эта методика интегрирована в автоматизированную «Систему Психологического Исследования Ценностно-Потребностной Сферы Личности».

В исследовании использовалась еще одна компьютерная версия методики диагностики ценностно-потребностной сферы личности. Если в первом, описанном выше варианте методики, попарно сопоставлялись конкретные фиксированные ценности, то вторая ее версия основывалась на сопоставлении субъективно предпочитаемых каждым испытуемым и им самим отобранных слов-ценностей, наполняющих основные зоны ценностно-потребностной сферы его личности.

Исходным материалом для выделения основных ценностных зон стали формулировки ценностей из «Голковского словаря». Отбирались слова, состоящие из трех, четырех, пяти, шести и т.д. букв, обозначающие различные потребности, а затем с помощью экспертных оценок определялась их жизненная значимость. Затем наиболее значимые потребности группировались экспертами по их предполагаемому содержанию. Результатом такой группировки стало выделение ценностных зон, которые оформились после обобщения слов-ценностей различной длины. Таких зон оказалось 8:

1. Гедонистическая – потребности, реализующие принцип удовольствия.
2. Безопасности – потребности, отражающие необходимость защиты личности.
3. Эго – доминирование личных, эгоистических интересов.
4. Экзистенциальная – потребности, связанные с действием социальных и политических факторов.
5. Аффiliationная – потребности, отражающие межличностные взаимодействия.
6. Когнитивная – интеллектуальные и познавательные потребности.
7. Ритуальная – потребности, связанные с соблюдением социальных традиций, обрядов, установлений.
8. Трансцендентальная – духовные потребности человека и потребности роста, самосовершенствования и самоактуализации.

Ценностно-потребностная сфера личности, таким образом, представляет собой структуру, представленную перечисленными ценностными зонами, каждая из которых отражает определенную направленность личности и указывает на возможную траекторию ее самореализации.

Все зоны ценностно-потребностной структуры были представлены восемью ценностями. Таким образом, полный список содержал  $8 \times 8 = 64$  слов-ценностей. В эксперименте использовался набор из следующих 64 шестибуквенных слов:

Гед	Без	Эго	Экз	Афф	Ког	Рит	Тра
Одежда	Помощь	Власть	Родина	Любовь	Знание	Амулет	Миссия
Экстаз	Забота	Борьба	Правда	Дружба	Истина	Иерарх	Мораль
Жилище	Оружие	Победа	Подвиг	Улыбка	Талант	Обычай	Творец
Отпуск	Доспех	Добыча	Выборы	Беседа	Теория	Ритуал	Поэзия
Гурман	Отвага	Хватка	Партия	Диалог	Мудрец	Жертва	Музыка
Эмоция	Рыцарь	Выгода	Диктат	Собрат	Ученый	Клятва	Богема
Допинг	Деньги	Золото	Бюджет	Община	Ирония	Память	Сказка
Натура	Защита	Бизнес	Пресса	Работа	Мнение	Символ	Библия

Эксперимент проводится в 2 этапа:

1. Из исходного списка слов-ценностей обследуемый выбирает 32, по 4 из каждой группы, которые, по его мнению, являются наиболее важными в жизни каждого человека, оказывают самое сильное влияние на его поведение. Затем из этих 32 выбирается 16, по 2 из 4 уже выбранных, и, наконец, 8, по одной из каждой пары. Таким образом, из 8 ценностей, входящих в каждую ценностную зону, выбирается самая, с точки зрения обследуемого, значимая.

2. Восемь тестовых слов-ценностей попарно сравниваются друг с другом. При этом каждая из них обязательно должна быть сопоставлена со всеми остальными, поэтому общее число предъявлений – 56 пар. Такое сравнение производится в 2 этапа: сначала из каждой

пары выбирается та, которая более лично значима для обследуемого, а потом та, которая субъективно воспринимается как более легко достижимая. Число предпочтений каждой потребности на первом этапе субтеста служит показателем жизненной важности этой ценности, а количество выборов на втором этапе – субъективной доступности. Разность между этими показателями – индекс внутрличностного конфликта [19].

Спланированный таким образом эксперимент позволяет сделать вывод о структуре ценностно-потребностной сферы личности и возможности возникновения внутрличностного конфликта в любой из ее зон.

### **2.2.3 «Интеллектуальный конфирматорный анализ»**

Для того чтобы сопоставить между собой результаты этих двух вариантов одной и той же методики, был разработан специальный аналитико-статистический метод преобразования 15 ценностных шкал в 8 структурных зон ценностно-потребностной сферы личности. Этот метод получил условное название «интеллектуальный конфирматорный анализ». Он может быть использован при проверке любой корректно сформулированной гипотезы о наличии имплицитной связи между двумя методиками, оценивающими одни и те же качества, но использующие разные показатели. Конкретная реализация этого метода проводится в несколько этапов:

1. Вычисляется матрица корреляций переменных двух исследуемых методик ценностно-потребностной сферы личности.
2. Отбираются статистически достоверные (для заказанного уровня значимости) коэффициенты корреляции. Те переменные, которые коррелируют со шкалами второй методики, суммируются с учетом величины и знака корреляции. Таким образом, несколько переменных из одной методики формируют новую переменную, которая отражает содержание шкалы второй методики.
3. Снова вычисляется корреляционная матрица между переменными первой и второй методиками. Повышается уровень значимости.
4. Корректируется состав переменных и их коэффициенты.
5. Вычисляется та же самая корреляционная матрица.

Эта процедура повторяется до тех пор, пока состав переменных не перестанет меняться, то есть структура ЦПСЛ окажется стабильной.

Таким образом, шкалы одной методики приводятся в статистически обоснованное соответствие с переменными другой методики. Обе они определяют одну и ту же психологическую структуру, но используют разные показатели. Первая оперирует конкретными ценностями, вторая методика использует более

обобщенные конструкторы – зоны ценностно-потребностной сферы личности. Другими словами, эта процедура позволяет наполнить зоны ценностно-потребностной сферы личности конкретными потребностями личности, которые диагностировались в первой методике.

Результатом «интеллектуального конфирматорного анализа» стали следующие соотношения между 15 ценностными шкалами 1-й версии методики «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт» и 8 структурными зонами ценностно-потребностной сферы личности, диагностированными с помощью 2-го ее варианта. В уравнения регрессии вошли только те ценности, вклад которых в соответствующую зону ценностно-потребностной сферы личности статистически значим при  $p < 0,0000001$ . Коэффициент при каждой ценности отражает меру связи этой ценности с соответствующей зоной ценностно-потребностной сферы личности и теоретически может изменяться в диапазоне от -1 до +1. Все коэффициенты округлены с точностью до 0,001 (Таблица 1).

Групповые профили ценностно-потребностной сферы личности строились по результатам индивидуальной диагностики и средневывборочным значениям показателей по каждой ценности. Поэтому на гистограмме можно выделить как наиболее, так и наименее значимые для обследуемых ценности. Если использовались различные системы оценок, то они переводились в Т-баллы по формуле:

$$T = 50 \frac{\sum(x_i - \bar{x}_c)}{\sigma}, \text{ где}$$

T – значение нормированного показателя в Т-баллах;

$x_i$  – i-е значение показателя в нормируемой выборке в «сырых» оценках;

$\bar{x}_c$  – средневывборочное значение показателя в «сырых» оценках;

p.

$\sigma$  – среднеквадратическое отклонение показателя по выборке.

Таблица 1. «Интеллектуальный конфирматорный анализ» ценностных шкал и зон ценностно-потребностной сферы личности

Зоны ЦПСЛ	Ценности
Гедонистическая	0,656*Справедливость + 0,641*Вера + 0,407*Честь – 0,807*Богатство – 0,684*Власть – 0,624*Карьера
Безопасности	0,762*Богатство + 0,717*Власть + 0,546*Карьера + 0,44*Красота – 0,662*Вера – 0,629*Справедливость – 0,502*Уверенность – 0,431*Творчество
Эго	0,665*Успех + 0,427*Здоровье – 0,782*Свобода
Экзистенциальная	0,764*Богатство + 0,667*Власть + 0,583*Карьера + 0,477*Красота + 0,420*Успех – 0,698*Справедливость – 0,673*Вера



Аффилиативная	0,589*Свобода – 0,645*Безопасность – 0,510*Общение
Когнитивная	0,676*Свобода + 0,472*Безопасность – 0,762*Успех
Ритуальная	0,637*Красота + 0,465*Любовь + 0,424*Карьера – 0,689*Свобода
Трансцендентальная	0,664*Справедливость + 0,623*Вера + 0,498*Общение – 0,792*Богатство – 0,718*Власть – 0,570*Карьера – 0,443*Красота

#### 2.2.4 Опросник агрессивности и враждебности Басса-Дарки

Оценка просоциальности и агрессивности в исследовании проводилась методом структурированного опроса, который выгодно отличается тем, что при строгом соблюдении правил его применения он позволяет получить достаточно надежную информацию об особенностях социального поведения человека. Вместе с тем в исследованиях агрессии опросники не нашли широкого применения. На это справедливо указывает А. Басс, который считает, что ответы на вопросы в определенной степени детерминированы желанием респондента показать себя в более выгодном свете. Эта тенденция называется «социальной желательностью» и обычно проявляется при использовании опросников, созданных для исследования форм поведения, считающихся социально неприемлемыми. Существенным моментом является также факт сознательного искажения ответа, что может проявиться в легко меняющихся оценках в зависимости от ситуации. Этот феномен получил не совсем точное название «мотивационной лабильности», для которой характерно субъективное изменение смысла ответов.

Эти недостатки опросниковых методов в наиболее полной мере учтены в тесте агрессивности и враждебности А. Басса и А. Дарки.

Опросник позволяет выяснить следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная агрессия – разновидность агрессивного поведения, которое окольными путями направлено на другое лицо (сплетни, злобные шутки); это также агрессия, ни на кого не направленная – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топтании ногами, битье кулаками по столу и т.д. Эти проявления характеризуются неупорядоченностью и отсутствием конкретного объекта агрессии.
3. Склонность к раздражению – готовность к проявлению вспыльчивости, резкости или грубости при малейшем возбуждении.
4. Негативизм – оппозиционная форма поведения, обычно направленная против авторитетов или руководства. Диапазон этой

формы агрессивного поведения очень велик – от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи и эмоцией гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

6. Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на твердом убеждении, что окружающие намерены причинить субъекту вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через речевую форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань).

8. Угрызения совести, чувство вины – сдерживающее влияние вины на такие формы поведения, которые считаются социально нежелательными. Эта шкала отражает наличие у субъекта угрызений совести, степень убеждения его в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки.

Физическая, косвенная и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивного поведения, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Создавая опросник, А. Басс и А. Дарки попытались учесть различные формы агрессивных реакций. А. Басс, отдавая предпочтение бихевиоральному аспекту гипотезы «фрустрация-агрессия», предлагал разграничивать две реакции: проявляющуюся «внешне», активно по отношению к конкретным лицам, которую он определяет термином «агрессия», и реакцию, состоящую в том, что личность занимает в общем негативную, недоверчивую позицию по отношению к окружающим, – такая реакция определяется А. Бассом как «враждебность».

При составлении утверждений опросника А. Басс и А. Дарки руководствовались следующими принципами:

1. Вопрос может относиться только к одной форме агрессии.
2. Вопросы должны быть сформулированы таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние «социальной желательности».

Это достигалось тремя способами:

- в содержании утверждения присутствовало предположение о том, что неодобрительное, с точки зрения общества, состояние уже наступило и речь идет только об указании способа его выражения – это акцентирует внимание на описании поведения и уводит от оценки его причин;
- утверждения опросника формулировались так, чтобы оставалась возможность для оправдания описываемого агрессивного поведения;

- использовались привычные разговорные обороты, штампы, которыми люди пользуются довольно часто при описании своего внутреннего состояния и поведения.

Методика Басса-Дарки позволяет определить типичные для обследуемого формы агрессивного поведения. Применяя эту методику, можно убедиться в том, что у различных категорий молодежи агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики. Вместе с тем этот опросник дает возможность получить косвенные сведения о готовности молодых людей действовать в определенном направлении. Кроме того, на основе шкал этого теста можно сделать некоторые предположительные выводы о ценностной направленности субъекта, так как выбор способов поведения из числа привычных форм реагирования связан с реально действующими смыслообразующими мотивами.

Вместе с тем эта методика позволяет диагностировать лишь реально существующие агрессивные тенденции. Что же касается «скрытой» агрессивности, то для ее оценки необходимо либо создание специальных экспериментальных ситуаций, либо использование «проективных технологий».

### **2.3 Ценностно-потребностная сфера личности и социальное поведение будущих предпринимателей**

Возрастной фактор в процессе развития индивидуальности играет очень важную роль именно у студентов; на этом жизненном отрезке калейдоскопически быстро происходят кардинальные изменения не только во внешнем облике, но и во всех сферах личности молодого человека. По этой причине в эксперименте участвовали юноши и девушки приблизительно одного возраста. На основе этого положения в процессе подготовки исследования была сформирована студенческая выборка, которая была представлена 37 (9 юношей и 28 девушек) студентами Томского колледжа бизнеса.

Ни один из испытуемых экспериментальной группы никогда не совершал уголовно наказуемого проступка. Студенты Томского колледжа бизнеса, проживают в достаточно благополучных семьях, характеризовались педагогами как склонные к вербальной агрессии и, вероятно, готовые вступить в драку, однако в реальном поведении эти тенденции никак не проявлялись.

### **2.3.1 Ценностно-потребностная сфера личности студентов, склонных к различным формам социального поведения**

Многие факты, так или иначе связанные с агрессивным или иной формой асоциального поведения, достаточно хорошо исследованы, но проблема ценностной детерминации дезадаптивного поведения молодых людей изучена очень слабо. Поэтому экспериментально-психологическое исследования ценностно-потребностной сферы личности студентов представляет собой важную и актуальную проблему.

Ценностно-потребностную сферу личности можно представить как совокупность устойчивых ценностных предпочтений и потребностей, детерминирующих поведение личности в зависимости от конкретной наличной ситуации. Детальный теоретический и методологический анализ содержания этого очень важного для психологии личности термина дан в параграфах 2.1 и 2.2, однако есть смысл развести два понятия, которые очень часто употребляются некоторыми психологами чересчур свободно. Это понятия «ценность» и «ценностная ориентация».

«Направленность – это системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад» – писал С.Л. Рубинштейн [20]. Однако, свойства личности, характеризующие процесс и динамику психической деятельности, не могут рассматриваться как содержательные характеристики; они лишь «окрашивают» поведение человека, придавая ему тот или иной динамический оттенок. Исследование этих свойств – всегда поиск ответа на вопрос: «Как протекает психическая деятельность индивида, какими динамическими особенностями характеризуется его поведение?». А для того чтобы определить, что движет человеком и является причиной его активности, необходим содержательный анализ, то есть исследование индивидуальной структуры его потребностей и ценностей в связи с особенностями поведения. Поэтому ценности не могут выступать в виде личностных свойств и выражать направленность личности, это ее содержательное ядро, в котором сосредоточена причина поведения, но не его направление. Направленность личности определяют ценностные ориентации, то есть конкретный способ, с помощью которого индивид реализует поведение, детерминированное системой его индивидуальных ценностей – ценностно-потребностной сферой личности. Последняя представляет собой личностную структуру, которая формируется из основных побудительных компонентов – потребностей и ценностей.

Ценностно-потребностная сфера личности – это иерархическая система индивидуальных побуждений, формирующихся в течение всей

жизни индивида на основе врожденных или уже имеющихся потребностей и организующихся системой ценностей, которые соответствуют исторически сложившимся, социально одобряемым морально-этическим нормам поведения, выработанным в процессе развития общества. Таким образом, ценностно-потребностная сфера личности – это формальная бессодержательная система общественных ценностей, наполненная конкретным потребностным содержанием каждого отдельного индивида [19].

А. Маслоу [18] указывает, что сильные потребности, как правило, оказывают наиболее мощное влияние на мышление и восприятие, поэтому индивид сознает только те аспекты среды, которые имеют отношение к удовлетворению его потребностей. Факт такого влияния дает право предположить наличие связи между индивидуальными потребностями и общественными ценностями, а также определить зоны, опасные в плане возникновения внутриличностного конфликта. Эти связи в значительной степени исторически детерминированы и не могут сознательно контролироваться.

### **Система ценностей студентов, проявляющих различные формы агрессивного поведения**

Главной целью этой части работы стало изучение системы ценностей, определяющих поведение в юношеском возрасте, а также сравнительный анализ ценностно-потребностной сферы личности юношей и девушек, обучающихся в образовательном учреждении, которое изначально комплектуется молодыми людьми, с общественной точки зрения оцениваемыми как агрессивные или просоциальные. У студентов Томского колледжа бизнеса случаев агрессивного и вообще девиантного поведения зафиксировано не было.

Диагностика ценностно-потребностной сферы личности осуществлялась с помощью оригинальной методики «Ценностно-потребностная сфера личности и внутриличностный конфликт» [19], подробное описание которой представлено в параграфе 2.2.2.

Групповые профили ценностно-потребностной сферы личности строились на основе результатов индивидуальной диагностики и вычисленных средних значений показателей по каждой ценности. На диаграмме можно выделить как наиболее, так и наименее значимые для студентов ценности.

В эксперименте использовался список из 15 специально отобранных и эмпирически проверенных ценностей, в различной степени значимых для любой личности: общение, уверенность, безопасность, вера, карьера, творчество, богатство, справедливость, здоровье, красота, свобода, успех, любовь, власть и честь.

Студенты колледжа самыми лично значимыми ценностями определили «любовь», «успех», «здоровье», «карьеру» и «богатство». Самые доступные, с их точки зрения ценности – «честь», «здоровье», «свобода», «красота», «общение», «справедливость» (Таблица 2).

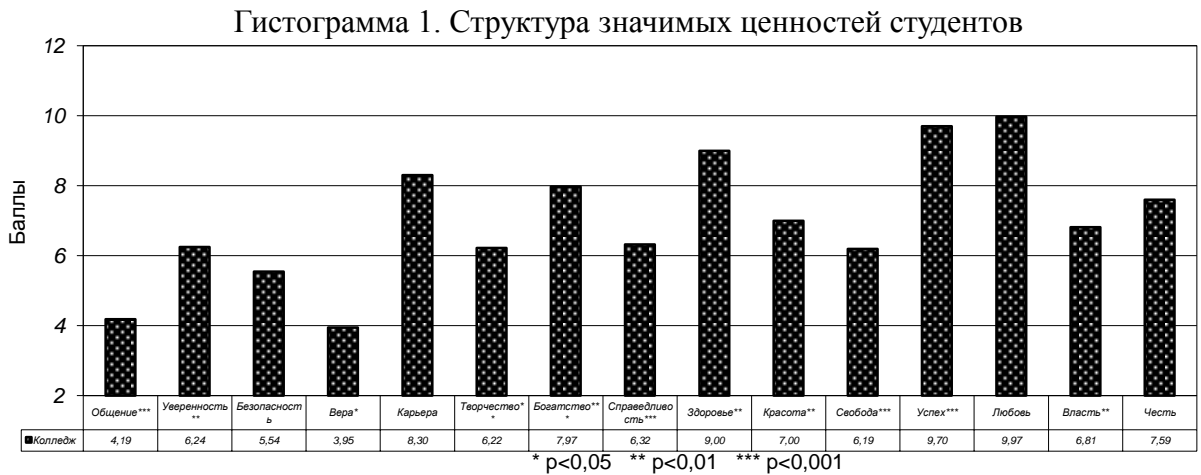
Таблица 2. Субъективная оценка жизненной важности и доступности ценностей студентов

<i>Значимость</i>	<i>Доступность</i>
Любовь	Честь
Успех	Здоровье
Здоровье	Свобода
Карьера	Красота
Богатство	Общение
	Справедливость

Статистически достоверно для студентов колледжа более лично значимыми ценностями являются «власть» и «богатство». Кроме того, для студентов колледжа более предпочтительной ценностью является «творчество».

Итак, можно констатировать, что для студентов колледжа лично значимыми ценностями являются «успех», «карьера» и «богатство» (Гистограмма 1).

Структура ценностно-потребностной сферы личности студентов резко отличается от структуры ценностей взрослых. И это отличие заключается в том, что ценности «творчество» и «безопасность» не занимают доминирующего положения в системе ценностей молодых людей. Особенно это касается творческих потребностей. По-видимому, ценности творчества складываются в структуре ЦПСЛ постепенно, что было убедительно показано в исследованиях В.Г. Морогина и Е.Н. Кубарева [11], где прослеживается динамика изменения ценностно-потребностной сферы личности в процессе профессиональной самореализации студентов – слушателей системы послевузовской подготовки – профессорско-преподавательского состава вуза. Один из основных выводов этой работы указывает на неуклонный рост творческих потребностей личности по мере ее профессионального роста.



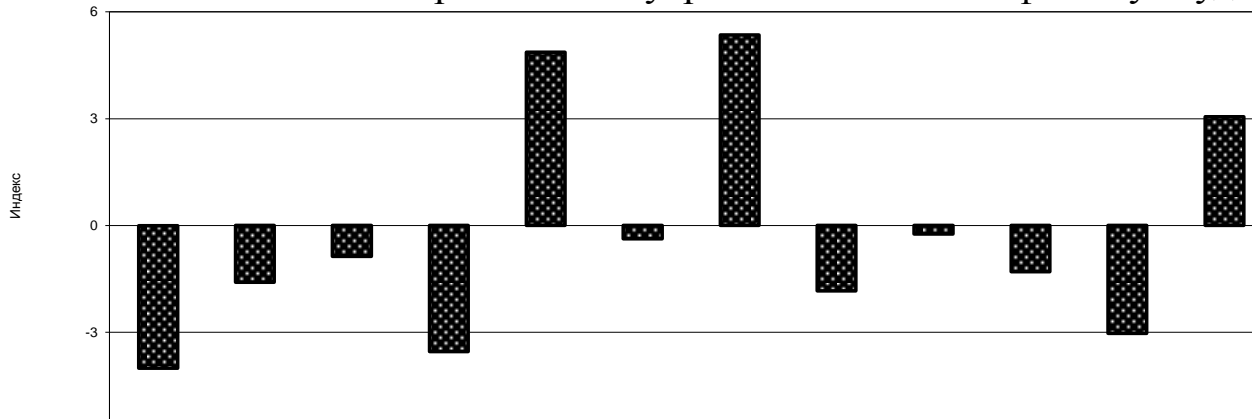
Выраженность внутриличностного конфликта в исследовании оценивалась следующим образом: если среднегрупповой индекс ВЛК превышал значение +2, то фиксировалась реальная угроза его возникновения в исследуемой группе, индекс ВЛК в диапазоне от +1 до +2 означал повышенную вероятность его появления. Отрицательные значения индекса трактовались как «психологический вакуум» в зоне исследуемой ценности аналогичным образом. Сферы проявления ВЛК у студентов колледжа бизнеса наиболее вероятны в зоне ценностей «карьера» и «богатство». Кроме того, источником конфликтов для студентов могут стать ценности «любовь», «успех» и «власть» (Таблица 3).

Таблица 3. Структура внутриличностного конфликта у студентов ТКБ

ВЛК	«Вакуум»
Богатство	Общение
Карьера	Вера
Любовь	Свобода
Успех	Справедливость
Власть	Честь

Обращает на себя внимание полное отсутствие у студентов какого-либо напряжения в зоне ценности «творчество». Даже, наоборот, в этой сфере у них наблюдается «вакуум», обусловленный отсутствием интереса к этой ценности. Такой же вакуум наблюдается в области ценностей «общение», «вера» и «красота». Помимо этого отрицательное значение ВЛК обнаруживается в зоне ценности «свобода», «справедливость» и «честь» (Гистограмма 2).

Гистограмма 2. Внутриличный конфликт у студе



Этот «вакуум» скорее всего, обусловлен отрицательным влиянием культурных, эстетических и этических паттернов, которые пропагандируются средствами массовой информации. Человек постепенно перестает восхищаться истинной красотой, теряет веру во что бы то ни было, люди отчуждаются друг от друга и уже не находят удовлетворения в процессе общения; оно все более приобретает формальный характер.

Особенно печально то, что у студентов полностью отсутствует стремление к творческим ценностям. Это весьма неблагоприятный симптом, когда человек не стремится иметь свою оригинальную точку зрения на события, происходящие вокруг него, а живет на основе планомерно навязываемых средствами массовой информации, в частности различными телевизионными шоу. Это тип обывателя-потребителя. Действительно, такими людьми легче управлять, но ждать от них творческого подъема, а от страны в целом национального процветания невозможно.

Экстенсивные показатели ВЛК свидетельствуют, что у 38% участников эксперимента самой конфликтной зоной является «богатство»; у 30% высокая вероятность возникновения внутриличного конфликта сосредоточена в зоне ценности «карьера», у 20% – в зоне ценности «власть». Самый высокий рейтинг оказался у ценностей «любовь», «успех» и «карьера».

Материалы исследования показывают, что чаще всего «ценностный вакуум» наблюдается в сфере «творчества». Примерно 40% обследованных студентов считают эту ценностную сферу вполне доступной на фоне ее низкой субъективной значимости. У 20% студентов наблюдается расхождение в восемь и более баллов между доступностью и значимостью таких ценностей, как «вера», «общение», «красота» и «уверенность».

В процессе анализа и интерпретации результатов учитывались не только среднегрупповые данные, но и индивидуальные показатели. На



основании всей совокупности полученных данных можно сделать вывод о существовании достоверных различий в структуре ценностно-потребностной сферы личности обследованной группы, которые могут быть детерминированы социально-экономическими факторами.

Кроме того, это явление можно попытаться объяснить тем, что в юности у человека неизбежно возникает проблема выбора жизненных ценностей, объектом его размышлений становится будущее, а также связанные с ним возможности, такие как материальное благосостояние и выбор профессии. Поэтому в студенческой группе наблюдается низкий уровень доступности в зоне ценностей «карьера», «богатство», «успех» и «власть» при очень высокой жизненной важности этих ценностей.

Одним из часто встречающихся в группе внутриличностных конфликтов является конфликт в зоне ценности «богатство»: показатели жизненной важности этой ценности превышают ее доступность. Возможной причиной такого конфликта может быть низкий уровень материального благосостояния. Сопоставление социально-демографических данных студентов показало, что они в 40% случаев проживают в неполных семьях, 20% – в семьях, где один из родителей не работает. Отсюда и возникает сильное желание достичь высокого уровня жизни, которое пока остается нереализованным, что и провоцирует внутриличностный конфликт. По-видимому, определяющую роль в этом случае и играет профессиональный выбор этих молодых людей: бизнес – это уже априори ориентация на приобретение материального благополучия, отсюда и конфликт в зоне ценностей «богатство», «карьера», «успех» и «власть» (Гистограмма 2).

Можно предположить, что характер внутриличностных конфликтов, а отсюда и типов социального поведения отчасти детерминирован противоречивыми тенденциями: с одной стороны, стремлением жить богатой обеспеченной жизнью, а с другой – нежеланием что-либо сделать для этого.

В процессе исследования в группе был выявлен конфликт в зоне межличностных отношений, а именно в невозможности реализовать чувство любви по отношению к противоположному полу. Юность – период, когда человек высоко оценивает свои внутренние рефлексии, содержанием которых является либо он сам, либо его друг или девушка. В этот период также возможен внутриличностный конфликт между стремлением человека освоить новые для него формы поведения, например, физические контакты, и запретами, как внешними, со стороны взрослых, так и собственными, внутренними табу. По результатам исследования у студентов колледжа самый низкий показатель доступности в зоне ценности «любовь».

Таким образом, исследование, проведенное в этой части работы показало, что:

1. У студентов колледжа в структуре ценностно-потребностной сферы личности сильнозначимыми являются – «богатство», «карьера» и «успех».
2. Внутриличностный конфликт в студенческой группе наиболее вероятен в зоне ценностей «карьера», «богатство», «любовь», «успех» и «власть».
3. У всех студентов в структуре ценностно-потребностной сферы личности преобладают материальные ценности, есть сильная потребность в их удовлетворении, но отсутствуют возможности, а нередко и желание сделать что-либо для этого. Мощный фактор, провоцирующий возникновение на этой почве внутриличностных конфликтов – пропаганда легкого достижения материального благосостояния средствами массовой информации.

Полученные в этом исследовании данные будут весьма полезны в индивидуальной работе, когда необходимо точно определить конфликтную зону и своевременно оказать психологическую поддержку конкретному студенту.

#### **Структура ценностно-потребностной сферы личности «просоциальных» и «агрессивных» студентов**

Для исследования структуры индивидуальных ценностей студентов использовалась еще одна компьютерная версия методики диагностики ценностно-потребностной сферы личности [19], которая основана на сопоставлении субъективно предпочитаемых каждым испытуемым и им самим отобранных ценностей, наполняющих 8 основных зон ценностно-потребностной сферы личности: гедонистическую, безопасности, эго, экзистенциальную, аффилиативную, когнитивную, ритуальную и трансцендентальную. Подробное описание методики представлено в параграфе 2.2.2.

Экспериментальной моделью этой версии методики выступили студенты Томского колледжа бизнеса. На этой выборке были получены данные, необходимые для перевода ценностных шкал первой версии методики в показатели зон ценностно-потребностной сферы личности второй ее версии.

Сопоставление между собой результатов двух вариантов одной и той же методики осуществлялось при помощи специально разработанного аналитико-статистического метода, который получил название «интеллектуальный конфирматорный анализ». Этапы реализации данного метода описаны в параграфе 2.2.3.

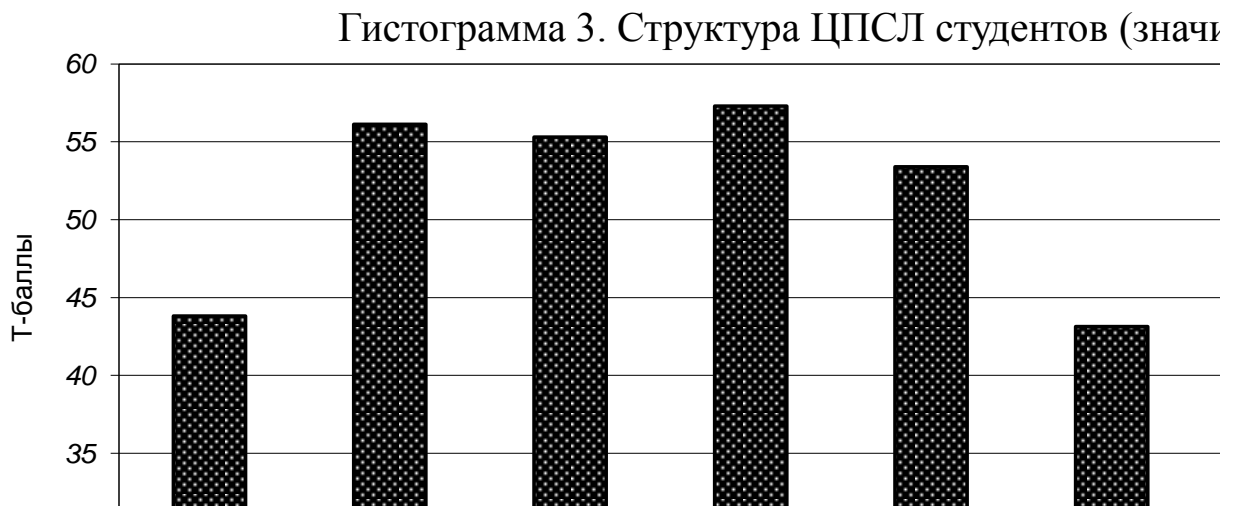
В данном параграфе анализируются результаты 15 ценностных шкал, полученные с помощью первой версии методики диагностики

ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностного конфликта, переведенные методом «интеллектуального конфирматорного анализа» в показатели 8 зон ценностно-потребностной сферы личности.

Количественной оценкой внутриличностного конфликта, как и в первой версии методики, служила разность значений по критериям значимости и доступности каждой ценностной зоны, входящей в структуру ценностно-потребностной сферы личности.

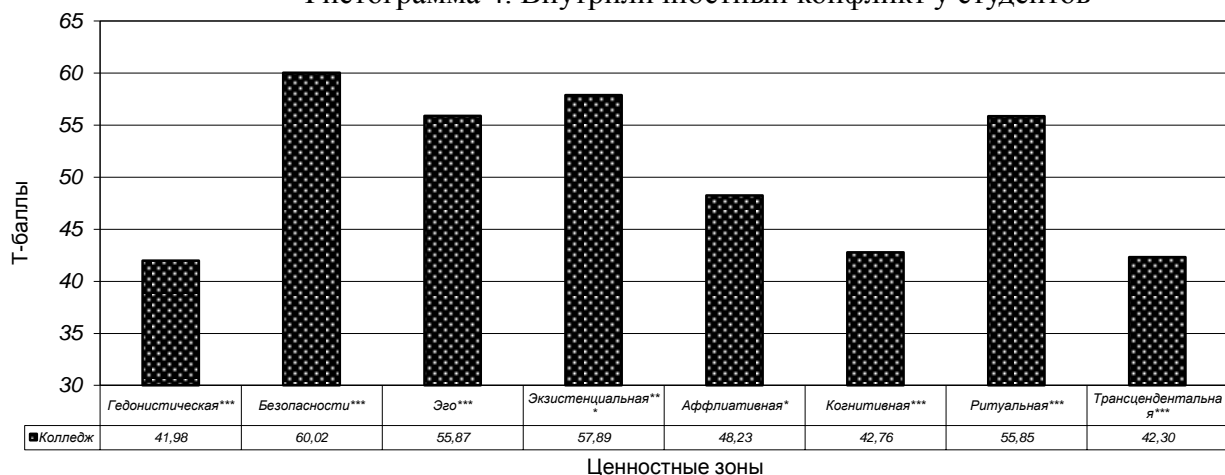
Для того чтобы иметь возможность сравнивать зоны ЦПСЛ, выраженные в разных единицах измерения, между собой все их показатели были пронормированы и переведены в Т-баллы.

Полученная таким образом структура ЦПСЛ, к которой были приведена анализируемые в предыдущем параграфе ценностные шкалы, так же как и сами шкалы сильно различается. Наиболее личностно значимыми зонами ЦПСЛ для студентов колледжа бизнеса являются экзистенциальная, безопасности, ритуальная, аффилиативная и эго-зона (Гистограмма 3).



В структуре ВЛК (Гистограмма 4) у студентов колледжа можно выделить сразу несколько конфликтогенных зон: безопасности, экзистенциальную, эго и ритуальную. Снижение мотивации в данной экспериментальной группе наиболее ярко выражено в гедонистической, когнитивной и трансцендентальной зонах ЦПСЛ.

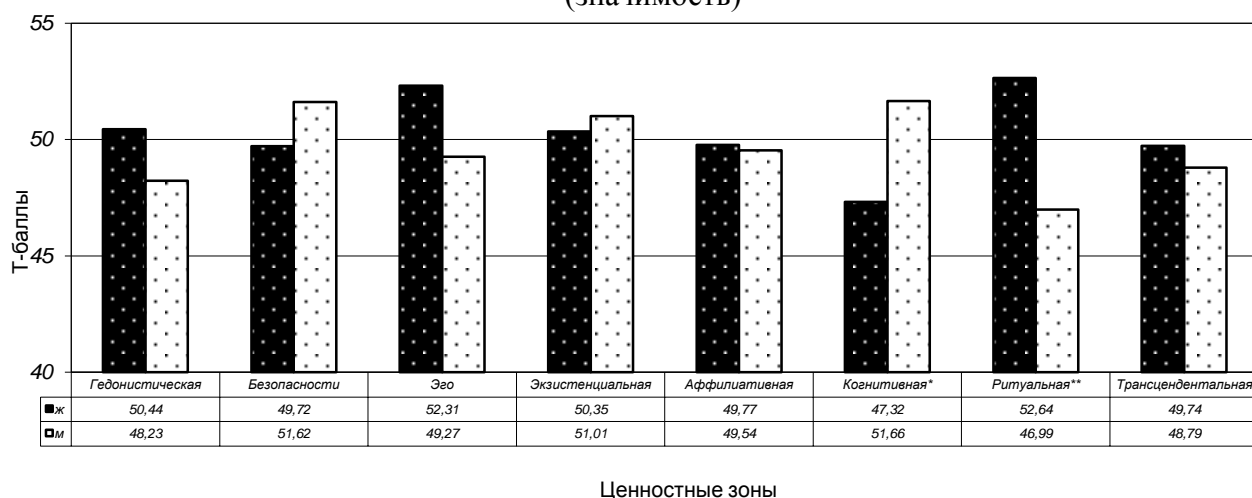
Гистограмма 4. Внутриличный конфликт у студентов



Можно сделать вывод о том, что в отношении, как личностной значимости, так и конфликтогенности зон ЦПСЛ группа студентов колледжа бизнеса мотивированы на соблюдение официальных отношений и ритуалов, на удовлетворение потребностей, связанных с действием социальных и политических факторов, а также с необходимостью защиты личности. У них доминируют личные эго-интересы.

Половые различия в структуре ЦПСЛ студентов не столь очевидны, хотя статистически достоверные отличия обнаруживаются в двух ценностных зонах. Для девушек личностно значимой является ритуальная, для юношей – когнитивная зоны, но самой значимой в обеих выборках – мужской и женской – является зона безопасности (Гистограмма 5).

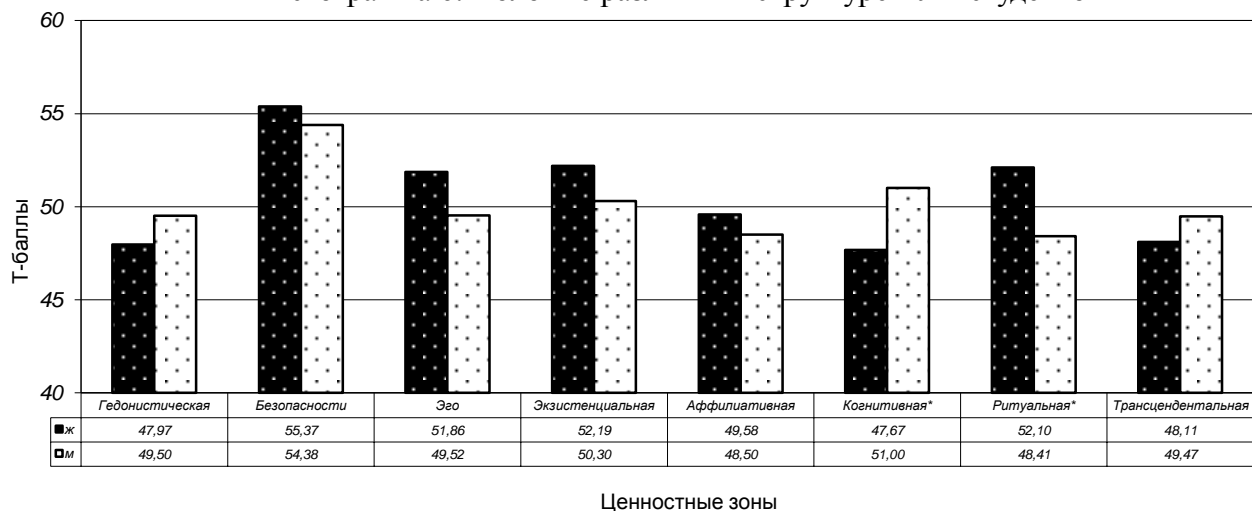
Гистограмма 5. Половые различия в структуре ЦПСЛ студентов (значимость)



Самые высокие показатели внутриличного конфликта и у юношей, и у девушек отмечается в зоне безопасности (Гистограмма 6).

Кроме того, у девушек статистически более высокий ВЛК в ритуальной зоне ЦПСЛ, а у юношей – в когнитивной.

Гистограмма 6. Половые различия в структуре ВЛК студентов



В структуре внутриличностного конфликта самые высокие показатели отмечается у девушек в зоне безопасности, экзистенциальной, ритуальной и эго-зоне. Можно еще раз отметить, что как для девушек, так и для юношей колледжа самой конфликтогенной зоной ЦПСЛ является зона безопасности.

### 2.3.2 Типы агрессивного поведения «просоциальных» и «делинквентных» студентов

Современный молодой человек живет в сложном по своему содержанию и тенденциям социализации мире. Все более форсируемый и напряженный ритм современной жизни, насыщенной громадными массивами информации, экономические, политические и экологические кризисы, постоянно сотрясающие общество, утверждают молодого человека в мысли, что старшие поколения оставляют им в наследство все те проблемы, которые не смогли решить сами. Естественно, у молодых людей возникает протест, часто неосознанный, и вместе с тем ощущение невозможности что-либо изменить в этом мире в лучшую сторону. У современного молодого человека уже нет того энтузиазма, который был когда-то у их родителей, нет общественной заинтересованности, они сразу начинают свою жизнь по принципу «каждый за себя», что неизбежно делает их эгоистичными, не способными к состраданию. Причина такой резкой трансформации в том, что старые ценности и идеалы сознательно разрушены политическим истеблишментом, а новых у представителей современной «демократии» просто нет. Современный молодой человек не только не

знает, во что верить, но, и убежден, что большинство взрослых просто лгут, что сейчас каждый живет для себя, старается как-то извернуться.

Для современного молодого человека характерна неразвитость нравственных представлений, потребительская ориентация, ущербность эмоциональной сферы, агрессивный способ самоутверждения. Для многих молодых людей типично подражание определенным манерам конкретных людей и стереотипам, которые в огромных количествах предлагаются различными средствами информации. Обилие «боевиков», «триллеров», совершенно безнравственной рекламы провоцирует агрессивные формы поведения, которые «помогают» им самоутвердиться. Это проявляется и в желании занять определенное место в референтной группе, осознать себя человеком, которого нельзя унижать и подавлять. Ну а референтными для значительной части молодых людей становятся различные компании с асоциальной направленностью, где агрессивность рассматриваются как атрибут мужественности.

В обществе налицо серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение. К тому же качественные изменения макросреды спровоцировали еще один негативный фактор – разрушение семьи как ячейки общества, которая перестала выполнять такую важную функцию, как формирование у детей чувства психологического комфорта и защищенности. Отрицательный микроклимат во многих современных семьях обуславливает появление отчужденности, грубости, неприязни, стремления делать все назло, вопреки воле окружающих, что создает вполне объективные предпосылки для проявления агрессии, демонстративного неповиновения, разрушительных действий. Кроме того, ребенок обнаруживает противоречия не только в окружающем его мире, но и в собственном представлении о себе, что может проявиться в резком недовольстве собой, в сочетании таких противоречивых качеств, как самоуверенность и робость, черствость и повышенная чувствительность, развязность и застенчивость.

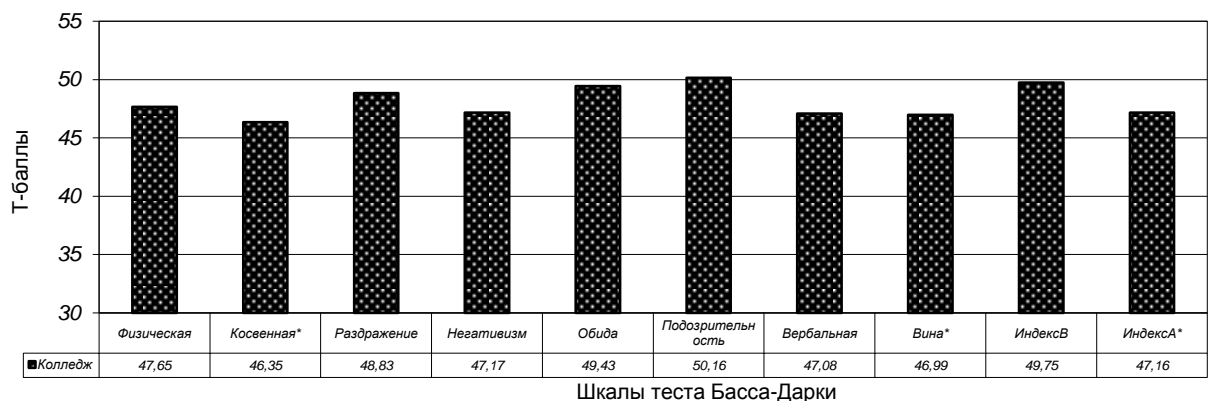
Острота и длительность перестройки прежних отношений к окружающему миру и к самому себе часто приобретает форму психологического кризиса, который к тому же обостряется кризисом системы воспитания, когда в противоречие вступают устаревшие его формы и потребности быстро развивающегося человека в самоутверждении. Расхождение между стремлением молодого человека осознать свои возможности и его зависимостью от воли взрослого, еще более углубляет этот кризис.

В исследовании различные типы агрессивного поведения, проявляемые участниками эксперимента, оценивались с помощью

опросника агрессивности и враждебности Басса-Дарки, подробное описание которого представлено в параграфе 2.2.4. Однако использование «сырых» оценок, получаемых в результате суммирования набранных по шкалам теста баллов, не совсем удобно, так как каждую шкалу опросника, отражающую какой-то тип агрессивного поведения, нагружает различное количество пунктов: от 5 – «Подозрительность» до 13 – «Вербальная агрессия». При таком построении шкал невозможно выявить ведущий тип агрессии, поэтому полученные, с помощью опросника данные были пронормированы и переведены в Т-баллы.

Ведущим типом агрессии для группы студентов колледжа является подозрительность, которая проявляется в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди могут нанести вред. Кроме этого у них обнаруживается склонность к обиде, которая может проявляться в зависти или даже ненависти к окружающим за действительные или вымышленные действия и к раздражению – готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость) (Гистограмма 7).

Гистограмма 7. Формы агрессивного поведения студентов



Отмечается и тенденция к физической агрессии и негативизму, который трактуется А. Бассом и А. Дарки как «оппозиционная манера в поведении, имеющая широкий диапазон проявлений от пассивного сопротивления до открытой борьбы против устоявшихся обычаев и законов». Кроме этих особенностей агрессивного поведения обнаруживается некоторая склонность к вербальной агрессии – выражение негативных чувств как через речевую форму (крик, визг, плач), так и через содержание (угрозы, оскорбления, проклятья); к косвенной агрессии, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), а также ни на кого не направленная (битье кулаками по столу, топанье ногами).

В то же время у них наблюдается глубокое переживание чувства вины ( $p < 0,05$ ), которое выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, поступает зло, а также ощущает угрызения совести, то есть, совершая агрессивный поступок, молодой человек заранее чувствует свою неправоту. Чувство вины часто связывается с комплексом неполноценности, когда человек пытается скомпенсировать его за счет других. Таким образом, вина – это психологическая плата за агрессию (Таблица 4).

Таблица 4. Типы агрессивного поведения в группе студентов ТКБ

Тип агрессивного поведения	Среднее	SD
Физическая	6,24	1,95
Косвенная*	4,38	1,16
Раздражение	5,58	2,05
Негативизм	2,97	1,36
Обида	3,89	1,79
Подозрительность	4,95	1,86
Вербальная	7,59	2,29
Вина*	4,84	1,74

\* –  $p < 0.05$

Интересная и очень актуальная проблема – особенности агрессивного поведения молодых людей мужского и женского пола. В последнее время усилиями лидеров феминистского движения половые различия перестали ограничиваться собственно половыми характеристиками и особенностями психосексуального развития. Появилось понятие социального пола – «гендер».

Анатомически и физиологически девочки созревают гораздо быстрее; процесс психосексуального развития у них начинается приблизительно на 2 года раньше, чем у мальчиков. Юноши, несмотря на то, что физически они гораздо сильнее девушек, оказываются более чувствительными действию как внешних, так и психологических факторов. Поэтому у них чаще, чем у девушек, отмечаются психические нарушения.

Наряду с биологическими предпосылками половых различий в процессе психосексуального развития важную роль играют социальные и культурные стереотипы, связанные с представлениями взрослых о поведении девушек и юношей, обусловленные в частности, стереотипами феминности и маскулинности, принятыми в обществе. Результаты исследований психологов разных стран мира свидетельствуют о том, что агрессивное поведение – мальчишеская прерогатива, поэтому оно гораздо чаще должно встречается у юношей,



а случаи противоправных поступков, совершенных молодыми людьми мужского и женского пола, находятся в отношении 10:1.

Но, так как психическое развитие юношей и девушек определяется не только половым диморфизмом и общими закономерностями онтогенеза, но и спецификой проявления мужественности и женственности, обусловленных действием различных социальных факторов и уровнем развития общества, то и проявления агрессии нельзя однозначно связывать с полом. В этом плане необходимы крупномасштабные гендерные исследования. Данная работа не претендует на решение этой сложной проблемы, однако половые различия в типах агрессивного поведения кратко будут рассмотрены.

И у юношей, и у девушек доминируют вербальная и физическая агрессия, в меньшей степени выражены негативизм и обида (Таблица 5).

Таблица 5. Типы агрессивного поведения юношей и девушек

Тип агрессивного поведения	Юноши		Девушки	
	Среднее	SD	Среднее	SD
Физическая	7,03	1,60	6,38	2,25
Косвенная	4,82	1,97	5,16	1,53
Раздражение	5,65	2,19	5,93	2,13
Негативизм	3,52	1,11	3,16	1,41
Обида	3,72	1,90	4,25	2,12
Подозрительность	4,97	1,92	4,93	1,98
Вербальная	7,95	2,70	8,60	2,25
Вина*	5,02	2,07	5,82	1,91

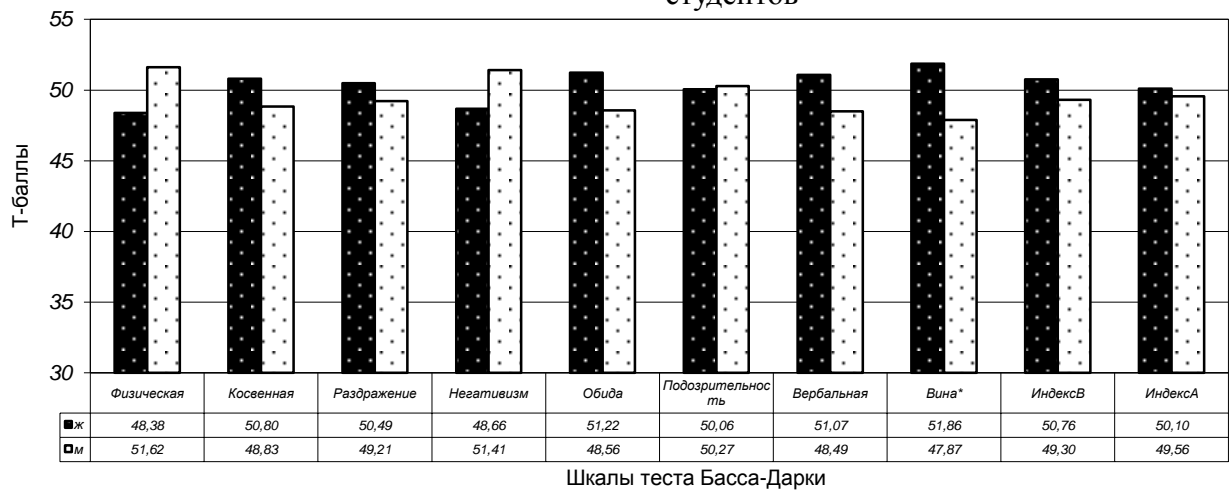
\* –  $p < 0.05$

Формы агрессивного поведения у юношей и девушек различаются не очень существенно. Для первых характерно доминирование физической агрессии, негативизма и подозрительности, для вторых – вербальной, косвенной агрессии, раздражения, обиды. Кроме того девушки гораздо глубже переживают эти формы агрессивного поведения: чувство вины выражено у них статистически достоверно сильнее ( $p < 0,05$ ) по сравнению с юношами. У них обнаруживается также тенденция к более резкому проявлению вербальной агрессии (Гистограмма 8).

Получается довольно сложная картина агрессивного поведения студентов. По-видимому, надежно и точно проанализировать бессознательные агрессивные тенденции молодых людей с помощью опросников не удастся, для этого нужны более тонкие экспериментальные или проективные методы. Опросники же хорошо диагностируют то, каким молодой человек хочет быть исходя из общественных экспектаций, но это совсем не то, что он есть на самом деле. Однако уже сам факт полового диморфизма в проявлениях

агрессии свидетельствует о том, что пол – более сильный фактор, влияющий на агрессивность, нежели социальное окружение.

Гистограмма 8. Половые различия в структуре агрессивного поведения студентов



Проведенный анализ агрессивного поведения опирался на интенсивные показатели агрессивности, полученные с помощью теста Басса-Дарки. Однако дополнительную информацию о широте ее распространения в группе можно получить, исследовав экстенсивные параметры агрессии.

В целом агрессивные формы поведения распространены среди студентов, особенно такие его типы, как подозрительность (56,8%) и негативизм (49,5%) (Таблица 6).

Таблица 6. Распространенность типов агрессивного поведения у студентов

Физическая агрессия	43,2%
Косвенная агрессия	13,5%
Раздражение	45,9%
Негативизм	49,5%
Обида	37,8%
Подозрительность	56,8%
Вербальная агрессия	35,1%
Вина	32,4%

К проявлению физической агрессии склонны 61,7% юношей и 50,7% – девушек, подозрительности – 60% юношей и 61,2% девушек. Вербальная агрессивность отмечается у 46,7% юношей и 52,2% девушек. Негативизм значительно более распространен у юношей (55%), и наблюдается только у 43,3% девушек. Раздражение наоборот более характерно для девушек (56,7%), нежели для юношей (51,7%) (Таблица 7).

Таблица 7. Распространенность типов агрессивного поведения у студентов мужского и женского пола

	Юноши	Девушки

Физическая агрессия	61,7%	50,7%
Косвенная агрессия	36,7%	34,3%
Раздражение	51,7%	56,7%
Негативизм	55%	43,3%
Обида	33,3%	44,8%
Подозрительность	60%	61,2%
Вербальная агрессия	46,7%	52,2%
Вина	40%	52,2%

Совершенно очевидно, что за агрессивностью юношей и девушек скрывается определенная закономерность, обнаружить которую весьма непросто. За внешними проявлениями агрессивности стоит сложная картина половозрастных изменений, происходящих в ходе их психосексуального и социального развития. При этом агрессия может по-разному проявиться у каждого, и эти факты ставят еще одну проблему – рассмотрения их индивидуальных различий. Но при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими особенностями. К ним можно отнести неразвитость ценностно-потребностной сферы личности, примитивность наполняющих эти ценности потребностей, отсутствие увлечений, духовных запросов, узость и неустойчивость интересов, особенно творческих и познавательных. У них, как правило, повышенная внушаемость, склонность к подражанию, неразвитость нравственных представлений. У таких молодых людей практически всегда формируется крайняя самооценка, либо максимально высокая, либо очень низкая; для них характерны высокая тревожность, страх публичных выступлений, трудности в налаживании социальных контактов, эгоцентризм, неумение находить позитивный выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов в процессе саморегуляции поведения.

Вместе с тем среди агрессивных молодых людей встречаются и люди, очень неплохо развитые в интеллектуальном и социальном отношении. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности и взрослости.

Поиск причин и характера агрессивности требует разработки определенной классификации, типологии проявлений агрессивности. Такие попытки неоднократно предпринимались как в отечественной, так и зарубежной психологии. Одни исследователи предлагают взять за основу психофизиологические особенности, другие основываются на критериях психосоциального развития, а третьи исходят из мотивации их поведения.

В юношеском возрасте происходит интенсивное формирование ценностно-потребностной сферы личности. Молодой человек стремится занять новую социальную позицию, соответствующую его

потребностям и возможностям. При этом социальное признание, одобрение, принятие в мире взрослых и сверстников становится для него жизненно необходимым. Лишь их наличие обеспечивает переживание человеком чувства собственной ценности. Именно поэтому истоки агрессивности находятся, как правило, в семье, в отношениях, которые складываются между ее членами и в гораздо меньшей мере в конфликтах со сверстниками.

Полученные в исследовании материалы дают возможность условно выделить четыре группы на основе преобладания в их поведении определенного типа агрессивности, учитывая при этом особенности ценностно-потребностной сферы их личности. В основу этой классификации положены также данные, полученные Л.М. Семенюк [21].

Первую группу агрессивных юношей и девушек характеризует устойчивый комплекс аномальных, аморальных, примитивных потребностей, стремление к потребительскому времяпрепровождению, извращенная ценностно-потребностная сфера личности. Эгоизм, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, открытая неприязнь к авторитетам являются типичными особенностями поведения этих молодых людей. Они эгоцентричны, циничны, озлоблены, грубы, вспыльчивы, дерзки. В их поведении преобладает физическая агрессия.

Вторую группу составляют молодые люди с деформированной ценностно-потребностной сферой личности. Обладая более или менее широким кругом интересов, они отличаются обостренным индивидуализмом, желанием занять привилегированное положение за счет притеснения слабых и младших. Для них характерна импульсивность, быстрая смена настроения, склонность ко лжи, раздражительность. У этих людей деформированы представления о мужественности, товариществе. Стремление к применению физической силы проявляется у них ситуативно и лишь против тех, кто слабее.

Третью группу характеризует конфликт между деформированными и позитивными ценностями и отношениями. Они отличаются односторонностью интересов, приспособленчеством, притворством, лживостью. Эти молодые люди не стремятся к достижениям, успеху, они безвольны и апатичны. В их поведении преобладают косвенная и вербальная агрессивность.

В четвертую группу входят юноши и девушки, у которых ценностно-потребностная сфера личности успела сформироваться в соответствии с социальными требованиями, но характеризуется наличием сильного внутриличностного конфликта в одной или нескольких ее зонах. Этот конфликт обуславливает очень ограниченный

круг интересов и общения такого человека. Для них типична трусливость и мстительность, а в поведении преобладают вербальная агрессивность и негативизм.

Такая ориентировочная классификация агрессивности, основанная на комплексе свойств, типичных для определенной группы людей, позволяет не только оценивать возможные причины отклонений в их личностном развитии и поведении, но и наметить комплекс приемов воспитательной работы, имеющей целью коррекцию агрессивного поведения.

Однако эта классификация агрессивного поведения молодых людей основывается лишь на общественной оценке их поведения и совершенно не затрагивает его внутренних причин. Кроме того, остается не объясненной скрытая агрессия, которая внешне не проявляется открыто, а реализуется в таких формах социального поведения, как подозрительность и враждебность. В реальной жизни они могут проявиться в социально приемлемых формах, которые мотивированы общественно разрешенными ценностями – «богатством», «карьерой», «успехом», «властью», и поэтому такая скрытая форма агрессивности будет оцениваться обществом как просоциальная.

### **2.3.3 Ценностно-потребностная сфера личности агрессивных и неагрессивных студентов**

Чтобы выяснить, каким образом ценностно-потребностная сфера личности связана с агрессивным поведением, а не с общественной его оценкой, вся выборка испытуемых, принимавших участие в эксперименте была разбита на две группы – «агрессивную» и «неагрессивную» по каждой из восьми шкал теста Басса-Дарки. Осуществлялось это следующим образом: показатели каждого испытуемого по каждой шкале нормировались согласно процедуре, описанной во втором параграфе, и представлялись в виде стандартного распределения с математическим ожиданием 50 и среднеквадратическим отклонением 10. Те испытуемые, у которых показатель исследуемой шкалы превышал 50 T-баллов, попадали в выборку высокоагрессивных студентов; если же нормированный таким образом результат был меньше средневыборочного T-значения, то студент квалифицировался как неагрессивный и относился к «низкоагрессивной» группе.

Эта процедура проводилась по всем восьми шкалам теста: физической агрессии, косвенной агрессии, раздражению, негативизму, обиде, подозрительности, вербальной агрессии и чувству вины. Таким образом, для каждой шкалы были выделены две группы испытуемых: с

высокими показателями ( $> 50$  Т-баллов) и с низкими ее значениями ( $< 50$  Т-баллов).

В результате такой группировки встала задача проведения восьми сравнений ценностно-потребностной сферы личности в зависимости от высоких или низких показателей каждой из шкал теста агрессивности и враждебности Басса-Дарки.

Структура ценностно-потребностной сферы личности в исследовании была представлена следующими ценностями: «общение», «уверенность», «безопасность», «вера», «карьера», «творчество», «богатство», «справедливость», «здоровье», «красота», «свобода», «успех», «любовь», «власть» и «честь».

### **Структура ценностей и физическая агрессия**

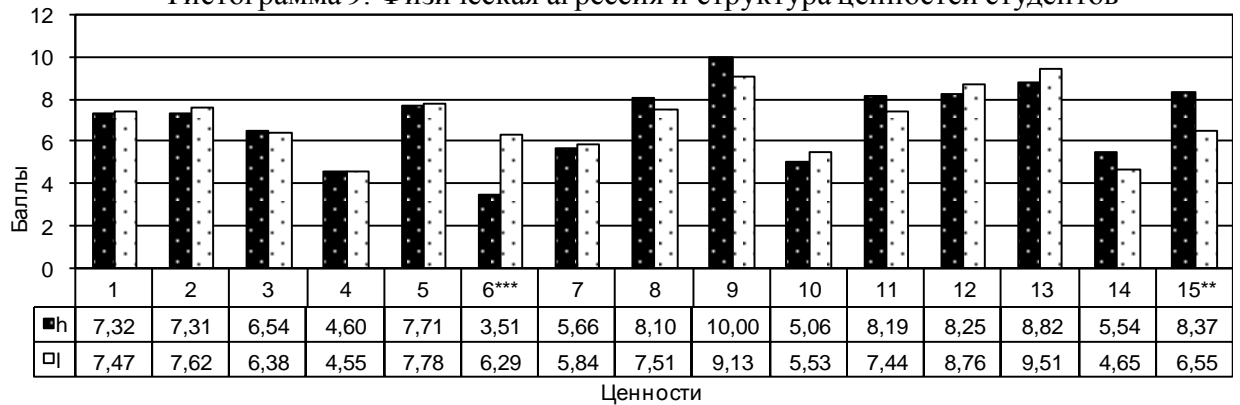
На гистограмме 9 представлена структура ценностно-потребностной сферы личности высоко- и низко-агрессивных студентов по показателю физической агрессии, независимо от пола.

Статистически достоверные различия обнаруживаются в двух зонах ценностно-потребностной сферы личности. Более значимой для низко-агрессивных молодых людей является ценность «творчество». Для высоко-агрессивных более значима ценность «честь».

Эти данные позволяют сделать вывод, что низко-агрессивные студенты в большей степени мотивированы творческими ценностями, но внутриличностного конфликта в этой сфере у них не наблюдается. И для низко-, и для высоко-агрессивных молодых людей внутриличностный конфликт в зоне ценности «творчество» отрицательный. Это свидетельствует о том, что в этом возрасте проблемы творчества для человека не существует, хотя для низко-агрессивных студентов эта ценность представляет гораздо большую жизненную важность.

Напротив, ценность «честь» для высоко-агрессивных студентов сильно значима (среднее число предпочтений этой ценности по отношению к остальным 8,37), и в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности уже намечается внутриличностный конфликт, по крайней мере, вероятность его появления положительная (+0,4) (Гистограмма 10).

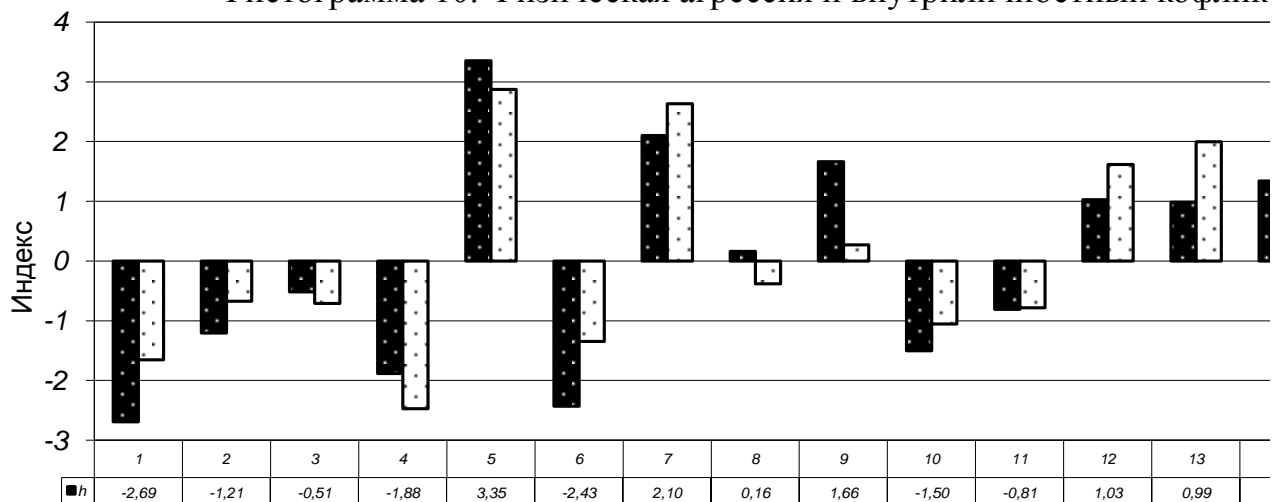
Гистограмма 9. Физическая агрессия и структура ценностей студентов



## Список ценностей

- |    |              |     |                |     |         |
|----|--------------|-----|----------------|-----|---------|
| 1. | Общение      | 6.  | Творчество     | 11. | Свобода |
| 2. | Уверенность  | 7.  | Богатство      | 12. | Успех   |
| 3. | Безопасность | 8.  | Справедливость | 13. | Любовь  |
| 4. | Вера         | 9.  | Здоровье       | 14. | Власть  |
| 5. | Карьера      | 10. | Красота        | 15. | Честь   |

Гистограмма 10. Физическая агрессия и внутриличностный кофлик

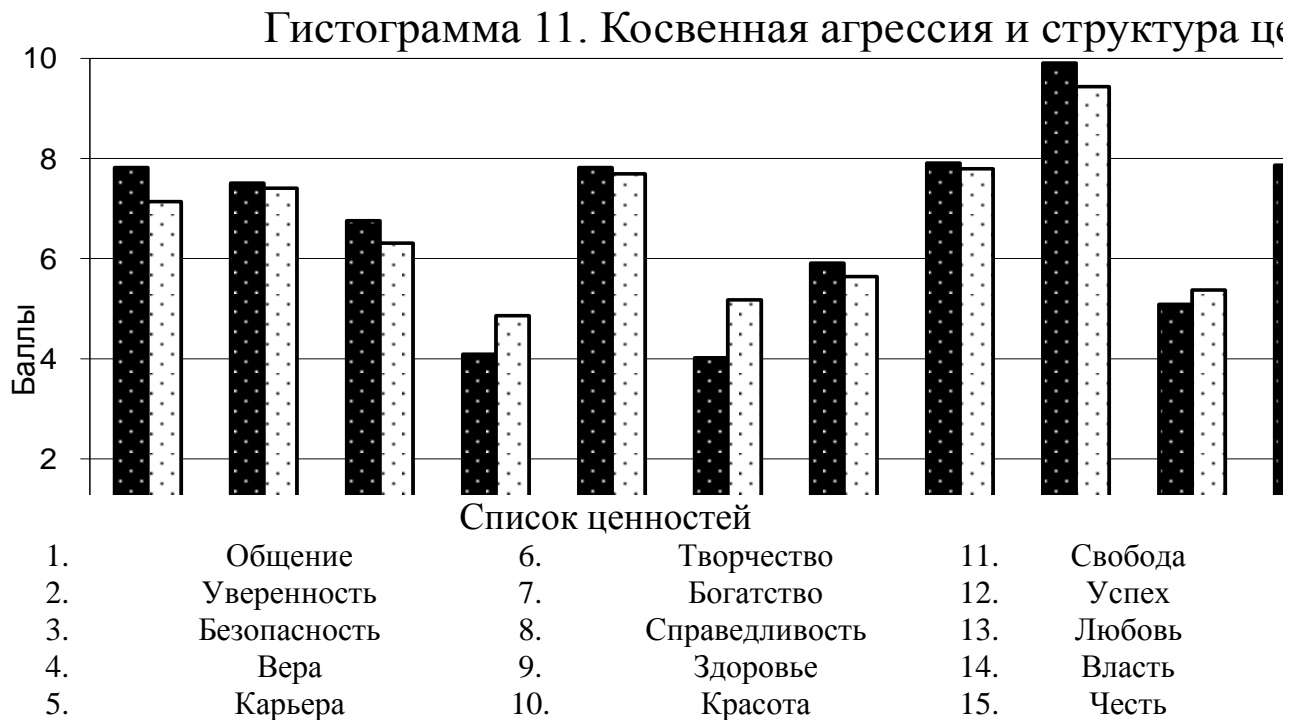


Повидимому, в этом возрасте закладываются основные ценностные приоритеты и их формирование происходит в связи с усвоением определенных, в частности, агрессивных форм поведения. По-видимому, первичным фактором в этом процессе является ценностно-потребностная сфера личности, так как ее формирование обусловлено, с одной стороны, развитием индивидуальной структуры потребностей, формирующих любые формы поведения, а с другой стороны, влиянием архетипических и общественных шаблонов поведения, которые, по всей вероятности, и определяют степень агрессивности поведения молодых людей.

**Структура ценностей и косвенная агрессия**

На гистограмме 11 представлена структура ценностно-потребностной сферы личности высоко- и низко-агрессивных студентов по параметру «косвенная агрессия» теста Басса-Дарки. Различий практически нет. Более значимыми и для низко-, и для высоко-

агрессивных молодых людей являются ценности «здоровье», «любовь», «успех», «справедливость», «карьера» и «свобода». Для высоко-агрессивных значимой является также ценность «честь».



Внутриличностный конфликт (Гистограмма 12) наиболее сильно выражен в обеих группах в зонах ценностей «карьера» (количественно он выше у низко-агрессивных) и «богатство» (выше у высоко-агрессивных), но различия не достоверны. Как и в отношении физической агрессии, низко-значимая ценность – «творчество», и отрицательный внутриличностный конфликт свидетельствует о ценностном вакууме в этой зоне ценностно-потребностной структуры. При этом у высоко-агрессивных студентов он выражен статистически достоверно сильнее. Кроме того, такой же вакуум по показателю косвенной агрессии наблюдается у молодых людей в зонах ценностей



«вера» и «общение», хотя и для низко-, и для высоко-агрессивных студентов ценность «общение» представляет жизненную важность. Таким образом, можно сказать, что проблемы общения для молодежи пока не существует.

Статистически достоверно более высокий внутриличностный конфликт у высоко-агрессивных студентов обнаруживается в зоне ценности «власть», хотя эта ценность лично менее значима для них. Другими словами, в силу своей малозначимости в этом возрасте, она не способна вызвать внутриличностный конфликт, хотя потенциально несет в себе личностную угрозу для них. Напротив, ценность «честь» для высоко-агрессивных молодых людей по показателю «косвенная агрессия», так же как и в отношении физической агрессии, сильно значима (среднее число предпочтений – 8,07), и в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности уже намечается внутриличностный конфликт.

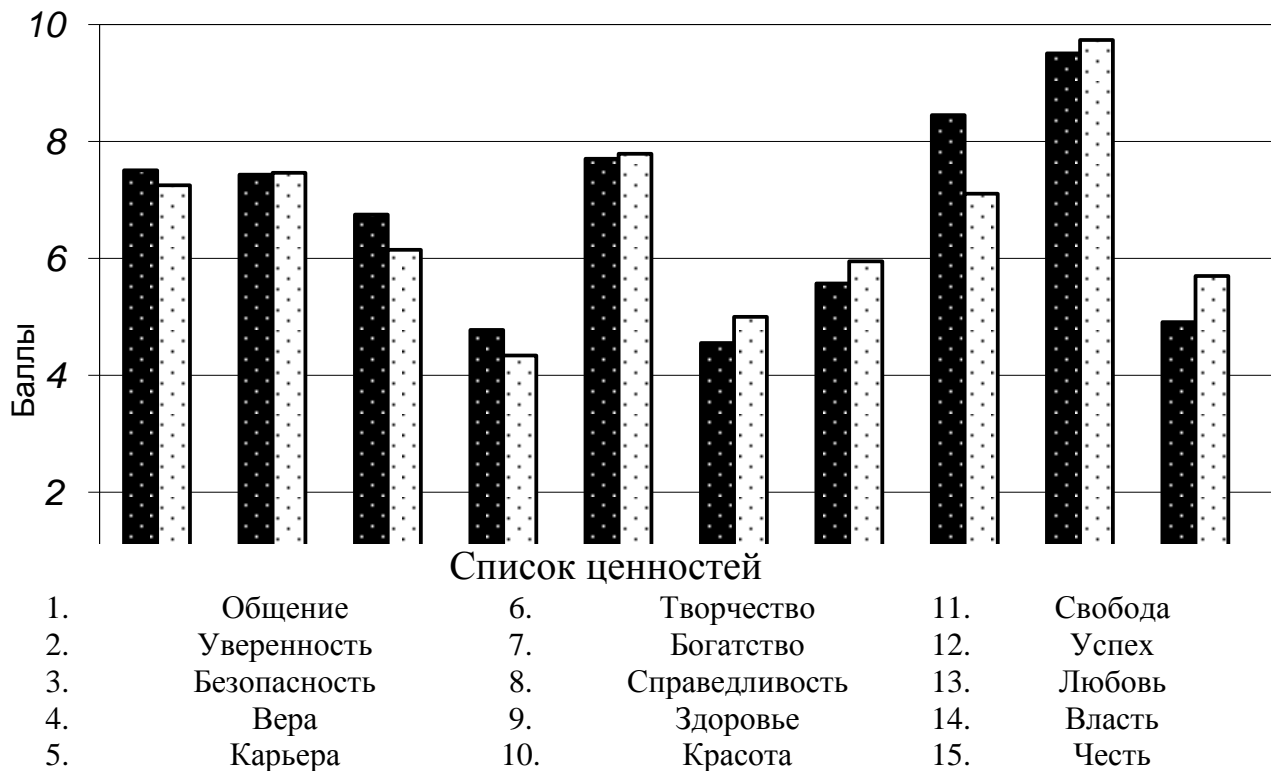
### **Структура ценностей и раздражение**

Гистограмма 13 представляет структуру ценностно-потребностной сферы личности в зависимости от показателей по шкале «раздражение» теста Басса-Дарки.

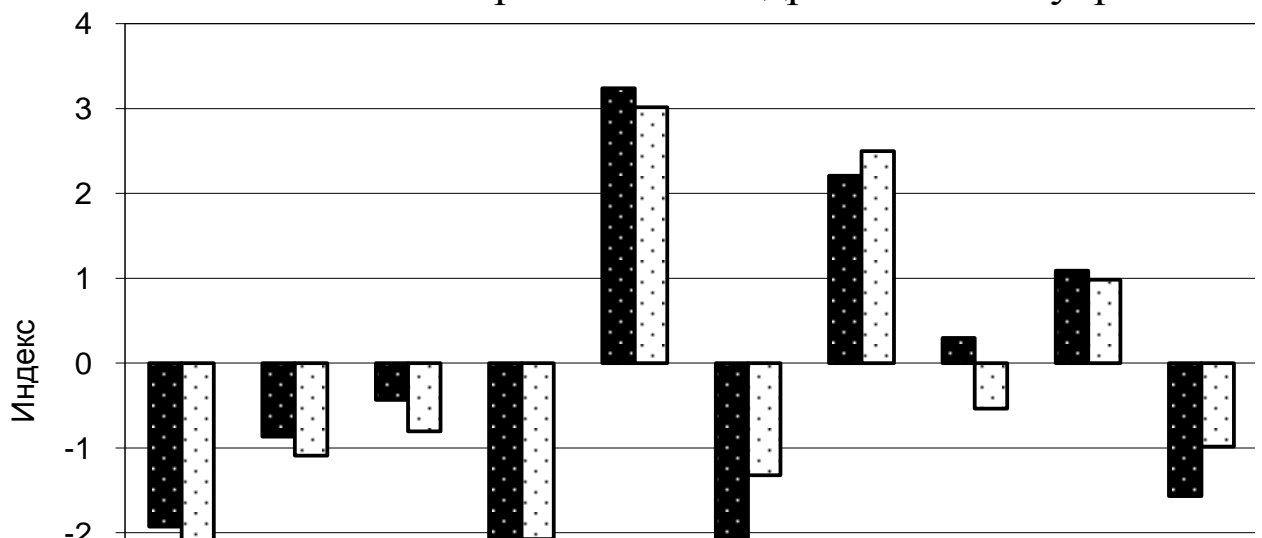
Статистически достоверно более лично-значимой для высоко-агрессивных по этой шкале студентов является ценность «справедливость». И в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности намечается внутриличностный конфликт (Гистограмма 14).

Так же, как и в двух предыдущих сравнениях внутриличностный конфликт наиболее выражен в зонах ценностей «карьера» и «богатство». При этом в зоне «карьеры» в большей степени он проявляется в группе высоко-агрессивных, а в зоне «богатства» – у низко-агрессивных молодых людей. Как и в отношении физической и косвенной агрессии низко-значимая ценность – «творчество», и отрицательный внутриличностный конфликт свидетельствует о ценностном вакууме в этой зоне ценностно-потребностной структуры. При этом у высоко-агрессивных он выражен статистически достоверно сильнее. Кроме того, такой же вакуум по шкале «раздражение» (как и по показателям косвенной агрессии), наблюдается у студентов в зонах ценностей «вера» и «общение». Тем не менее, и для низко-, и для высоко-агрессивных студентов ценность «общение» представляет жизненную важность. Это еще раз указывает на то, что проблемы общения для молодежи в этом возрасте пока не существует.

Гистограмма 13. Раздражение и структура ценн



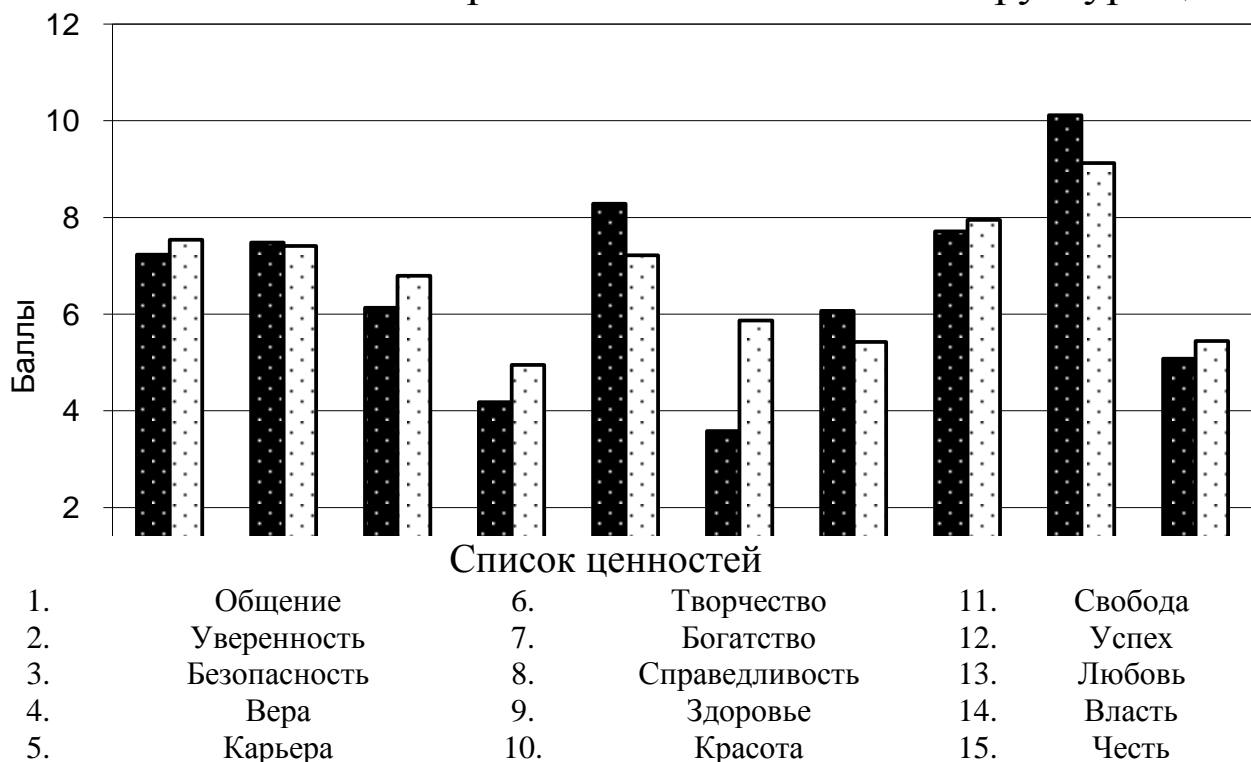
Гистограмма 14. Раздражение и внутриличн



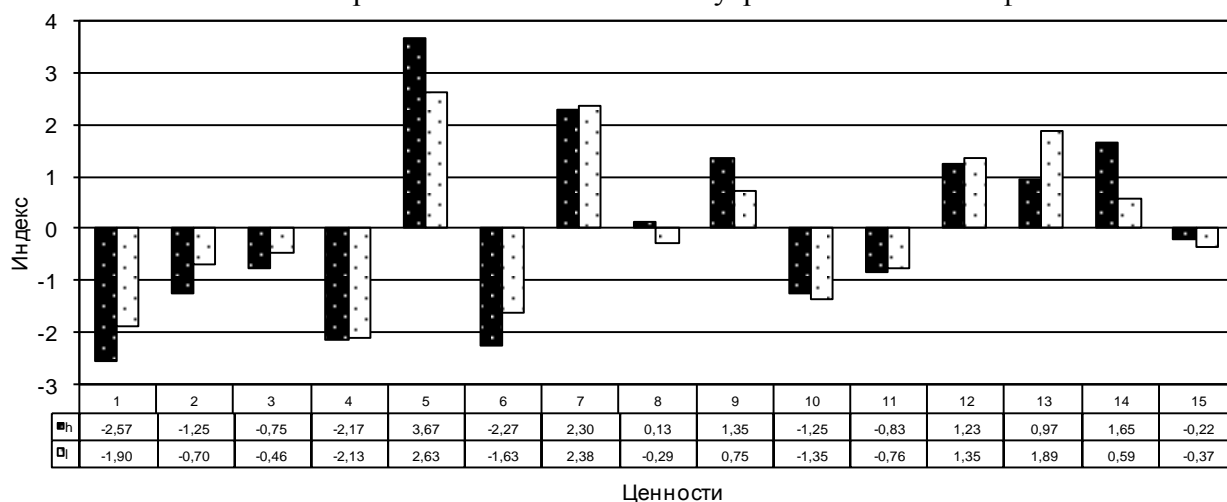
### Структура ценностей и негативизм

На гистограмме 15 представлена структура ценностно-потребностной сферы личности высоко- и низко-агрессивных студентов по шкале «негативизм» теста Басса-Дарки. Статистически достоверно более значимая ценность для «низко-негативных» – «творчество», для «высоко-негативных» – «власть». Но они не достигают в этих группах уровня сильно значимых.

### Гистограмма 15. Негативизм и структура ценн

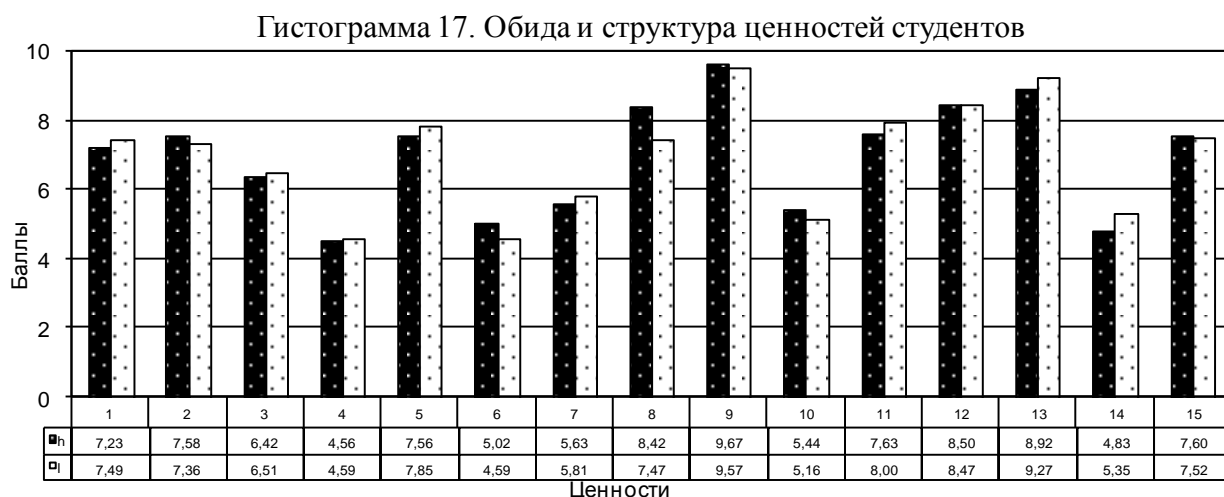


### Гистограмма 16. Негативизм и внутриличностный конфликт



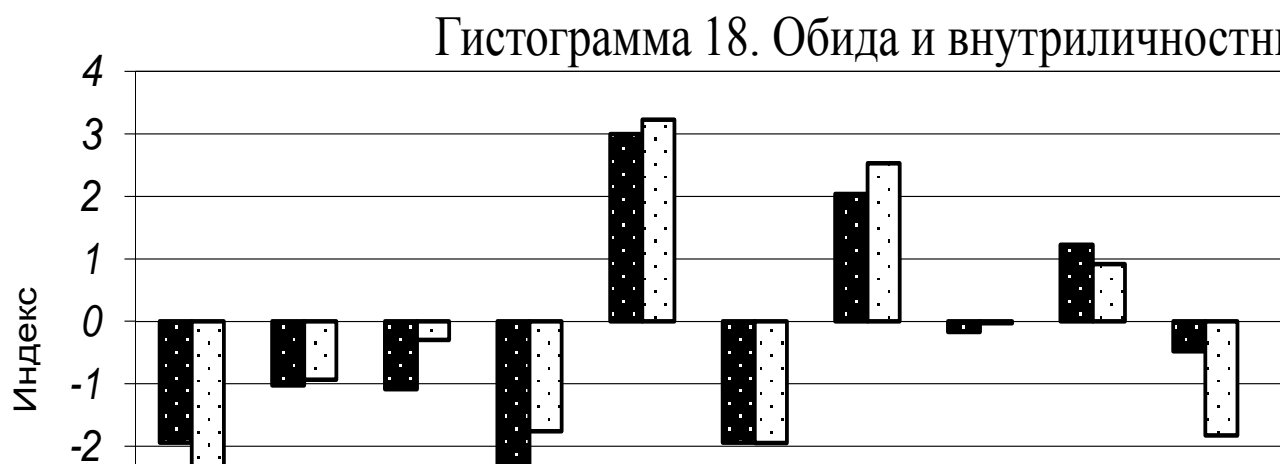
Показатель внутриличностного конфликта в зоне ценности «карьера» более высокий в группе «высоко-негативных» студентов (+3,67), в зоне ценности «богатство» различий практически нет. Отрицательный ВЛК отмечается в зонах ценностей «творчество», «вера» и «общение» как у «высоко-», так и у «низко-негативных» студентов. В зонах ценностей «творчество» и «общение» отрицательный внутриличностный конфликт сильнее проявляется у студентов с высоким уровнем негативизма, а зоне ценности «вера» различия отсутствуют (Гистограмма 16).

## Структура ценностей и обида



### Список ценностей

- |    |              |     |                |     |         |
|----|--------------|-----|----------------|-----|---------|
| 1. | Общение      | 6.  | Творчество     | 11. | Свобода |
| 2. | Уверенность  | 7.  | Богатство      | 12. | Успех   |
| 3. | Безопасность | 8.  | Справедливость | 13. | Любовь  |
| 4. | Вера         | 9.  | Здоровье       | 14. | Власть  |
| 5. | Карьера      | 10. | Красота        | 15. | Честь   |



На гистограмме 17 представлена структура ценностно-потребностной сферы личности студентов, получивших высокие и низкие показатели по шкале «обида» теста Басса-Дарки. Статистически достоверных различий в ЦПСЛ низко- и высоко- агрессивных по шкале «обида» обнаружено не было.

В структуре внутриличностного конфликта (Гистограмма 18) статистически достоверные различия обнаружены в зоне ценности «красота». И для низко-, и для высоко-агрессивных студентов внутриличностный конфликт в данной зоне отрицательный. У низко-агрессивных он выражен сильнее.

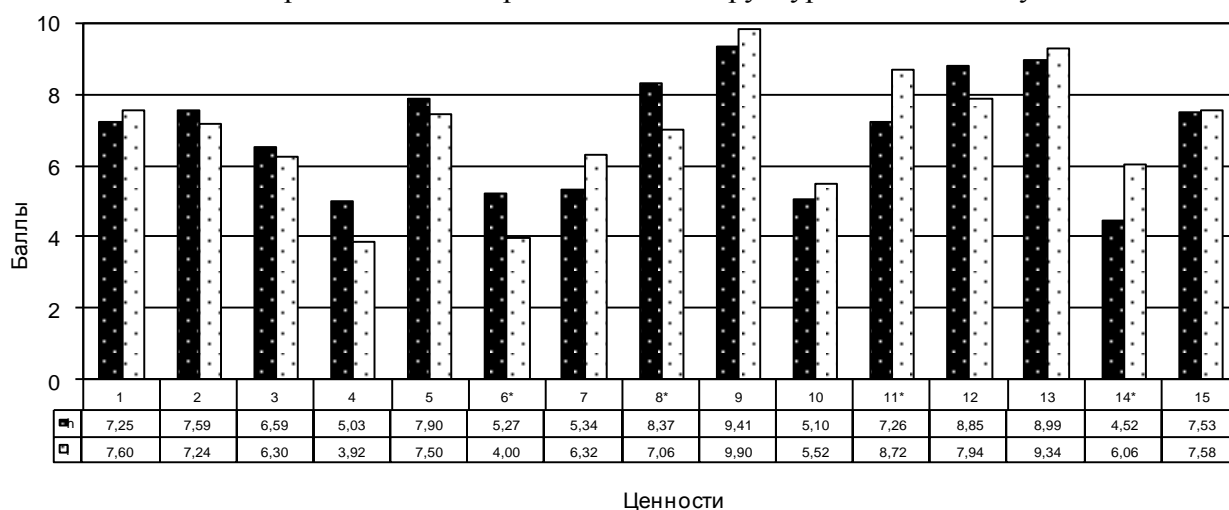
Как и во всех предыдущих сравнениях в обеих группах сильно выражен отрицательный внутриличностный конфликт в зонах

ценностей «творчество», «вера» и «общение» и положительный – в зонах ценностей «карьера» и «богатство».

### Структура ценностей и подозрительность

Гистограмма 19 представляет структуру ценностно-потребностной сферы личности в двух студенческих группах, разделенных по критерию: «высоко-подозрительный» и «низко-подозрительный». Статистически достоверные различия обнаруживаются в четырех зонах ценностно-потребностной сферы личности. Для студентов с высокими показателями по шкале подозрительности теста Басса-Дарки более личностно значимыми являются ценности «творчество», «справедливость», для «низко-подозрительных» – «свобода» и «власть».

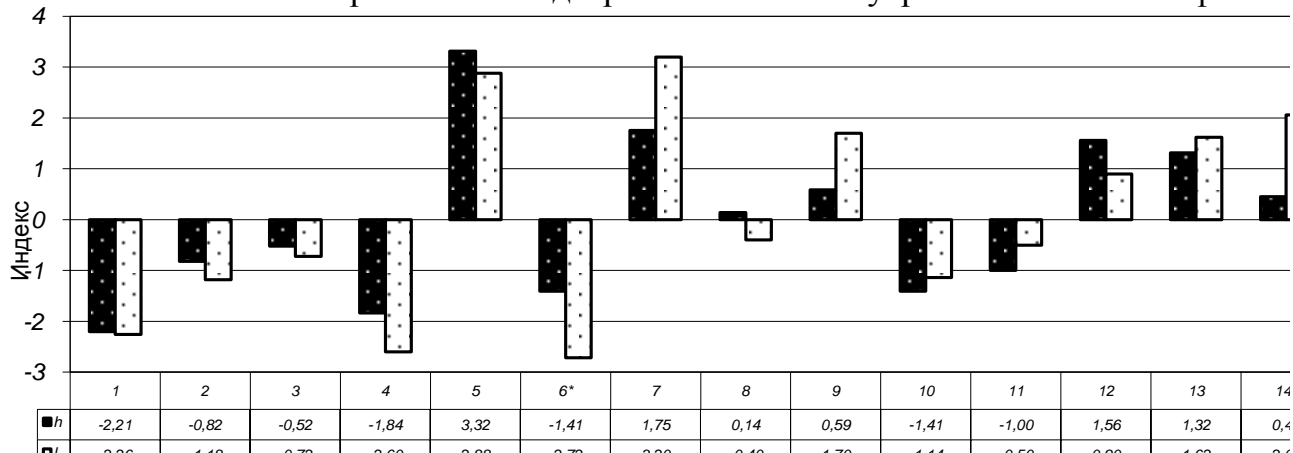
Гистограмма 19. Подозрительность и структура ценностей студентов



### Список ценностей

- |    |              |     |                |     |         |
|----|--------------|-----|----------------|-----|---------|
| 1. | Общение      | 6.  | Творчество     | 11. | Свобода |
| 2. | Уверенность  | 7.  | Богатство      | 12. | Успех   |
| 3. | Безопасность | 8.  | Справедливость | 13. | Любовь  |
| 4. | Вера         | 9.  | Здоровье       | 14. | Власть  |
| 5. | Карьера      | 10. | Красота        | 15. | Честь   |

Гистограмма 20. Подозрительность и внутриличностный конфликт



Статистически достоверные различия в структуре внутриличностного конфликта между этими группами обнаружены в зонах ценностей «власть» и «творчество» (Гистограмма 20). Конфликт «власти» выражен достоверно сильнее у «низко-подозрительных» студентов (2,06).

Как и в предыдущих сравнениях, очень четко проявляется отрицательный внутриличностный конфликт в зонах ценностей «творчество», «общение» и «вера» и положительный – в зонах ценностей «карьера» и «богатство».

### Структура ценностей и вербальная агрессия

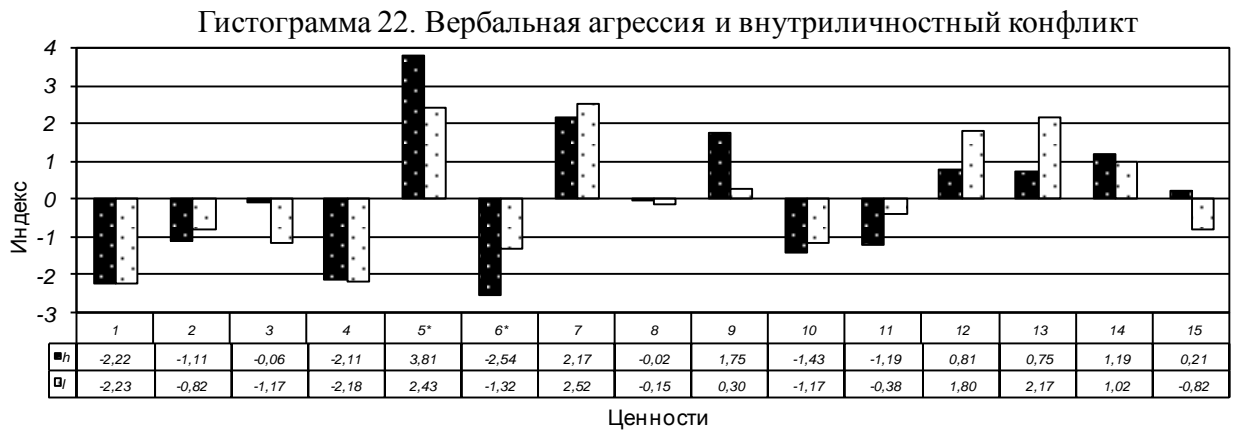
На гистограмме 21 представлена структура ценностно-потребностной сферы личности двух групп, критерием для выделения которых стали высокие или низкие показатели по шкале вербальной агрессии теста Басса-Дарки. Для высоко-агрессивных статистически достоверно личностно-значимой ценностью является «карьера»; для низко-агрессивных – «творчество».

Внутриличностный конфликт (Гистограмма 22) у высоко-агрессивных студентов в зоне ценности «карьера» также статистически достоверно выше. В зоне ценности «творчество» конфликт отрицательный в обеих группах, но более выражен у высоко-агрессивных. У низко-агрессивных несколько выше вероятность возникновения конфликта в зоне сильнозначимой ценности «свобода». Так как у низко-агрессивных молодых людей ценность «карьера» не входит в число сильно значимых, можно предположить, что вербальная агрессия в значительной степени связана со значимостью этой ценности и с наличием внутриличностного конфликта в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности.

Гистограмма 21. Вербальная агрессия и структура



5. Карьера 10. Красота 15. Честь

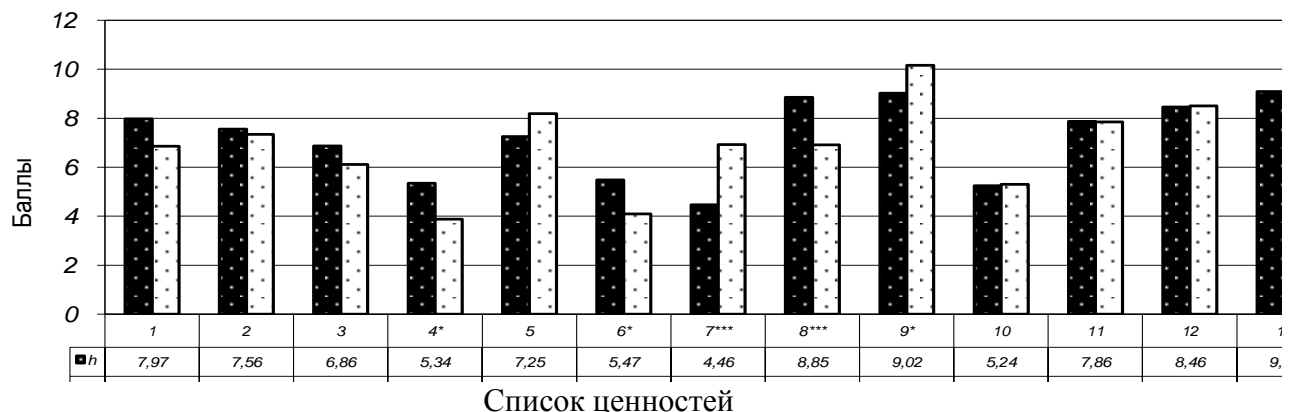


### Структура ценностей и чувство вины

Гистограмма 23 показывает, что в группе студентов с высокими показателями по шкале «вина» теста Басса-Дарки сильно значимой ценностью становится «справедливость». При этом ее жизненная важность статистически достоверно выше, чем в группе с низкими показателями «вины». У этих молодых людей, однако, ниже, чем у их сверстников, не испытывающих чувства вины, личностная значимость ценности «богатство», но уровня личностной значимости она все же не достигает.

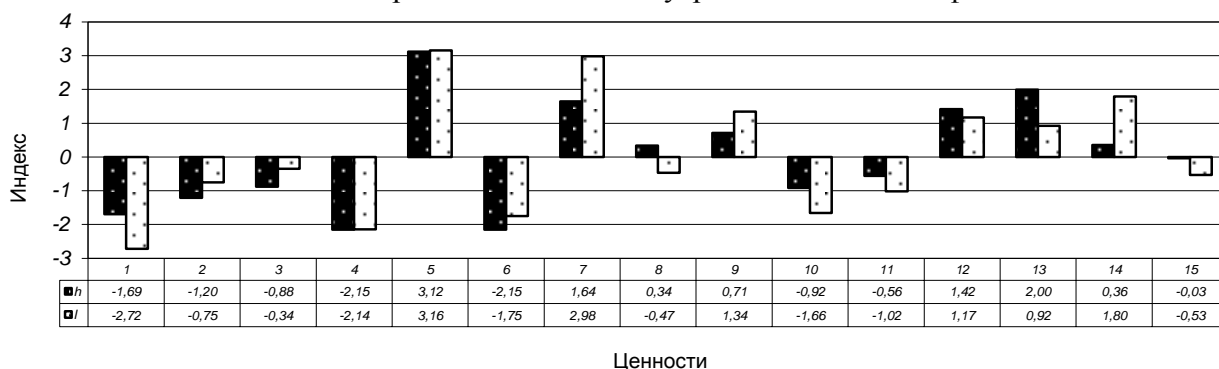
В зоне ценности «любовь» у студентов с чувством вины высокая вероятность проявления внутриличностного конфликта (Гистограмма 24). При этом в обеих студенческих группах эта ценность обладает высокой личностной значимостью.

Гистограмма 23. Вина и структура ценностей студентов



- |    |              |     |                |     |         |
|----|--------------|-----|----------------|-----|---------|
| 1. | Общение      | 6.  | Творчество     | 11. | Свобода |
| 2. | Уверенность  | 7.  | Богатство      | 12. | Успех   |
| 3. | Безопасность | 8.  | Справедливость | 13. | Любовь  |
| 4. | Вера         | 9.  | Здоровье       | 14. | Власть  |
| 5. | Карьера      | 10. | Красота        | 15. | Честь   |

Гистограмма 24. Вина и внутриличностный конфликт



Как и во всех других аналогичных сопоставлениях, у студентов с высокими и низкими показателями переживания вины ярко выражен внутриличностный конфликт в зоне ценности «карьера», а также наблюдается отрицательное его значение в зонах ценностей «творчество», «вера» и «общение».

### Структура ценностей и индекс агрессивности-враждебности

Индекс агрессивности и индекс враждебности – это производные показатели, используемые в тесте Басса-Дарки. Индекс агрессивности представляет собой сумму показателей физической, косвенной и вербальной агрессивности. Индекс враждебности – это сумма «обиды» и «подозрительности».

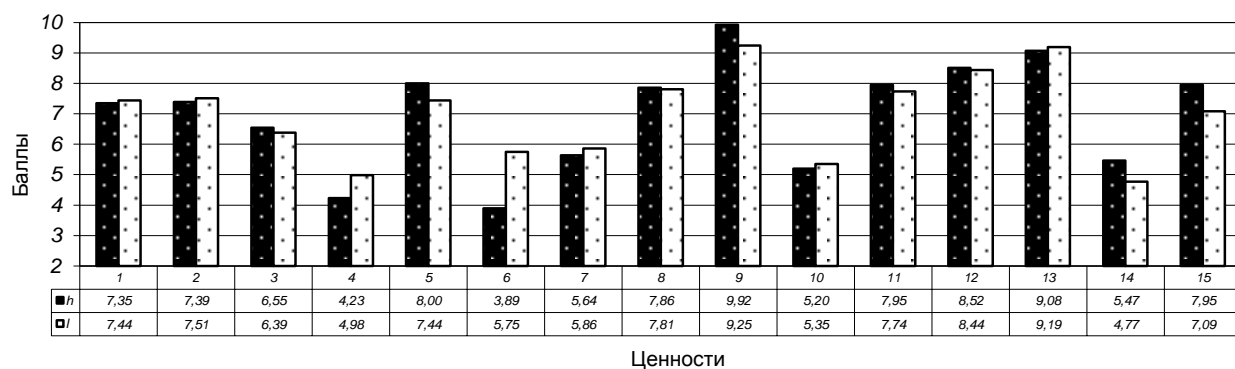
В исследовании все шкалы теста были переведены в нормированные стандартные Т-оценки, поэтому и эти индексы было решено выразить в Т-баллах. Это позволяет судить не только о том, какую роль они играют в различных экспериментальных группах, но и сравнивать эти индексы между собой.

Точно так же, как и в предыдущих сравнениях, показатели индексов агрессивности и враждебности стали критерием для разделения всех участников экспериментального исследования на две группы по каждому из индексов. Высоко-агрессивные студенты – это те, у которых индекс агрессивности превышает значение 50 Т-баллов, низко-агрессивные – те, у кого индекс агрессивности меньше 50 Т-баллов. У высоко-враждебных индекс враждебности превышает 50 Т-баллов, у низко-враждебных этот индекс меньше 50 Т-баллов.

На гистограмме 25 представлена структура ЦПСЛ высоко-агрессивных по индексу агрессивности и низко-агрессивных студентов. И у тех, и у других в структуре ЦПСЛ самыми личностно значимыми ценностями являются «здоровье», «любовь», «успех», «свобода» и «справедливость». Кроме того, для высоко-агрессивных сильно значимыми являются ценности «честь» и «карьера».



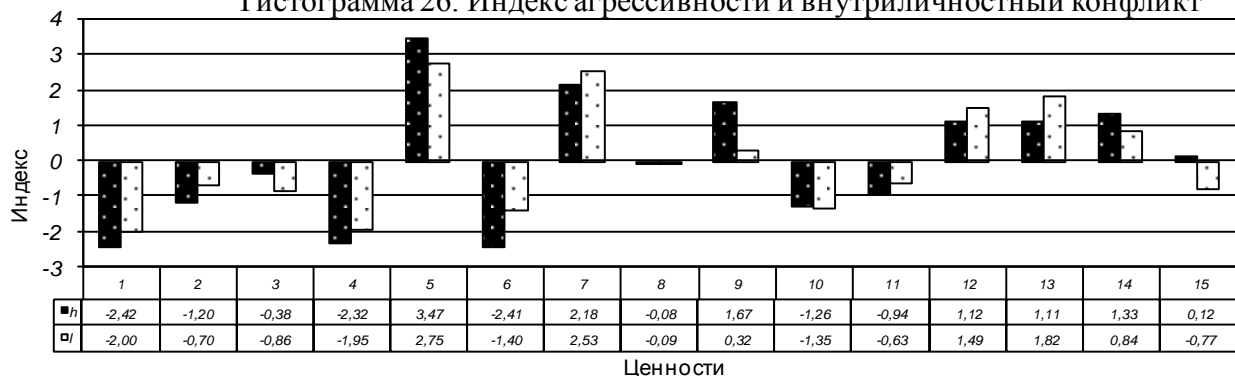
Гистограмма 25. Индекс агрессивности и структура ценностей студентов



## Список ценностей

- |    |              |     |                |     |         |
|----|--------------|-----|----------------|-----|---------|
| 1. | Общение      | 6.  | Творчество     | 11. | Свобода |
| 2. | Уверенность  | 7.  | Богатство      | 12. | Успех   |
| 3. | Безопасность | 8.  | Справедливость | 13. | Любовь  |
| 4. | Вера         | 9.  | Здоровье       | 14. | Власть  |
| 5. | Карьера      | 10. | Красота        | 15. | Честь   |

Гистограмма 26. Индекс агрессивности и внутриличностный конфликт



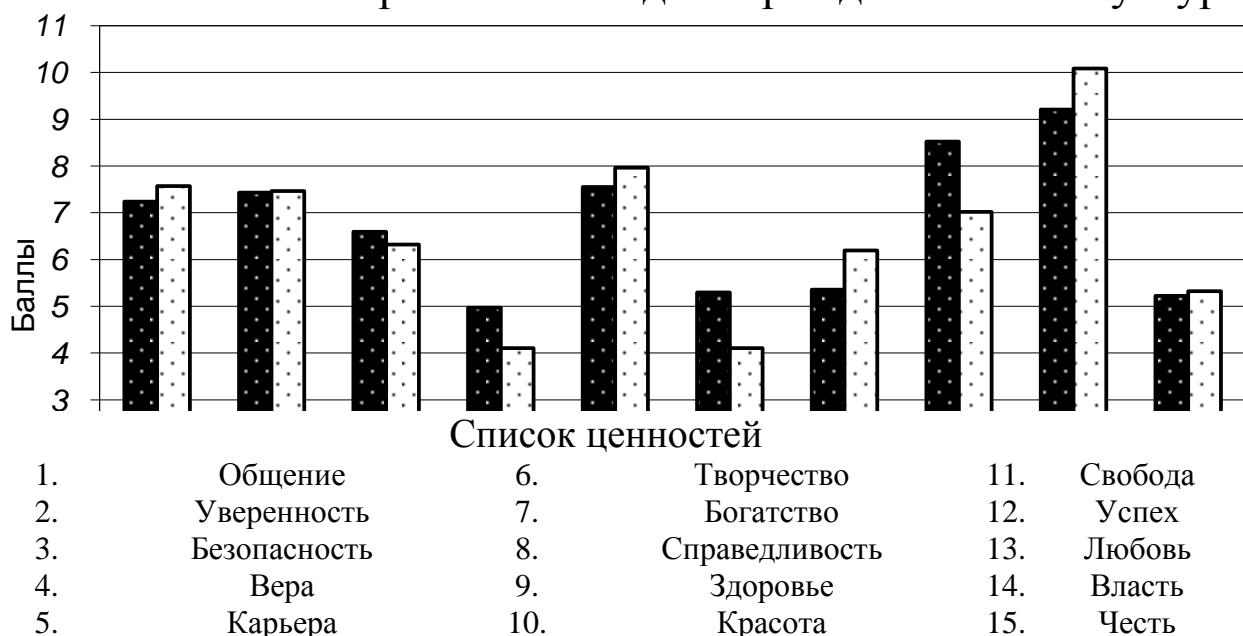
Внутриличностный конфликт в группе высоко-агрессивных и низко-агрессивных студентов проявляется практически в одних и тех же зонах ценностно-потребностной сферы личности (Гистограмма 26), но имеет значительные количественные различия. Прежде всего, это касается ценностей «карьера», «здоровье», «богатство», «успех», «власть» и «любовь». При этом у высоко-агрессивных студентов внутриличностный конфликт преобладает в зонах ценностей «карьера» (+3,47), «здоровье» (+1,67) и «власть» (+1,33), у низко-агрессивных – в зоне ценности «успех» (1,49), «любовь» (+1,82) и «богатство» (+2,53).

Отрицательный внутриличностный конфликт, то есть отсутствие побуждений, наиболее представлено в зонах следующих ценностей: «творчество», «вера», «общение», «красота». При этом в наибольшей степени этот «вакуум» характерен для высоко-агрессивных студентов: «творчество» (-2,41), «вера» (-2,32), «общение» (-2,42).

В группах высоко- и низко-враждебных студентов сильно значимые ценности те же, что и в только что рассмотренном сравнении. Прежде всего, это «здоровье», «любовь», «успех», которые являются

жизненно важными как для тех, так и для других. У «высоково-враждебных» сильно значимыми ценностями являются также «справедливость» (этот показатель статистически достоверно выше по сравнению с низко-враждебными). У низко-враждебных студентов – «карьера» и «свобода» (Гистограмма 27).

Гистограмма 27. Индекс враждебности и структура



Внутриличностный конфликт более всего выражен в зонах ценностей «карьера», «богатство», «здоровье», «успех». При этом в зоне ценности «карьера» внутриличностный конфликт выражен в обеих рассматриваемых группах; «здоровье», «богатство» и «власть» более конфликтогенны для низко-враждебных студентов, а «любовь» – для высоко-враждебных (Гистограмма 28).

Отрицательный внутриличностный конфликт обнаруживается в зоне ценностей «творчество», «вера», «общение» и «красота», то есть в тех же самых зонах, которые были выявлены в предыдущих сравнениях.

Таким образом, показатели индексов агрессивности и враждебности у студентов тесно связаны с наличием внутриличностного конфликта в зоне таких ценностей, как «карьера», «власть», «богатство», «справедливость», «свобода», а также «творчество», «вера» и «общение». При этом, первая группа ценностей провоцирует положительный ВЛК, а вторая – отрицательный, указывающий на низкую мотивацию в этих зонах ценностно-потребностной сфере личности. Отсюда можно предположить, что агрессивность и враждебность вторичны по отношению к ценностно-потребностной сфере личности. Их проявления зависят от того, какие ценности доминируют в структуре ценностно-потребностной сферы личности молодого человека и определяют характер внутриличностного конфликта. Если эта ценность «карьера» или, например, «власть», то высока вероятность агрессивного поведения. Тем не менее, с общественной точки зрения такое поведение будет трактоваться как просоциальное, потому что эти ценности являются социально разрешенными. Если же в основе агрессивного поведения окажется такая ценность, как «справедливость», то поведение молодого человека будет квалифицировано не только как агрессивное, но и как асоциальное.

Обращает на себя внимание, что конфликт в зоне ценностей «здоровье» и «власть» связан с агрессивным и невраждебным поведением, а в зоне ценности «любовь», наоборот, с низко-агрессивным, но враждебным поведением.

У низко-агрессивных и одновременно высоко-враждебных студентов гораздо менее выражен отрицательный внутриличностный конфликт в зоне ценностей «вера» и «общение».

По-видимому, между агрессивностью и враждебностью все-таки есть некоторая связь, которая указывает, что высокая агрессивность и низкая враждебность ведет к одним и тем же конфликтам в ценностно-потребностной сфере личности, прежде всего, связанных с личной карьерой. Однако такое состояние качеств говорит скорее не об агрессивности, а высокой жизненной активности, которая внешне вполне может быть похожа на проявления агрессивности.

Наоборот, низко-агрессивные молодые люди в сочетании с высокой враждебностью имеют внутриличностный конфликт в зоне ценности «любовь», что указывает на возможную причину такого поведения. Конфликт в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности может свидетельствовать о действительном ее недостатке у

этих молодых людей, что соответствующим образом отражается на их поведении.

Итак, вся студенческая выборка в итоге разделилась на четыре группы:

1. Высоко-агрессивные и высоко-враждебные.
2. Низко-агрессивные и высоко-враждебные.
3. Высоко-агрессивные и низко-враждебные.
4. Низко-агрессивные и низко-враждебные.

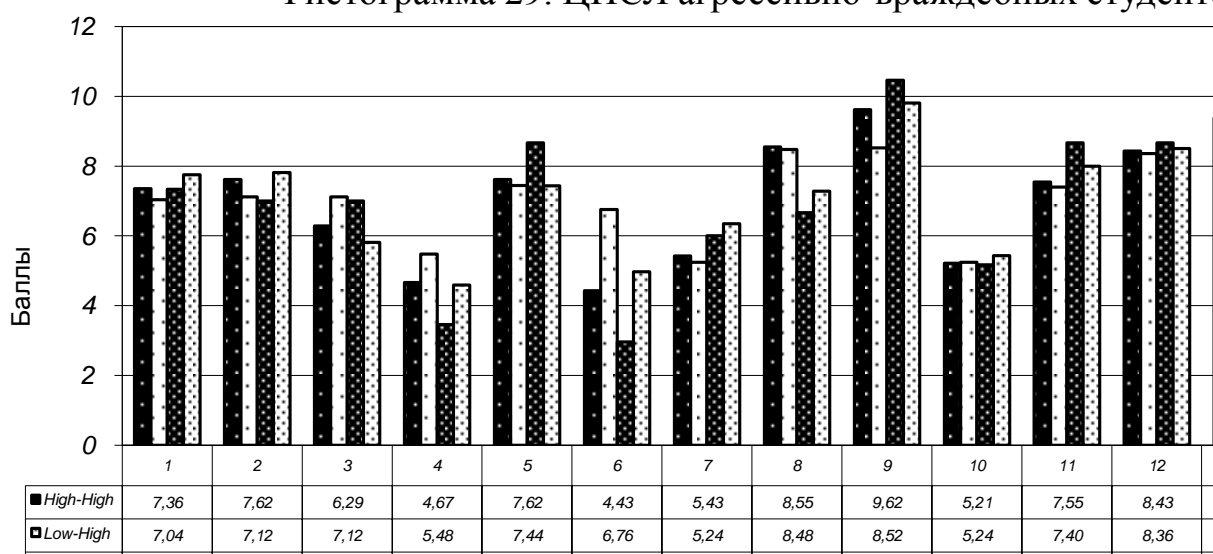
С помощью дисперсионного анализа были проанализированы различия в структуре ценностно-потребностной сферы личности этих студенческих групп.

Ценности «здоровье», «любовь» и «успех» являются сильно значимыми для всех выделенных групп. Другими словами, эти ценности жизненно важны для любых студентов, независимо от характера их поведения.

Для низко-агрессивных и одновременно низко-враждебных студентов личностно значимой является также ценность «свобода», она важна и для высоко-агрессивных и низко-враждебных. В структуре ценностно-потребностной сферы личности студентов с низкой агрессивностью и высокой враждебностью доминирует ценность «справедливость».

Для высоко-агрессивных невраждебных студентов сильно значимой ценностью становится «карьера», а для высоко-агрессивных и враждебно настроенных молодых людей – «справедливость» и «честь» (Гистограмма 29).

Гистограмма 29. ЦПСЛ агрессивно-враждебных студентов

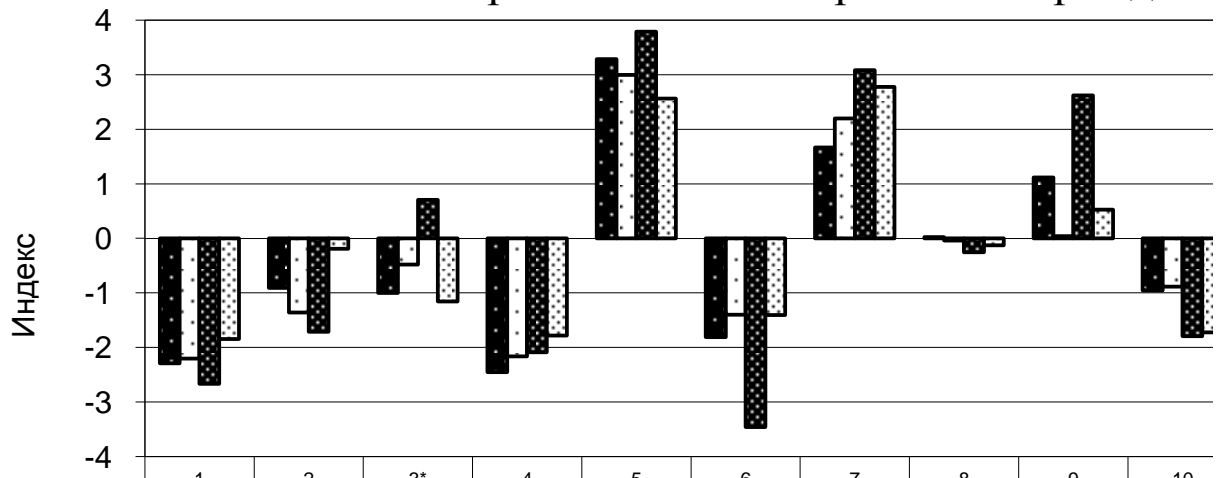


Список ценностей

- |    |              |    |                |     |         |
|----|--------------|----|----------------|-----|---------|
| 1. | Общение      | 6. | Творчество     | 11. | Свобода |
| 2. | Уверенность  | 7. | Богатство      | 12. | Успех   |
| 3. | Безопасность | 8. | Справедливость | 13. | Любовь  |

4.	Вера	9.	Здоровье	14.	Власть
5.	Карьера	10.	Красота	15.	Честь

Гистограмма 30. ВЛК агрессивно-враждебн

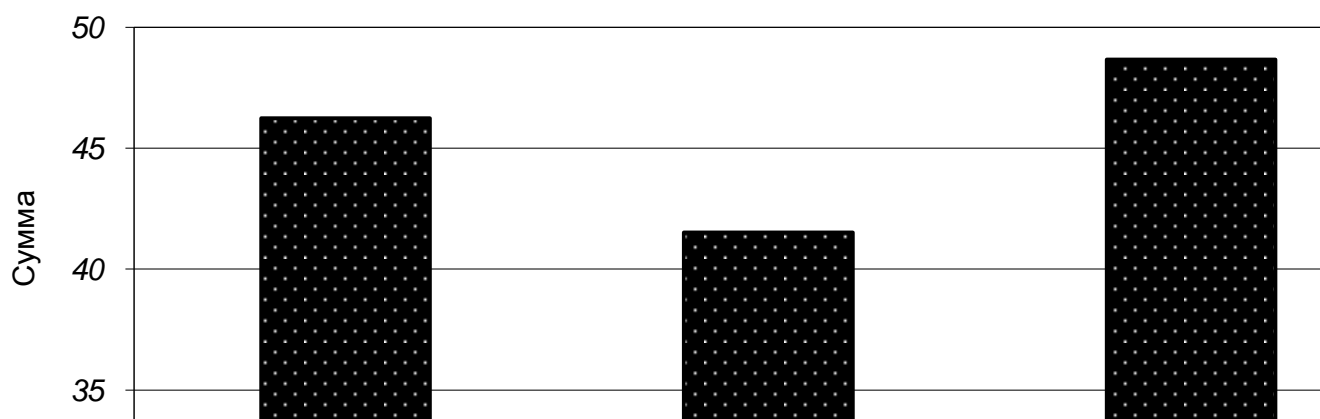


Внутриличностный конфликт более всего выражен в зоне ценности «карьера», причем в значительно большей степени это характерно для агрессивных студентов; в группе агрессивных, но не враждебных этот показатель самый высокий (+3,79). Это же самое относится к ценности «богатство» – у агрессивных низко-враждебных молодых людей он значительно выше (+3,08). В меньшей степени такая же тенденция проявляется и в отношении ценностей «здоровье» (+2,63) и «власть» (+2,29) (Гистограмма 30).

Подобная закономерность характерна для этой группы студентов, но с обратным знаком, в отношении ценностей «творчество» и «общение». По сравнению с остальными группами в этих зонах ценностно-потребностной сферы личности у агрессивных и невраждебных студентов значительно более выражено отсутствие мотивации в этих сферах (-3,46 – «творчество» и -2,67 – «общение»). Они же статистически достоверно отличаются и по показателям ценности «безопасность», где у них намечается внутриличностный конфликт, по крайней мере, вероятность его появления положительна (+0,71).

Подробный анализ взаимоотношений ценностей в структуре ценностно-потребностной сферы личности позволяет предположить, что отсутствие агрессивности и враждебности связано с привлекательностью для молодых людей ценности «свобода», агрессивность связана с привлекательностью и значимостью ценности «карьера», враждебность положительно связана с ценностью «справедливость», а одновременное проявление агрессивности и враждебности – с ценностью «честь».

Гистограмма 31. Суммарный ВЛК



Из гистограммы 31 очевидно, что у высоко-агрессивных молодых людей гораздо сильнее выражен суммарный внутриличностный конфликт, который вычисляется как сумма абсолютных величин разностей между личностной значимостью и доступностью по каждой ценностной шкале. Другими словами, ценностно-потребностная сфера личности таких студентов содержит в себе гораздо больше противоречий, чем у низко-агрессивных. По-видимому, степень разбалансированности и напряженности ценностно-потребностной сферы личности – показатель сугубо индивидуальный и у каждого молодого человека он поддерживается на определенном, оптимальном для него уровне. У агрессивных людей он больше, у низко-агрессивных меньше. С одной стороны, высокий суммарный показатель внутриличностного конфликта свидетельствует о повышенной вероятности его возникновения, а с другой – эти противоречия – двигатель человеческой активности. Поэтому у высоко-агрессивных студентов высоко значимы такие ценности, которые подразумевают высокую личную активность: «карьера», «власть», «честь», «свобода», а у низко-агрессивных преобладают относительно «спокойные» ценности – «вера» и «творчество».

У агрессивных невраждебных молодых людей общая конфликтность ценностно-потребностной сферы личности значительно более выражена, чем в остальных трех группах. Это говорит о том, что эти студенты проявляют свое отношение к себе и к другим более открыто. То же, что связано с враждебностью – скрыто. Поэтому неагрессивные, но враждебно настроенные молодые люди имеют минимальный суммарный внутриличностный конфликт.

Другими словами, то качество, которое в концепции А. Басса и А. Дарки обозначено термином «агрессивность», в поведении молодого человека всегда активно проявляется, в то время как враждебность – скрытая потенциальная, но все-таки тоже агрессивность.

Таким образом, студенты колледжа потенциально агрессивны, о чем свидетельствует доминирующий в структуре их социального поведения индекс враждебности, хотя внешне они никакой агрессии не проявляют, а в основе поведения «просоциально настроенных» молодых людей лежат общественно разрешенные ценности – «карьера», «богатство», «успех», «власть».

Внешне активность и скрытность могут проявляться в различных формах агрессивности и враждебности, но если они мотивированы такими ценностями, как «карьера» и «справедливость», то не должны рассматриваться как общественно опасные формы агрессивного или враждебного поведения.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ агрессивности как определенного личностного отношения к жизни и особенностей его поведенческих проявлений показал существование принципиально различных теоретических подходов к этой проблеме, что серьезно затрудняет понимание реальных психологических причин агрессивности молодых людей.

Наиболее продуктивным представляется подход, исходящий из обусловленности агрессивности и агрессивного поведения молодых людей не только органическими, но и ценностными причинами. Их действие наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте, когда особенно интенсивно происходит формирование ценностно-потребностной сферы личности молодого человека и системы его отношений, которое зависит не только от генетической предрасположенности, но и от качественного содержания его личности.

Стремление молодых людей к самостоятельности нередко встречает противодействие взрослых, а это приводит к появлению своеобразного психологического барьера, преодолевая который многие прибегают к агрессивным формам поведения. Однако глубинный анализ этих форм показывает, что это не всегда агрессивность или враждебность по отношению к окружающим, это, скорее, по-юношески проявляемая активность и попытка скрыть свои комплексы и проблемы.

Ценностями, занимающими центральное место в структуре ценностно-потребностной сферы личности у студентов колледжа – «успех», «карьера» и «богатство».

Самыми конфликтогенными зонами ценностно-потребностной сферы личности у студентов являются «карьера», «богатство», «любовь», «успех» и «власть».

Ведущим типом агрессии для группы студентов колледжа является подозрительность. Кроме этого у них обнаруживается склонность к обиде и к раздражению. Физическая, вербальная и

косвенная агрессии, а также негативизм как формы поведения менее характерны для студентов колледжа бизнеса.

Исследования физической, косвенной и вербальной форм агрессивности студентов показали, что агрессивные формы поведения существенно отличаются у юношей и девушек, что связано не только с биологическими особенностями, но и с социальными, культурными стереотипами маскулинности и феминности. Для юношей более характерна физическая агрессия, подозрительность и негативизм, у девушек легче проявляется вербальная и косвенная агрессия, раздражение, а также обида. Девушки глубже переживают свое агрессивное поведение.

Таким образом, складывается довольно сложная картина проявлений юношеской агрессивности. По-видимому, надежно и точно проанализировать бессознательные агрессивные тенденции в этом возрасте с помощью опросников невозможно, необходимы более тонкие экспериментальные и проективные методы. Однако сам факт полового диморфизма в агрессивном поведении свидетельствует о том, что пол – сильный фактор, влияющий на ее проявление.

Кроме того, общественная оценка агрессивности и измеренный с помощью психологических методов ее уровень – не одно и то же. Однако, агрессивны все молодые люди, но если агрессивное поведение реализуется в русле общественно разрешенных ценностей, таких как «карьера», «богатство», «успех», «власть», то это поведение окружающие склонны рассматривать как активное, но просоциальное. Таким образом, оценка агрессивности со стороны общества всегда обусловлена теми ценностными приоритетами, которые доминируют в нем, поэтому она и не совпадает с ее психологической оценкой.

В структуре ценностно-потребностной сферы личности студентов независимо от уровня их агрессивности ведущее место занимают такие ценности, как «здоровье», «любовь», «успех». Но для высоко-агрессивных значимыми являются также ценности «честь» и «карьера».

Примечательно, что для всех молодых людей характерна низкая личностная значимость ценности «творчество», однако для низко-агрессивных она все-таки гораздо более значима, чем для высоко-агрессивных. У последних более личностно значимой становится ценность «власть». Однако ни «творчество», ни «власть» пока еще не входят в число сильно значимых ценностей.

Внутриличностный конфликт в группах высоко- и низко-агрессивных молодых людей проявляется практически в одних и тех же зонах ценностно-потребностной сферы личности, однако есть значительные количественные различия. У высоко-агрессивных внутриличностный конфликт преобладает в зоне ценности «карьера»,



«здоровье», «власть» у низко-агрессивных – это зона ценности «любовь».

Отрицательный внутриличностный конфликт (отсутствие побуждений) в зоне ценностей «творчество» и «общение» наиболее характерен для высоко-агрессивных молодых людей.

Агрессивность и враждебность с точки зрения ценностной теории можно трактовать как различные свойства, относительно независимые друг от друга. «Агрессивный» человек может быть настроен как враждебно, так и дружелюбно; в то же время «враждебный» может вести себя как агрессивно, так и совершенно спокойно. Это подтверждает гипотезу о вторичности агрессивности и враждебности по отношению к ценностно-потребностной сфере личности. Их проявления зависят от того, какие ценности доминируют в ее индивидуальной структуре.

Скорее всего, то свойство, которое в теории агрессивности и враждебности А. Басса и А. Дарки трактуется как агрессивность – это своеобразно проявляемая юношеская активность, а то, что авторы теста называют враждебностью скорее похоже на скрытность. Эти юношески проявляемые активность и скрытность в различных сочетаниях и обуславливают то многообразие поведенческих проявлений, которые часто трактуются как агрессивные и враждебные. Другими словами, враждебность – это тоже агрессивность, но скрытая, потенциальная, которая может проявиться в поведении молодого человека как одна из форм разрешения внутриличностного конфликта.

Агрессия иногда бывает необходима для самозащиты в ситуации, когда молодой человек не видит иного выхода, кроме физического воздействия или вербальных угроз. Поэтому для некоторых молодых людей участие в драках – это способ утверждения себя в глазах окружающих, особенно в тех случаях, когда это становится устойчивой линией поведения, отражающей нормы, принятые в определенных референтных группах. Однако такое поведение оценивается обществом, особенно педагогами, только по его внешним проявлениям, без анализа внутренних причин. Тем не менее, общественная оценка агрессивности и реальная склонность к агрессивному поведению – это разные вещи; первая – результат отношения к молодому человеку конкретных взрослых, в первую очередь, педагогов, вторая – это его самооценка своего собственного поведения, которая осуществляется с помощью специальных психологических опросников.

Таким образом, из проведенного исследования можно сделать следующие **ВЫВОДЫ:**

1. Теоретико-методологический анализ проблемы агрессивности молодежи показал наличие принципиально различных теоретических подходов к этой проблеме. Наиболее продуктивным представляется подход, исходящий из обусловленности агрессивности и агрессивного поведения молодежи не только социально-биологическими, но и ценностными причинами.

2. В структуре ценностей у студентов колледжа бизнеса, склонных к различным формам социального поведения, личностно значимые ценности – «карьера», «богатство» и «успех».

3. Конфликтогенные зоны ценностно-потребностной сферы личности студентов – «карьера», «богатство», «любовь», «успех» и «власть». Внутриличностный конфликт в зоне этих значимых для молодого человека ценностей может провоцировать либо просоциальное, либо агрессивное поведение. И в том, и в другом случае это может повлечь за собой временную социальную дезадаптацию.

4. Есть социально одобряемые и социально запрещенные ценности, и реализация агрессии в этих зонах может квалифицироваться либо как просоциальное, либо как агрессивное поведение. Кроме того, существует специфическая форма инструментальной агрессии, которая отражает потенциальные возможности ее проявления. Этот вид агрессии косвенно выражается в показателях враждебности.

5. Ведущим типом агрессии для группы студентов колледжа бизнеса является подозрительность. Кроме этого у них обнаруживается склонность к обиде и к раздражению. Физическая, вербальная и косвенная агрессии, а также негативизм как формы поведения менее характерны для студентов колледжа.

6. В юношеском возрасте более агрессивны в своем поведении девушки. Можно предположить, что эти проявления в значительной степени демонстративны и обусловлены повышенной внушаемостью девушек в этом возрасте. Переживание вины за свои агрессивные поступки у них также самые сильные.

7. Агрессивность и враждебность – относительно независимые друг от друга характеристики. Они вторичны по отношению к ценностно-потребностной сфере личности – их проявления зависят от того, какие ценности доминируют в ее индивидуальной структуре. Вероятно агрессивность – своеобразно, по-юношески реализуемая активность, а враждебность больше похожа на скрытую, потенциальную агрессивность, не проявленную в какой-либо ценностной зоне до тех пор, пока в ней не созреет внутриличностный конфликт. Впоследствии эта энергия может быть реализована либо в социально одобряемой зоне ценностно-потребностной сферы личности, и тогда это поведение будет квалифицировано как просоциальное, либо

в общественно запрещенной ценностной зоне – в этом случае поведение молодого человека будет рассматриваться как агрессивное.

8. Общественная оценка агрессивности и реальная склонность к агрессивному поведению – это разные психологические феномены; первая – результат отношения к молодому человеку конкретных взрослых, вторая – это самооценка его своего собственного поведения, которая осуществляется с помощью специальных психологических опросников. Однако надежно и точно проанализировать бессознательные агрессивные тенденции в этом возрасте с помощью опросников очень сложно – необходимы более тонкие экспериментальные и проективные методы.

### Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. 296с.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988.
3. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Питер, 2000. 318с.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 512с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии, 1995. 350с.
6. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 336с.
7. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978.
8. Ильин А.В. Мотивы человека. СПб.: Питер, 2002. 508с.
9. Кенрик Д., Нейберг С., Чалдини Р. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! (Агрессия. Лидерство. Альтруизм. Конфликты. Группы). СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
10. Климов Е.А. Как выбрать профессию. М., 1990. 158с.
11. Кубарев Е.Н. Развитие ценностно-потребностной сферы личности в процессе ее творческой самореализации // Автореферат дисс.канд. психол. наук. Новосибирск, 2002. 20с.
12. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.
13. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344с.
14. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
15. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.
16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 448с.
17. Лоренц К. Агрессия. М.: Прогресс, 1994. 272с.
18. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2006. 478с.

19. Морогин В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности. Томск: ТГПУ, 2003. 357с.
20. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 712с.
21. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: МПСИ, 1998. 96с.
22. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. М.: Наука, 1984. 160с.
23. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1986. 450с.
24. Франкл В. Воля к смыслу. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 368с.
25. Фрейд З. Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2007. 448с.
26. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М.: Прогресс, 1992. 569с.
27. Фридман Л.М. Психология общего образования. М.: Институт практической психологии, 1997.
28. Фурманов И.А. Психология детей с нарушением поведения. М.: ВЛАДОС, 2004.
29. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т.1. 406с. Т.2. 391с.
30. Хьюстон М. Введение в социальную психологию. Европейский подход. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
31. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 538с.
32. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. Мн.: АСАР, 2005. 768с.
33. Ardrey R. The territorial imperative. New York: Atheneum Press, 1966.
34. Bender A. Juvenile delinquency. Annual Review of Psychology. № 39. 1988. p.252-282.
35. Buss A.H. The psychology of aggression. New York: Wiley, 1961.
36. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. Journal of Consulting Psychology. № 21. 1957. p.343-349.
37. Durkin K. Developmental social psychology: From infancy to old age. London: Blackwell Publishers, 1995.
38. Eagley A.H. Sex differences in Social Behavior: A Social-role Analysis. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
39. Eisenberg N. Mussen P.H. The Roots of Prosocial Behavior in Children. Cambridge University Press, 1989.
40. Feeshbach S. Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations. American Psychologist. № 26. 1971. p.281-292.
41. Geen R.G. Aggression and antisocial behaviour / In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.), The handbook of social psychology (4 ed., Vol.2, pp. 317-356). New York: McGraw-Hill, 1998.

42. Hoffman M.L. The contribution of empathy to justice and moral judgement / In N. Eisenberg, J. Strayer (eds), *Empathy and in Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
43. Latane B., Darley J.M. *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help*. NY: Appleton-Century-Crofts, 1970.
44. Lewin K. *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill, 1935. 286p.
45. McDougall. *Outline of Abnormal Psychology*. Scribner's, 1926.
46. Murray H. *Explorations in Personality*. New York: Oxford Press, 1938.
47. Piliavin J.A., Unger R.K. The helpful but helpless female: myth or reality? / In: V.E. O'Leary, R.K. Unger, B.S. Wallston (eds), *Women, Gender, and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
48. Rokeach M. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973.
49. Rosenzweig S. The current status of the Rosenzweig Picture-Frustration Study as a measure of aggression in personality // P.F.Brain & D.Benton (Eds) / *Multidisciplinary approaches to aggression research*. Amsterdam: Elsevier, 1981. p.113-126.
50. Schwarz S.H. Normative influences on altruism / In: L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. 1977. Vol. 10, p.222-279.
51. Tedeschi J.T., Felson R.B. *Aggression and coercive actions: A social interactionist perspective*. Washington, DC: American Psychology Association, 1994.
52. Thibaut J.W., Kelley H.H. *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley, 1975.
53. Wilson J.Q., Herrnstein, R J. *Crime and human nature*. New York: Simon & Schuster, 1985.
54. Zillmann D. *Hostility and aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
55. Zimbardo Ph.G. Modifying the impact of persuasive communication with external distraction // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1970. Vol. 16, p.669-680.

### **ГЛАВА 3      ПРОБЛЕМА ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Ларионова А.В.

#### **3.1    Основные направления исследования личностного потенциала**

В центре гуманитарного знания стоит проблема изучения человека. Существует множество теорий и концепций понимания природы человека, его бытия и способов взаимодействия с окружающим миром. В попытках систематизировать накопленный опыт и знания зародилась концепция человеческого потенциала, которая стала главной на пути развития представлений о человеке в различных областях гуманитарного знания. Это определено тем, что потенциал человека, представляющий собой систему его возможностей, внутренних сил, связей и отношений, не может не включать в себя наиболее существенные из них, однако, «представление о человеческом потенциале в известной мере остается расплывчатым и основной контекст применения этого понятия является преимущественно публицистическим» [64].

Сравнительно недавно мировое сообщество выдвинуло проблему человеческого потенциала в ряды первостепенных, благодаря Программе развития ООН и ежегодным Докладам о развитии человека было принято новое измерение социально-экономического прогресса – индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП). ИРЧП измеряет уровень жизни, грамотности, образованности и долголетия как основных характеристик человеческого потенциала исследуемой территории. Универсальный измеритель, позволяет определять возможности существующих в современном мире сообществ и их ориентацию на актуализацию потенциала человека. Наиболее высокий рейтинг по ИРЧП имеют те страны, которые сделали своим приоритетом человеческое развитие и социокультурные ориентиры. Для российской науки приоритетной является задача повысить индекс развития человеческого потенциала и тем самым способствовать развитию современного общества. «Проблема человеческого потенциала – это проблема перспективы, оценки возможностей человеческого развития и управления им» [64, с. 60]. Она развивается в условиях отсутствия единой, общепризнанной парадигмы. Так, разрабатываемая, сначала в Институте человека РАН, а в настоящее время в Институте философии РАН, концепция человеческого потенциала исходит из того, что значимы для человека жизненные

интересы, права, возможности самореализации – т.е. вся совокупность того, что относится к сохранению, развитию и реализации его собственных способностей и возможностей. Единицами анализа и оценки в этом случае становятся такие человеческие качества/возможности, как здоровье (телесное и душевное), обеспечивающее общую жизнеспособность человека, готовность к семейной жизни и воспитанию детей, знания и квалификация, адаптированность к социальной инфраструктуре общества, культурно-ценностные ориентации, психологическая компетентность [65].

Безусловно, проблема человеческого потенциала носит междисциплинарный характер, каждая наука пытается рассмотреть проблему со своей стороны, психологическая наука не является исключением. Исторически психология изучала проблему личности, которая вышла на передний план, так как в этом понятии, более чем в каком ином, выражаются сущностные специфически человеческие качества.

В современной психологии существует целый ряд теорий, сопровождаемые массой отдельных представлений о понятии и содержании личности, многие авторы в разных контекстах рассматривают эту проблему. Накоплено множество зарубежных и отечественных теорий личности, что, с одной стороны, позволяет глубоко рассмотреть проблематику, а с другой создает неоднозначность ее интерпретации и понимания.

Можно согласиться с мнением Б.С. Братуся о том, что становление человека человеком, его самоосуществление, самостроительство предполагает наличие психологического "органа", координирующего эти сложные процессы. Личность как раз является таким "органом", и от того, как она служит человеку, «способствует ли ее позиция, конкретная организация и направленность приобщению к родовой человеческой сущности или, напротив, разобщают с этой сущностью», и следует говорить о ее «нормальности» и «аномальности». Таким образом, личность – это инструмент, с помощью которого организуется и координируется путь обретения человеческой сущности [28].

По мнению А. Г. Асмолова исходной характеристикой понимания личности является выделение многомерности, которая позволяет охарактеризовать историю развития представлений о личности «как историю открытий измерений личности» [2, с. 201]. Следовательно, необходимо рассматривать личность в контексте системного подхода, который исходит из системы базовых категорий. Данный факт был отмечен многими исследователями (Г. Оллпорт, К. Левин, Г. Мюррей, А. Маслоу и другие), что адекватное понимание личности может быть

достигнуто только при изучении человека как целостной системы. Например, Г. Оллпорт в своей работе «Открытая система в теории личности», сделал попытку рассмотреть личность как открытую, взаимодействующую с действительностью систему, кроме того, к таким попыткам можно отнести динамическую концепцию личности К. Левина, персонологию Г. Мюррея, теорию самоактуализации личности А. Маслоу. Человек, по мнению В.Е. Ключко, представляет собой самоорганизующуюся систему, то есть систему, порождающую психологические новообразования и опирающуюся на них в своем самодвижении [29, с. 101]. Личность же представляет собой развивающуюся систему, «процесс становления личности можно представить себе как развертывание целостной органической системы, в которой каждая часть предполагает каждую иную и порождается целостной системой» [29, с. 84].

Особо привлекательными для мыслителей во все времена было изучение возможностей личности, ее потенциала. Так, в отечественной психологии С.Л. Рубинштейн исследовал области соотношения потенциального и актуального, на примере способностей, в сфере мотивации и потребностей. Так же предпосылки рассмотрения феномена потенциала можно найти в концепции Л.С. Выготского «Зона ближайшего развития». Где зона актуального развития – это текущий уровень развития способностей и новообразований индивида, а зона ближайшего развития выступает как потенциал развития, зона возможного роста. Согласно концепции Л.С. Выготского, для того, чтобы индивид смог осуществить переход из зоны актуального развития в зону ближайшего развития, необходимо не только наличие у него мотивации к развитию, но и сформированность соответствующих внутренних функций и структур (физиологических, психологических, ценностно-смысловых и др.), которые являются важными предпосылками готовности совершить этот переход [10].

Сам термин «потенциал» в этимологическом значении происходит от латинского – мощь, сила, возможность, способность, существующая в скрытом виде и способная проявиться при определенных условиях [8]. В этимологическом словаре русского языка отмечается происхождение слова «потенциальный» как заимствованного в XIX веке из французского языка, где *potentiel* с латинского *potentialis* производного от *potens* «могущий» буквально означает «могущий быть» [74]. В Большой Советской Энциклопедии термин «потенциал» трактуется как «...средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления плана, решения какой-либо задачи, возможности отдельного лица, общества, государства в определенной



области» [7]. «Потенция, – как указывал М.К. Мамардашвили, – в отличие от возможности – есть возможность, обладающая одновременно силой на свое осуществление» [40, с. 151]. Потенция – это не действующая возможность, способная стать реальностью в определенных условиях и при определенных ресурсах. Переход возможности в реальность есть процесс актуализации потенции [47, с. 1]. Хотя данная проблема достаточно давно существует в психологической науке, но отдельной теории или концепции, посвященной изучению потенциала личности не существует. Раз мы уже коснулись рассмотрения проблемы потенциала в отечественной психологии, то и продолжим в том же ключе.

В работах Б.Г. Ананьева потенциал является характеристикой субъекта деятельности, от которого во много зависит ее продуктивность и успешность. Особое внимание Б.Г. Ананьев уделял интеллекту как одного из главных составляющих потенциала человеческого развития. Раскрытие потенциала личности, по мнению В.К. Сафонова, зависит от активности личности (самореализации потенциальных возможностей). К.А. Абульханова, В.А. Сластенин, Г.А. Лаптев связывают механизм саморазвития личности с постоянным стремлением выйти «за свои рамки», превзойти себя, раскрыть свой неисчерпаемый потенциал [47]. В.И. Слободчиков рассматривал потенциал как «структурированный ресурс определенной мощности, источник возможного действия» [62, с. 48]. А.А. Дергач и В.Г. Зазыкин также подчеркивают, что личностный потенциал «включает в себя не только потенциальное личности, но и систему постоянно возобновляемых и умножаемых ресурсов, что способствует прогрессивному личностному развитию» [18, с. 226]. По мнению В.В. Игнатовой личностный потенциал имеет объективную направленность в зависимости от мировоззрения, мотивации, ценностей, потребностей и реализуется в деятельности [24].

В зарубежной психологии понятие «потенциал» активно используется при изучении мотивации личности. Например, «поведенческий потенциал» (теория социального научения Дж. Роттера), «потенциал активации» (или «потенциал побуждения») Д.Е. Берлайна, «потенциал реакции» К.Л. Халла. В социальной теории поля К.Левина с помощью понятия «потенция» описывается психологическая сила, действующая на субъекта по направлению к целевой области. Основоположник теории мотивации А. Маслоу отмечал: «самоактуализироваться – значит достигнуть высшего уровня, стать тем человеком, которым мы можем стать, достичь вершины нашего потенциала» [23, с. 494]. В свое время он правомерно заметил: «Создается впечатление, как будто у человечества есть единственная конечная цель, отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные

авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность,— но все они согласны в том, что все это синонимы реализации потенций индивида, становления человека в полном смысле этого слова, становления тем, кем он может стать» [44, с. 129].

К. Роджерс рассматривал понятие «потенциал личности» в сочетании с понятием «актуализация», которая трактуется как перевод знаний, умений, навыков, различных форм поведения, эмоциональных состояний из потенциального состояния в актуальное действие. Стремление к самоактуализации – это процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать функционирующей личностью [88, с.196]. С. Мадди также связывал потенциал со стремлением к актуализации, относя его к ядерной характеристике личности. «Ядерные характеристики, релевантные стремлению к актуализации – это содержание внутренних потенциалов» [38, с. 26]. В теории личности Э. Фромма единственным средством против угрозы бездуховности выступают способность человека продуктивно использовать свои силы, реализация личностных потенций и присущих ему возможностей [47, с.1].

Несмотря на множество работ по проблеме потенциала личности, в них отсутствует концептуальное единство. Авторы, употребляя понятие, как правило, имеют в виду свой предмет исследования. Личностный потенциал характеризует возможности системы по изменению режима своего функционирования, которые одновременно должны удовлетворять разнонаправленным стремлениям к стабилизации и развитию системы [5, с.70]. Войдя в понятийный аппарат психологии, сочетаясь с категориями «возможность», «действительность», понятиями «развитие», «становление», «актуализация», «самосозидание», «ресурс» понятие «потенциал» трансформировалось, обогатилось новым содержанием и получило современную интерпретацию. На сегодняшний день понятие личностного потенциала наиболее полно рассмотрено в работах отечественного ученого Д.А. Леонтьева (2002) на основе синтеза идей М.К. Мамардашвили «решимость, усилия» (1995), П. Тиллиха «отвага быть» (1995), Э. Фромм (1992) В. Франкла (1992), С. Мадди «жизнестойкость» (1998). По мнению автора, понятию личностный потенциал наиболее точно соответствует понятие «жизнестойкость» *hardiness*, введенное С. Мадди (Maddi, 1998). С. Мадди определяет жизнестойкость как систему установок или убеждений в определенной мере поддающихся формированию и развитию [85]. Путь к решению проблемы личностного потенциала Д.А. Леонтьев видит через смычку, с

одной стороны, экзистенциальной психологии, которая на сегодняшний день уделяет наибольшее внимание феноменологии личностного потенциала и попыткам его концептуализировать, и, с другой стороны, как уже было отмечено ранее, культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [31]. Личностный потенциал связан с чертами характера и с определёнными содержательными характеристиками личности (убеждениями, ценностями, смыслами и т.д.), однако наличие у человека последних ещё не говорит об уровне личностного потенциала: нет гарантии, что в ситуации, когда ценности окажутся под угрозой, он поведёт себя в соответствии с ними мой [33, с. 259]. Следовательно, одной из специфических форм проявления личностного потенциала – это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития, которые могут быть заданы внутренними или внешними факторами [31].

Человек с оптимально реализованным личностным потенциалом способен выжать максимум даже из ограниченных способностей, а «недостаточный» личностный потенциал намного снижает КПД (коэффициент полезного действия) даже самых одаренных. Нередко недостаточный личностный потенциал компенсируется непомерным напряжением с неблагоприятными последствиями для здоровья [63, с.93]. В пример можно привести выдающихся личностей, таких как Ван Гог, Достоевский, Кафка, Мандельштам – чувствительные, ранимые, болезненные, сложные, постоянно страдающие натуры, но наряду с ними мы видим и таких, хорошо владеющих собой и продуктивно и творчески строящих свою жизнь людей, хотя порой и в неблагоприятных условиях, как Микеланджело, Пикассо, Бернард Шоу, Солженицын [31].

Д.А. Леонтьев под личностным потенциалом понимает системную организацию тех личностных особенностей, которые в обыденном языке связывают с представлением о «стержне личности». Оно прямо соотносится с мерой личностной зрелости и личностного здоровья и является важным фактором успешности деятельности. Это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности. Она лежит в основе способности личности исходить в своей жизнедеятельности из устойчивых внутренних критериев и ориентиров и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне разного рода давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности выступать саморегулируемым субъектом деятельности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней жизненной ситуации

[34]. Иначе говоря, личностный потенциал – это комплекс психологических свойств, дающий человеку возможность принимать решения и регулировать свое поведение, учитывая и оценивая ситуацию, но исходя, прежде всего, из своих внутренних представлений и критериев.

Развивая понимание личностного потенциала заложенного Д.А. Леонтьевым, С.А. Богомаз рассматривает понятие в тесной взаимосвязи с инновационной деятельностью. Он считает, что наличие высокого личностного потенциала у человека может обеспечить в случае необходимости многократную мобилизацию его интеллектуальной, креативной и прочих видов активности, способствуя достижению продуктивности и результативности деятельности. Более того, личностный потенциал может быть своеобразно ориентирован на различные сферы жизнедеятельности человека [4].

При определении содержания личностного потенциала неизбежно возникает вопрос о его структуре. В.Н. Марков предложил иерархическую структуру личностного потенциала. Он рассматривал личностный потенциал как систему внутренних возобновляемых ресурсов. Первый уровень этой структуры составляет биологический потенциал индивида, определяющийся спецификой биоэнергетических процессов в организме. Вышележащие уровни данной иерархии предназначены для информационно-целостной регуляции нижележащих уровней. Так, второй уровень иерархии связан с психической регуляцией и определяет психофизиологический потенциал. Третий уровень, базирующийся на личностно-смысловом саморазвитии, представляет собой собственно личностный потенциал. Выделенные уровни потенциала являются относительными, поскольку система индивидуальной регуляции потенциала непрерывна, и уровни можно выделять на разных основаниях [42]. Личностный потенциал включает в себя мировоззрение и мотивацию самореализации. Мировоззрение как система взглядов на объектный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. Мотивация самореализации личности выполняет функции ориентации, поиска «жизненной траектории», выбора линии поведения из вариантов, представляемых реальной жизнью. Мировоззрение и мотивационные потребности личности в самореализации формируют совокупность личностных качеств, таких как креативность, интеллектуальные и познавательные способности [45].

Несколько другую структуру личностного потенциала предложил Д.А. Леонтьев (2007), на основе теоретических и эмпирических исследований, проводимых в течение нескольких лет Д.А. Леонтьев и его команда выделили такие компоненты:

1. Потенциал самоопределения – ресурсы личности, позволяющие успешно ставить цели на основании собственных выборов, интересов и предпочтений, а не довольствоваться принятием заданных извне целей: внутренняя мотивация и самодетерминация. Главной функцией самоопределения является расширение спектра возможностей действия, которые может раскрыть для себя субъект, спектра потенциальных смыслов, которые может нести в себе ситуация, и самоопределение по отношению к ним, раскрытие потенциала свободы [34]. То есть потенциал самоопределения напрямую связан с личностной автономией, более того эти понятия, по своей природе, являются синонимами.

2. Потенциал реализации – ресурсы личности, обеспечивающие переход к целенаправленной деятельности, доведение поставленной цели до успешного осуществления: конструктивное мышление и оптимизм как личностная диспозиция, самоэффективность, самоконтроль. Главной функцией потенциала реализации является сужение спектра возможностей, совладание с их избыточностью путем осуществления выбора и переход к его реализации, преодоление неопределенности, раскрытие потенциала ответственности [34]. Таким образом, реализация направлена на проявление личностных возможностей в деятельности, то есть самореализация. Проблема самореализации всесторонне рассмотрена В.Е. Ключко и Э.В. Галажинским, по их мнению «почти общепринятым является мнение о том, что самореализация личности наиболее выпукло представлена ее способностью к творчеству» [13, с 56]. Так, Н.Ю.Хрящева считает способность к творчеству (как процессу, имеющему определенную специфику и приводящему к созданию нового) одним из наиболее важных условий для успешного самовыражения, всесторонней самореализации и адаптации личности в современном мире. «При этом внутренним ресурсом, потенциалом, обеспечивающим этот процесс, является креативность» [70, с. 171]. Таким образом, креативность выступает как условие актуализации способностей, самораскрытия личности, тем самым способствуя успешной реализации деятельности.

Компоненты самоопределения и реализации выполняют две различными образом организованные функции саморегуляции жизнедеятельности, которые отражают сменяющие друг друга фазы единого цикла экзистенциального взаимодействия субъекта с миром.

3. Потенциал сохранения (совладания) – ресурсы, обеспечивающие сохранение устойчивости и цельности личности в неблагоприятных ситуациях, совладание с ними: продуктивные копинг-стратегии (стратегии совладания). Данный компонент проявляется в ситуации противостояния неблагоприятным стрессогенным и травмирующим событиям. Основная его функция выражается в гибком совладании с деформирующими воздействиями, принуждающими индивида к изменению своих действий в мире при сохранении смысловых ориентаций и базовых структур личности [34].

Как отмечает сам Д.А. Леонтьев, несмотря на всю важность тематики личностного потенциала, проблема его операционализации еще не имеет на настоящий день однозначного решения, необходим постоянный поиск соответствия между функциональным и компонентным анализом, т.е. ответ на вопрос, как измеряемый методикой конструкт соотносится с функциями личностного потенциала [33]. Поэтому на данном этапе разработанности проблемы, сложно определить четкую структуру личностного потенциала, а проводимые исследования позволяют лишь установить взаимосвязь отдельных компонентов с личностным потенциалом и степень их взаимовлияния.

О многогранности и сложности проблемы личностного потенциала можно также судить по многочисленным его видам, выделяемые различными авторами: психологический (Г.М. Зараковский), адаптационный (Н. Л. Коновалова, А. Г. Маклаков, В. А. Кулганов, С. Ю. Добряк), культурный (Е.В. Руденский, О.М. Моткова), коммуникативный (В.Н. Куницына), творческий (А. Маслоу, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская), духовный (О.П. Елисеев), интеллектуальный (М.А. Холодная, В.Н. Дружинин, Е.Ф. Рыбалко), инновационный (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева). Каждый из представленных видов так или иначе влияет на становление и самореализацию личности в обществе, а современная ситуация развития российской действительности предъявляет такие требования к человеку, что уровень развития личностного потенциал и его видов должен быть максимальным или стремится к этому. Какой он современный человек? Проанализировав множество современных исследований образа современного молодого человека можно выделить «универсальные» качества, которые выделяют многие авторы: целеустремленность, мобильность, самостоятельность, креативность, коммуникабельность, активность, высокая мотивация достижения успеха, самоактуализация, автономность, компетентность. Учитывая потребность государства в молодежи, ориентированной на инновационно-предпринимательскую деятельность, то перед

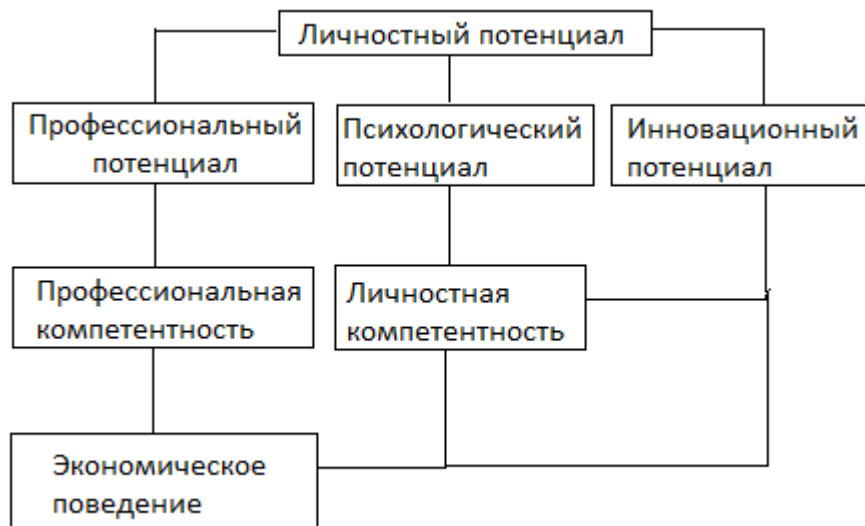
психологической наукой встает задача найти способы оптимизации и развития личностного потенциала в данном направлении.

При рассмотрении субъекта деятельности, его потенциала первостепенно следует определить, что входит в понятие инновационно-предпринимательской деятельности. По мнению Г.Л. Багиева и А.Н. Асаула предпринимательская деятельность – это особый вид деятельности, направленный на извлечение прибыли, которая основана на самостоятельной инициативе, ответственности и инновационной предпринимательской идее. Предпринимательство характеризуется обязательным наличием инновационного момента, будь то производство нового товара, смена профиля деятельности или основание нового предприятия. Новая система управления производством, качеством, внедрение новых методов организации производства или новых технологий – это тоже инновационные моменты [1]. Несколько отличное мнение высказывает Шабуришвили М. В., любая инновационная деятельность является предпринимательской и основана на поиске новых идей (от нового продукта до новой структуры) и их оценке, поиске необходимых ресурсов, создании и управлении предприятием, получении денежного дохода и личном удовлетворении достигнутым результатом [49]. Однако, не всякое предпринимательство является инновационным, а лишь такое, которое позволяет извлечь предпринимательский доход в результате создания производства, использования или диффузии инновационного продукта [73]. В данной работе мы будем придерживаться мнения, что инновационно-предпринимательская деятельность это не только самостоятельная инициатива в организации собственного дела, это еще и создание нового продукта либо привнесение чего-то нового в организацию своего дела.

В процессе рассмотрения проблемы необходимо учесть множество переменных, их взаимодействие и степень влияние на личностный потенциал:

- профессиональный потенциал личности;
- компетентность личностную и профессиональную;
- инновационный потенциал;
- экономическое поведение (согласно Ж. Б. Сэю, предприниматель является носителем нового экономического поведения).

Далее по тексту данные переменные будут обозначаться термином «значимые переменные». Схематически система взаимодействия значимых для инновационно-предпринимательской деятельности переменных и личностного потенциала отражена на рис. 1.



**Рис. 1. Система взаимодействия значимых переменных с личностным потенциалом в условиях инновационно-предпринимательской деятельности**

Э.Ф. Зеер и А.М. Павлова (2008) в своих работах отмечают, что предпринимателей от других социально-профессиональных групп отличает доминирование установки доводить начатое дело до конца, стремление к познанию себя, готовность брать на себя ответственность [22, с.42]. Как отмечалось выше, в рассмотрении предпринимательской деятельности необходимо учитывать инновационный аспект, поэтому и самого предпринимателя необходимо рассматривать как инноватора, а, следовательно, помимо перечисленных характеристик надо учесть основополагающие качества инноватора – креативность и автономность (независимость, самостоятельность) [50]. То есть профессиональный потенциал концентрирует те личностные характеристики, необходимые для успешного функционирования субъекта в определенном виде деятельности (в нашем случае, в инновационно-предпринимательской) и формирования, в дальнейшем, профессиональной компетентности. А. К. Маркова определяет профессиональную компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [46]. Наличие профессионального потенциала и компетентности будет способствовать развитию экономического поведения личности. Под экономическим поведением в социальных науках понимается вид социального поведения, отражающий участие личности в экономической жизни общества посредством различных форм экономической деятельности, обусловленной социальным интересом и материальными



возможностями индивида. Так как мы рассматриваем не просто предпринимательскую деятельность, а инновационно-предпринимательскую, то и экономическое поведение стоит рассмотреть в инновационном аспекте. В.Н. Савин определяет инновационное экономическое поведение в рамках комплексного подхода как внедрение нестандартных решений, изменяющих в той или иной степени систему экономических отношений на различных уровнях организации. Инновационное экономическое поведение характеризуется качеством, масштабом, глубиной изменений, затрагивающих сложившуюся систему экономических интересов и экономических поведенческих стереотипов [60]. Таким образом, экономическое поведение формируется в процессе инновационно-предпринимательской деятельности и является определенным уровнем развития профессиональной компетентности предпринимателя.

Следующая немаловажная переменная в структуре личностного потенциала это психологический потенциал. Концепция психологического потенциала, была предложена Г.М. Зараковским и основывается на социально-когнитивной теории А. Бандуры и У. Мишела, экзистенциальной теории В. Франкла и теории самоактуализации и самореализации человека (К. Гольдштейн, А. Маслоу). Психологический потенциал личности – это система психологических свойств личности, определяющая возможность успешной жизнедеятельности индивида в разных сферах жизни: 1) общая активность, мотивационная установка на достижение; 2) направленность; 3) способности; 4) регуляторные качества [21]. Психологический потенциал тесно взаимодействует с понятием личностной компетенции. Проблема компетенции сейчас весьма актуально, изначально термин «компетенция» употребляли в отношении профессиональной деятельности, однако, на сегодняшний день его используют более широко и выделяют множество его видов. Если профессиональная компетентность представляется совокупностью профессионально-значимыми качествами личности, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности, то личностная компетентность – это совокупность личностных свойств, которые формируются и развиваются в течении всей жизни, это степень зрелости и саморазвития человека. Эти виды компетентности взаимообусловлены, как в процессе профессионального роста может формироваться личностная компетентность, так и в процессе формирования личности может развиваться профессиональная компетентность.

И последнее звено системы взаимодействия переменных личностного потенциала в инновационно-предпринимательской

деятельности – это инновационный потенциал. В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева предприняли попытку операционализировать понятие «инновационный потенциал» в рамках системной антропологии. В контексте данного подхода инновационный потенциал человека понимается как личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения [55]. По мнению авторов инновационный потенциал включает в себя:

1. Личностные качества, такие как толерантность к неопределенности, способность к оправданному риску, ответственность, потребность в самореализации, мотивация достижения, рефлексивность, креативность.
2. Компетенции, прежде всего такие как проектная компетенция, коммуникативная компетенция, информационная компетенция.
3. Витальность (особенности ценностно-смысловой организации жизненного мира, жизнестойкость, суверенность, трудоспособность, мобилизационный потенциал, уровень саморегуляции, ориентация человека на определенное качество жизни) [12].

Таким образом, оптимизация системы взаимодействия личностного потенциала и значимых переменных (профессиональный потенциал личности, личностная и профессиональная компетентность, инновационный потенциал, экономическое поведение) будет способствовать формированию и развитию субъекта инновационно-предпринимательской деятельности. Оптимизацию необходимо осуществлять через актуализации основных компонентов личностного потенциала – креативности и личностной автономии [51].

### **3.2 Личностная автономия как условие формирования предпринимательской активности**

Проблема свободы человека уходит корнями в древние писания, еще задолго до возникновения самой науки. В философии проблема свободы осмысливается, как правило, по отношению к человеку и его поведению. О возможности самоопределения человека в своих действиях, в философии традиционно шли нескончаемые споры, ведущиеся еще со времён Сократа. Как правомерно заметил замечательный русский философ Н. Бердяев: "Наиболее общее определение свободы, обнимающее все частные определения, заключается в том, что свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа" [3]. "...Если человек – существо целиком детерминированное природой и обществом, то не может быть никакой свободы..." [3, с.286—287]. "Детерминированная свобода не есть свобода" [3, с.282).

В психологии проблема свободы тесно переплетается с автономией человека. К первым предпосылкам генезиса проблемы свободы и автономии человека относятся представления К.Г. Юнга (1996). Он один из первых ввел идею автономии, указав на связь личностной зрелости, высших уровней личностного развития с автономией [75]. Как отметил Мамардашвили, «к сожалению, в русском языке стерся изначальный смысл слова «автономия», что означает своезаконие» [41]. Близко, по своему значению, лежит понятие свободы – «власть над жизнью» [52, с.429]. Д.А. Похилько отмечает, что автономия есть ценность, по содержанию совпадающая с абсолютной ценностью свободы с акцентом на моменте взаимосвязи негативной и позитивной свободы [54]. Являясь предпосылкой самостоятельной и ответственной деятельности, автономия принадлежит к общественным благам свободы действия как независимость от принуждения [39]. Наибольшее распространение проблема свободы человека получила в рамках экзистенциальной психологии (Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй и др.). В своей книге «Бегство от свободы» Э. Фромм рассматривал свободу как тяжкое бремя и описал несколько стратегий бегства от нее. Такое понимание обусловлено соотношением свободы и ответственности «как две стороны одной медали». Именно связь свободы и ответственности приводит к тому, что свобода не всегда оказывается желательной. По мнению автора это является причиной того, что многие добровольно отказываются от свободы, выбрав путь наименьшего сопротивления. В противовес бегства от свободы, Э. Фромм выделяет позитивную свободу, при которой человек чувствует себя частью мира и в тоже время не зависит от него. В результате одни люди вырастают свободными, а другие – нет [69]. В идеях Э. Фромма заложена двоякая трактовка понятия свободы. Первое значение свободы – это изначальная свобода выбора, свобода решать, принять ее или отказаться. Свобода во втором значении – это структура характера, выражающаяся в способности действовать на основе разума. Иными словами, чтобы выбрать свободу, человек уже должен обладать исходной свободой и способностью сделать этот выбор разумным образом [35].

В. Франкл подробно описывал такое проявление человеческой свободы, как свободу по отношению к собственным потребностям и к собственной телесности. Его основной тезис о свободе гласит, что человек свободен найти и реализовать смысл своей жизни, даже если его свобода заметно ограничена объективными причинами [68]. Автор говорит о свободе человека по отношению к своим влечениям, к наследственности и к факторам и обстоятельствам внешней среды. Наследственность, влечения и внешние условия оказывают

существенное влияние на поведение, однако человек свободен занять определенную позицию по отношению к ним [68]. В. Франкл подчеркивает, что человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется, прежде всего, ценностями и смыслами, локализованными в ноэтическом измерении и не испытывающими детерминирующих воздействий со стороны рассмотренных выше факторов. Важным вопросом в представлениях автора о свободе является вопрос, для чего человек обладает свободой. Здесь снова встает проблема ответственности. Свобода реализуется через ответственность за свою судьбу, свобода слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе [68]. Иначе говоря, человек ответственен за свою свободу и за свою жизнь. Таким образом, в представлениях В. Франкла, образуются три экзистенциала человеческого существования – духовность, свобода и ответственность, которые необходимы для полноценного и здорового бытия человека. Э. Фромм и В. Франкл в своих работах высказывают идею о оппозиции понятий воли и свободы в разведении «свободы от» и «свободы для» [9, с. 244]. Воля – это свобода от всего того, что действие ограничивает и в то же время направляет и ориентирует, в то время как «свобода для» предполагает выбранные ориентиры в деятельности [36]. Сопоставление свободы с понятием воли позволяет увидеть ее важное измерение: свобода предполагает определенную структуру, направленность, тогда как воля отличается от нее неструктурированностью и ненаправленностью. Как сказал Г. Л. Тульчинский, «понятие воли выражает лишь инстинкт свободы» [67, с. 454].

Как заметил Г. Лэндрэт (1994) «если человек свободен и имеет возможность прислушаться к себе и опереться на себя как на целостное природное существо, точно и полно отражая происходящее в нем самом, то тенденция к актуализации обеспечивает движение к полноценной жизни» [37, с. 63]. Свобода как определенная форма активности и ответственность как определенная форма регуляции, слившись, порождают феномен самодетерминации – свободной саморегулируемой активности личности [34]. Понятие свободы описывает феноменологически переживаемый контроль над своим поведением, используется для глобальной антропологической характеристики человека и его поведения. Понятие самодетерминации используется как объяснительное на собственно психологическом уровне рассмотрения "механизмов" свободы. При этом следует различать самодетерминацию, с одной стороны, и саморегуляцию или самоконтроль – с другой [35].

В современной психологии проблему свободы и автономии человека рассматривают в рамках теории самодетерминации Э. Деси и

Р. Райана, которые вот уже более 30 лет работают в продуктивном диалоге, разрабатывая подход, первоначально возникший из экспериментов по влиянию денежных вознаграждений на внутреннюю мотивацию деятельности и постепенно превратившийся в масштабную макротерию человеческой мотивации и личности.

Центральными звеньями для теории самодетерминации являются:

- идея о трех базовых потребностях, лежащих в основе внутренней мотивации и обеспечивающих психологическое благополучие личности;
- идея о качественном своеобразии различных типов внешней мотивации, регулирующих поведение индивида;
- внимание теории к социальному контексту, учет его роли в проявлении разных форм мотивации и эффективном функционировании индивида;

Представление о трех базовых потребностях лежит в основе всех пяти мини-теорий в рамках данного подхода, причем особое значение придается потребности в автономии:

1. теория когнитивной оценки (Cognitive Evaluation Theory, CET);
2. теория организмической интеграции (Organismic Integration Theory, OIT);
3. теория каузальных ориентаций (Causality Orientations Theory, COT);
4. теория базовых психологических потребностей (Basic Psychological Needs Theory, BPNT);
5. последняя по времени возникновения – теория содержания целей (Goal Contents Theory, GCT) [Гордеева, часть 1].

Под потребностью в компетентности понимается стремление быть эффективным, справляться с задачами оптимального уровня трудности, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей индивида средой.

Теория самодетерминации основывается на проблеме собственной активности человека, его способности самостоятельного выбора направления саморазвития. Говоря об основной идее теории, наиболее существенным является постулирование наличия у человека способностей и возможностей для здоровой и полноценной жизни. По словам самих авторов: «теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье, и на исследование процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ» [83, с. 74].

Самодетерминацией называется способность выбирать и иметь выбор, в отличие от подкрепляемых реакций, удовлетворения влечений и действий под влиянием других сил, которые тоже могут

рассматриваться как детерминанты поведения человека [16]. Самодетерминация лежит в основе таких проявлений личности, которые, как писал М.К. Мамардашвили [40], находятся по перпендикуляру к повседневному потоку жизни. Д.А. Леонтьев видит залог самодетерминации в возможности человека, как в когнитивном плане, плане сознания и картины мира, так и в плане чисто практическом, отстроиться от потока, в котором мы плывем. Таким образом, самодетерминация в контексте данного подхода означает ощущение свободы по отношению, как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности [31].

Психологическим критерием самодетерминации является гибкость человека в управлении собственными взаимодействиями со средой. Будучи самодетерминированным, человек действует на основе собственного выбора, а не на основе обязательств или принуждений, и этот выбор базируется на осознании своих потребностей и сопоставлении их с внешними условиями [16]. Самодетерминация включает в себя управление своей средой или своими действиями, направленными на результат, но может также включать в себя и отказ от контроля [16]. Самодетерминированное поведение также включает решения человека о том, как себя вести, основываясь на удовлетворении своих потребностей. При этом поведение детерминируется информацией, поступающей от среды, а также самой личностью, которая эту информацию воспринимает и интерпретирует [82].

Наряду с самодетерминированным поведением Э. Деси и Р. Райан выделяют несамодетерминированное поведение, при котором поведение человека полностью детерминировано физиологическими причинами или средой. К проявлениям такого поведения можно отнести: привычку, ригидное, эмоциональное поведение. Причина потери самодетерминации как отмечает О.Е. Дергачева в том, что человек перестает осуществлять намеченные действия, либо не осознает, с какой целью те или иные действия им осуществляются. Э. Деси и Р. Райан несамодетерминированное поведение делят на два типа: автоматическое поведение и автоматизированное поведение. Автоматическое поведение удовлетворяет неосознаваемые мотивы, поэтому с трудом поддается изменению, в этом отношении автоматизированное поведение легче перепрограммировать на самодетерминацию, так как оно более гибкое [17].

Таким образом, авторы различают три основные личностные ориентации, основываясь на доминирующих механизмах регуляции действий человека: 1) автономную ориентацию, опирающуюся на убеждение о связи осознанного поведения с его результатами, при этом источником поведения выступает осознание своих потребностей и

чувств; 2) подконтрольную ориентацию, также основанную на ощущении связи поведения с его результатом, но при этом источником поведения выступают внешние требования; 3) безличную ориентацию, основанную на убеждении, что результат не может быть достигнут целенаправленно и предсказуемо [35, с.21].

Следующей важной составляющей самодетерминации является понятие компетентности. Переживание компетентности понимается как один из типов внутренней удовлетворенности, достигаемой человеком, и обеспечивающей развитие. Опираясь на работы Р. Вудвортса и Р. Уайта, Э. Деси высказал гипотезу, что у человека есть внутренняя психологическая потребность в чувстве компетентности при взаимодействии с внешней средой [16]. Компетентность и самодетерминация – это те первостепенные психологические потребности, которые лежат в основе внутренне мотивированной активности. При удовлетворении этих потребностей человек ощущает, что он является истинной причиной осуществляемого преднамеренного поведения (автономия), и воспринимает себя как эффективного агента при взаимодействии с окружением (чувство компетентности) [72].

Для осуществления целостного и гармоничного развития необходимо, чтобы человек стремился к большим и малым целям, действовал и рос в условиях борьбы и принимал решения, будут ли с ним происходить изменения или нет. Авторы считают (Deci, Ryan, Grolnic), что в этом процессе чрезвычайно важны проявления потребностей в компетентности и самодетерминации, описанные выше.

Если сравнивать значения понятий самодетерминации и личностной автономии, то можно отметить, что четкой границы между этими понятиями нет, часто их используют как синонимичные, однако личностная автономия рассматривается как более широкое понятие, поскольку допускает и иные трактовки [17]. Близким по своему значению так же является понятие самостоятельности. В психологии в понимании термина «самостоятельность» мнения ученых расходятся. Самостоятельность определяется в психологическом словаре как «способность ориентироваться на свои личностные позиции, принимать собственные решения и реализовывать их, независимость от ситуативных воздействий» [20, с.404]. С.В. Чебровская (2003) выделяет несколько подходов к изучению проблемы самостоятельности: с позиции общей категории активности (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, А.Ф. Лазурский), субъектности (В.И. Моросанова, А.К. Осницкий), личностных свойств (А.И. Савенков), возрастных особенностей, умений и условий развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, И.С. Кона, В.А. Аверин). На основе анализа данных подходов С.В. Чебровская определяет самостоятельность как сложное свойство личности, берущее

начало в активности и состоящего из некоторого числа интегрирующих ее компонентов, среди которых эмоции, интересы, мышление, саморегуляция и другие. В результате индивидуального развития самостоятельность наполняется субъектным опытом, обуславливающим возможность разных ее видов и уровней [71].

С обсуждаемым понятием личностная автономия перекликается и понятие суверенности личности. В.Е. Ключко и О.М. Краснорядцева рассматривают понятие суверенности в рамках системной психологии. В их понимании суверенность, в отличие от независимости, автономности, определяется как возможность самостоятельного выхода в культуру и взаимодействия с ней без посредников, приводящую к усложнению жизненного пространства и самоорганизации [28]. С.К. Нартова-Бочавер (2008) определяет психологическую (личностную) суверенность как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного человека. Как подчеркивает С.К. Нартова-Бочавер, автономия это в первую очередь независимость «от чего-то», а суверенность – управление «чем-то», «по отношению к чему-то» [48].

В настоящее время в отечественной психологии исследованием проблемы личностной автономии занимаются многие ученые (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская, О.Е. Дергачева, О.А. Сергеева и другие). Хотя само понятие относительно новое для отечественной психологии, но уже можно создать общее представление о проблематике исследования. Д.А. Леонтьев для наиболее глубокого понимания понятия личностной автономии предлагает выделить четыре его значения: 1) как отделение человека от окружающего контекста (эмансипация); 2) как черта личности; 3) базовая потребность, движущая сила, проявляющаяся на всех стадиях развития; 4) своезаконие (собственные жизненные принципы, система ценностей) [61].

Личностная автономия означает возможность для человека выхода за пределы, конкретной ситуации, в которой он находится, возможность абстрагирования от непосредственных внешних воздействий и выбор поведения на основе собственных внутренних критериев, этот процесс «выхода» по своей сущности переплетается с креативностью. Умение абстрагировать и выходить за рамки действительности это и есть процесс творчества. При этом проявления личностной автономии следует отличать от слепого и бездумного следования любому исходящему внутреннему импульсу или желанию человека, последние далеко не всегда приводят к позитивному для развития личности результату [17]. Здесь вступает в силу постулат о разделении свободы и



ответственности, как уже было отмечено ранее, произвол не является проявлением свободы, напротив, человек должен осознавать свои поступки и последствия, обретая через ответственность свободу выбора.

Таким образом, человек сам является причиной своих поступков, исходя из определения понятия автономии – своезакония, сам формулирует принципы и основания, по которым он живет.

Д.А. Леонтьев отмечает, что личностная автономия не означает также напряженного противостояния человека миру. Автономный человек сам выбирает, какую в каком конкретном случае позицию ему следует занять. В одной ситуации он может согласиться с существующим порядком и нормами, в другой – отстаивать свою точку зрения, несмотря на кажущуюся абсурдность подобных действий. Автономия дает возможность избавиться от двух видов «рабства»: подчиненности внешним стимулам и подчиненности собственным, ранее принятым решениям [33].

В понимании Р.Ю. Кравченко термин «личностная автономия» предполагает единство абсолютного и относительного и соотношение факторов зависимости и независимости. При сочетании зависимости и независимости в различных измерениях понятие автономности настолько расширяется, что можно ставить вопрос о полной личностной автономии, учитывающей рефлексии на бытие человека как субстанцию всех форм автономии. Достаточно полная модель личностной автономии выражает полноту бытия человека, синтезируя заключенные в нем измерения. Личностная автономия многомерна, она включает социальное, культурное и антропологическое измерения, преобразуя их в целостность, в которой органически взаимосвязаны факторы негативной и позитивной свободы, творчества, самотворчества и ответственности. В таком случае личностная автономия выражает целостность человека в качестве общественно-индивидуального субъекта истории, который конструирует одновременно и микромир повседневности, и макромир социума. Роль личностной автономии состоит в том, чтобы обеспечить индивиду правильное направление своего саморазвития, выбрать свой индивидуальный жизненный путь [30]. Р.Ю. Кравченко отмечает, что важнейшее свойство автономии – это развитие на собственной основе. Основания личностной автономии, позволяющие выделять различные ее формы, можно разделить на общесоциальный, культурный и знаково-символический (семиотический) типы. Где основания более тесно связаны с индивидуальной формой личностной автономии и ее духовностью, чем с материальной жизнью (общественным бытием). Таким образом, личностная автономия обнаруживает себя в виде свободного и естественного самоопределения личностью особого жизненного пути,

способность индивида самостоятельно принимать решения и действовать с учетом внутренних мотивов и внешних условий [30].

О.Е. Дергачева пришла к выводу, что личностная автономия представляет собой комплексный психологический конструкт, описывающий проявления специфических свойств личности человека [17]. Личностная автономия является одним из базовых психологических механизмов, связанных с такими сферами психического как ценности, смыслы, мотивы. В силу комплексного строения психики человека, личностная автономия затрагивает не только мотивацию и волевые проявления, но и эмоциональные процессы, влияет на сферу восприятия, сопряженную с личностными механизмами, определяет личностную структуру [17]. Поскольку мотивационная сфера тесно связана и с процессом мышления [66], то личностная автономия опосредованно является характеристикой и мыслительной сферы.

Личностная автономия понятие индивидуальное, следовательно, ее развитие и проявление будет выражаться по-разному у каждого человека. Автономия связана с высоким уровнем интегрированности «Я», с открытостью опыту, с дифференцированным отношением к событиям и к собственному поведению (его внешним и внутренним проявлениям) [17].

Таким образом, под личностной автономией О.Е. Дергачева понимает такие проявления в поведении, сознании, чувствах и мыслях человека, которые обусловлены именно его личностными побуждениями, а не ситуативными факторами, социальными требованиями или интроектированными правилами. Личностная автономия – это психологический конструкт, описывающий способность человека быть самим собой, знать, что он хочет, и уметь это реализовать [17]. Отталкиваясь от теории самодетерминации Деси и Р. Райан, а также на основе собственных исследований, О.Е. Дергачева пришла к следующим выводам:

1. Личностная автономия является вектором направленности развития личности человека.
2. Проявления личностной автономии будут являться показателями достижения уровня личностной зрелости.
3. Личностная автономия может рассматриваться как индикатор позитивного направления в развитии личности и психической устойчивости. Отсутствие личностной автономии, может приводить к психическим нарушениям разной степени тяжести.

Резюмируя представления современников о проблеме личностная автономия, следует, что это гармоничное взаимодействие факторов независимости и зависимости, самодетерминации и детерминации в

динамической природе человека, отношение личности к социокультурному миру, как показатель меры ее природного, культурного и социального здоровья, жизнеспособности, свободы и ответственности. Личностная автономия тесно связана с креативностью и творчеством. В основе этой связи лежит свобода, стремление найти что-то большее и избавиться от стереотипов современности. Остается открытым вопрос о влиянии личностной автономии на способность реализации человеком себя в инновационно-предпринимательской деятельности.

В своих исследованиях Э.Ф. Зеер и А.М. Павлова выделили следующие характеристики личностной автономии субъектов предпринимательской деятельности:

- ответственность – морально-нравственная направленность личности, выражаемая в осознанном выборе социально и профессионально значимых целей, а также в способности их достижения;
- самодетерминация – самоопределение в жизненных и профессиональных ситуациях, событиях в соответствии с поставленной целью;
- самоактуализация – потребность в развитии и реализации своего потенциала в интересах себя и общества;
- самотрансценденция – стремление к выходу за пределы себя как данности, преодоление себя;
- самоутверждение – стремление к высокой оценке и самооценке своей личности и поведения [22].

Однако, в данном перечне характеристик не учтен инновационный компонент предпринимательской деятельности, а именно творческой составляющей, креативности, которая будет отвечать за выработку новых идей, нестандартность решения проблем и способствовать актуализации и самореализации личности.

Таким образом, как правомерно заметили Э.Ф. Зеер и А.М. Павлова, личностная автономия является мерой функциональной способности субъекта к использованию им собственных потенциальных возможностей при разрешении проблемных ситуаций в деятельности и взаимодействии с внешним социальным пространством [22]. Более того, личностная автономия тесно взаимосвязана с такими характеристиками личности, а некоторые авторы употребляют их как синонимы: самостоятельность, суверенность, то рассмотрение личностной автономии как условие инновационно-предпринимательской ориентации субъекта закономерно, так как суть предпринимательства заключается в самостоятельной, осуществляемой на свой риск экономической деятельности. Следовательно и субъект этой деятельности должен обладать самостоятельным, автономным

поведением. Личностная автономия является одним из основных системообразующих компонентов личностного потенциала, который способствует здоровому и полноценному развитию личности.

### **3.3 Креативность и инновации: точки соприкосновения и проблемы взаимодействия**

На протяжении многих лет ученые разных областей знания пытаются понять сущность понятия креативности, природу, характерные особенности и особенности развития. Данная проблема столь широка и многогранна, что трудно назвать область знания, где бы она ни возникала. Имеется множество научных исследований, открывающих новые стороны в постановке проблемы креативности личности. Однако, до сих пор в психологической науке не существует однозначной интерпретации термина "креативность". Творчество, эвристичность, одаренность, инновационность, продуктивное, дивергентное, латеральное мышление, творческие способности, творческая деятельность, творческая мотивация, самоактуализация, самореализация – это лишь неполный перечень понятийного аппарата, связанного с проблематикой креативности, который усугубляет картину неоднозначности и разности ее интерпретации. Разнообразные определения и подходы к изучению проблемы креативности, показывает существование различных позиций, как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Закономерно будет рассмотреть эволюцию проблемы креативности, начав с психоаналитической теории. К. Юнг утверждал, что бессознательное полно зародышей будущих психических ситуаций, новых мыслей, творческих открытий. Оно является источником творческого дара, творческого вдохновения. Юнг выделял в человеке два начала – личностное и творческое, которые могут находиться в антагонистических отношениях. «Каждый творческий человек – это некоторая двойственность или синтез парадоксальных свойств. С одной стороны, он представляет собой нечто человечески личное, с другой – это внеличный человеческий процесс. Творческое живет и произрастает в человеке, как дерево в почве, из которого он забирает нужные соки. Аналитическая психология называет это явление автономным творческим комплексом, который в качестве обособившейся части души ведет свою самостоятельную, изъятую из иерархии сознания психическую жизнь и сообразно своему энергетическому уровню, своей силе. на правах вышестоящей инстанции мобилизует Я на службу себе» Ильин. С позиций *гештальтпсихологии* творчество – это «замыкание» в процессе мышления в единое целое разрозненных фактов, приведение

во взаимодействие отдельных хранящихся в памяти фрагментов знания, что приводит к озарению [25].

Более подробно проблему творчества рассматривает когнитивная психология. Данная проблема получила широкое распространение в зарубежной психологии после работ Дж. Гилфорда, который предложил концепцию креативности как универсальной познавательной творческой способности. Он характеризует креативность как личностный феномен, зависящий от ряда интеллектуальных факторов и в первую очередь от способностей к дивергентному мышлению. Автор выделил четыре основных параметра креативности: 1. оригинальность – способность продуцировать необычные ответы, отдалённые ассоциации; 2. семантическая (обозначающая) гибкость – способность выделить функцию объекта и предложить его новое применение; 3. образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нём новые возможности; 4. семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в сравнительно неограниченной ситуации [14, 84]. Направление исследований, начатое Дж. Гилфордом, наиболее последовательно было продолжено П. Торренсом. Если Дж. Гилфорд рассматривал креативность как заданную способность, и его эксперименты были направлены, в основном, на диагностику уровня креативности и исследование взаимосвязи с некоторыми когнитивными факторами личности, то П. Торренс занимался изучением креативности в динамике, рассматривал возможности целенаправленного воздействия на развитие креативности как способности. Он рассмотрел более полусотни определений и в итоге остановился на определении креативности как естественного процесса, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности [90]. П. Торренс, основываясь на представлениях Дж. Гилфорда, предложил следующие параметры креативности: 1. беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени); 2. оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых); гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); способность к разработке гипотез (логическая независимость реакций от стимула); фантастичность (полная оторванность от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией) [56]. Проблема дивергентного и конвергентного мышления нашла свое отражение и в трудах А. Медника, он полагает, что в творческом процессе присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющие. По его мнению, чем из более отдаленных областей взяты

элементы проблемы, тем более креативным является процесс ее решения. Тем самым дивергенция заменяется актуализацией отдаленных зон смыслового пространства. Креативность является процессом переконструирования элементов в новые комбинации согласно поставленной задаче, требованиям ситуации и некоторым специальным требованиям. Суть креативности заключается в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций [86]. Дж. Келли рассматривает творчество как альтернативу банальному. Не используя термин «творчество», Дж. Келли между тем разработал оригинальную теорию творчества и творческой личности, впервые описав альтернативное гипотетическое мышление. Для Дж. Келли человек – это исследователь, ученый, который эффективно, творчески взаимодействует с миром, интерпретируя мир, перерабатывая информацию, прогнозируя события. Жизнь человека – это исследование, постоянное выдвижение гипотез о реальности, с помощью которых он пытается предвидеть и контролировать события. Картина мира гипотетична, и люди формулируют гипотезы, проверяют их, т. е. осуществляют те же умственные действия, что и ученые в ходе научного поиска. Жизнь – это творческий исследовательский процесс [25].

Оптимистический взгляд на природу человечества, характерный для гуманистической психологии, относится и к пониманию природы и роли творчества. Предтечей гуманистического подхода к изучению творчества является А. Адлер. Он полагал, что каждый человек изначально обладает творческой силой, благодаря которой обеспечивается возможность управления собственной жизнью и создается собственный стиль. Компенсационная теория творчества А. Адлера рассматривает науку, искусство и другие области культуры как способ компенсации человеком своих недостатков. Творческое Я, имеющееся у человека, влияет на каждую грань человеческого опыта и делает человека архитектором своей собственной жизни и творцом своей личности [25]. Р. Ассаджиоли, вслед за А. Адлером, считал творчество процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом ее самораскрытия [23]. Э. Фромм, например, определяет творчество как способность «удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [25]. А. Маслоу рассматривал природу творчества через призму теории самоактуализации. Он считал, что благодаря самоактуализации личность проявляет интегрированность и преодолевает расщепленность. Благодаря эпизодам самоактуализации личность становится более

открытой обществу, совершенной и спонтанной, юмористичной, трансцендентной и независимой от низших потребностей. Креативность является одной из важных характеристик самоактуализации. Маслоу понимает креативность как качество, которое может быть применено в любой задаче жизни. Согласно ему креативность – качество, с рождения присущее всем, но теряемое большинством под воздействием среды. А. Маслоу считает, что интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия для проявления креативности. Главную роль в детерминации креативного поведения, по мнению А. Маслоу, играют мотивации, ценности, личностные черты. Такие личностные черты как самоуверенность, смелость, свобода, самопроизвольность, признание самого себя, не только свойственны творческим людям, но и повышают вероятность реализации их творческого потенциала [23, 43, 44].

Развивая представления о проблеме самоактуализации, К. Роджерс описывает тенденцию к актуализации как обладание сильной мотивацией и наличие поддерживающей, предоставляющей возможность развиваться среды. К. Роджерс под творческим процессом понимал создание с помощью действия нового продукта, вырастающего с одной стороны из уникальности индивида, а с другой – из социального окружения. Главным побудительным мотивом творчества он считал стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Креативность выражается в поиске тенденций к удовлетворению потребностей [58]. Потребность в креативных людях, по мнению К. Роджерса, обусловлена ситуацией в современном мире, связанной с увеличением научных открытий и изобретений. Пассивный и культурно ограниченный человек оказывается не в состоянии справиться с потоком вопросов и проблем, предъявляемых ему окружающим миром. Платой за отсутствие творческого начала является дезадаптация человека. Итак, следуя логике рассуждений К. Роджерса, современный уровень развития науки и техники выдвигает требование непрременной творческой адаптации к новому миру, а само творчество является неотъемлемой частью самоактуализации человека. Главным побудительным мотивом творчества является стремление человека реализовать себя. Оно есть в каждом индивиде, но может быть скрыто под слоем психологических защит. Созидательный характер творчества можно предположить в том случае и в той мере, в какой человек «открыт» своему опыту. К. Роджерс пишет, что сама жизнь и восприятие мира есть творческий акт. Поэтому удивляет его пессимистическое утверждение, что современная культура имеет тот недостаток, что в ней мало творчества, и расплатой за это будет «не только плохое приспособление индивида и групповая напряженность,

но и полное уничтожение всех народов». Причина в недостатке творчества – существующая система образования, ориентированная на усредненные стандарты. «Получив образование, мы обычно становимся конформистами со стереотипным мышлением, людьми с «законченным образованием», а не свободными, творческими и оригинально мыслящими людьми». К. Роджерс рассматривал творчество как универсальное явление: «Нет существенной разницы в творчестве при создании картины, литературного произведения, симфонии, изобретении новых орудий убийства, развитии научных теорий, поиске новых особенностей в человеческих отношениях или создании новых граней собственной личности». К. Роджерс определил внутренние и внешние условия творческой деятельности. К внутренним условиям он относил: 1) экстенциональность (открытость новому опыту); 2) внутренний локус оценивания; 3) способность к необыкновенным сочетаниям. Внешними условиями творчества являются: 1) психологическая безопасность и защищенность (признание безусловной ценности индивида, создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание); 2) психологическая свобода самовыражения. Сопутствующими компонентами творческого акта К. Роджерс считал эмоции (эстетические, эвристические, коммуникативные, «отъединенности») [25, 88].

Ряд авторов (Т. Амабайл, М. Коллинз, Х. Шпет, Б. Баррон, М. Чикжентмихалий и др.) выделяют некоторое множество черт, присущих креативным личностям. По мнению Т. Амабайл и М. Коллинза (1996, 2008) для креативных личностей присущ следующий набор черт: самодисциплина, способность отсрочить удовольствие, персеверативность в ситуациях фрустрации, независимость суждений, терпимость к неопределенности, высокая степень автономности, отсутствие половых стереотипов, интервальный локус контроля, склонность к риску, высокий уровень самоинициации и стремление выполнять задания наилучшим образом [77].

Х. Шпет выделяет такие личностные черты: независимость (личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений), открытость ума (готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному), высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях; развитое эстетическое чувство, стремление к красоте [19].

Несколько иной взгляд на креативных личностей высказал М. Чикжентмихалий. Он отмечает, что креативные личности содержат в себе одновременно на первый взгляд взаимоисключающие особенности: 1. Креативные личности обладают большой физической энергией, но в



то же время часто находятся в состоянии покоя и отдыха; 2. В одно и то же время они суровы и наивны; 3. В их личности сочетаются игривость и дисциплина, ответственность и безответственность; 4. У креативных личностей перемежаются представления, фантазии, чувство реальности; 5. Креативные люди проявляют особенности как экстравертов, так и интровертов; 6. Креативные люди скромны и горды одновременно; 7. Они избегают стереотипов в области половых ролей; 8. Они проявляют одновременно бунтарский дух и консерватизм; 9. Многие из креативных личностей демонстрируют страсть к своей работе. Также они могут в высшей степени объективно оценивать свой труд; 10. Открытость и чувствительность креативных людей часто приводит к переживанию ими страдания и боли, но также они очень любят удовольствия [80].

Ф. Баррон и Д. Харингтон (1981) характеризуют креативность через целостную личность и выделяют следующие черты типичные для творческих личностей: высокий уровень умственного развития, языковой талант, беглость речи, импульсивность, независимость суждений, оригинальность, широта интересов, развитое эстетическое чувство, способность рисковать. Они вводят определение креативности как "внутреннего процесса, спонтанно продолжающегося в действии", и утверждает, что с этой точки зрения отсутствие продукта не говорит об отсутствии креативности [78]. В настоящее время накоплено огромное количество, выделяемых исследователями черт, что простого их перечисления для понимания феномена творческой личности оказывается недостаточным. Как справедливо отмечает Ф. Баррон, «можно выделить многих людей, обладающих чертами и способностями, необходимыми для творчества, но не являющимися творческими личностями, решающей остается мотивация» [79].

Центральным понятием в теории К. Роджерса, основателя личностно ориентированной терапии, является «поле опыта» (или «феноменальное поле»). Оно включает события, восприятие, ощущения и воздействия, которые человек отбирает по принципу нужности, сам того, может быть, не осознавая. В поле опыта входит самость – организованный, связанный гештальт, находящийся в процессе формирования. Она подразумевает взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего. Раскрытию самости, по К. Роджерсу, способствует главный мотив человеческой деятельности – стремление к самоактуализации. Это стремление имеет врожденный характер, и на его осуществление оказывает значительное влияние креативная установка личности [58].

Не менее интересные взгляды на проблему творчества и креативности представлены в отечественной психологии. В рамках

теории деятельности творчество рассматривается как активная деятельность личности, регулируемая ее потребностями, мотивами и целями. Особым достоинством работ этого направления является достаточно полная разработка личностных детерминант творческой деятельности. Важная роль при этом отводится процессам смыслообразования и межличностного взаимодействия. Так, Л.С. Выготский отмечал, что творческой можно назвать такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке [10]. С.Л. Рубинштейн под творческой деятельностью подразумевает «деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что притом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т. д.» [59, с.56].

В самом широком смысле как процесс взаимодействия, ведущий к развитию, понимает творчество Я.А. Пономарев. Творческие способности – это способности распознавать и ассимилировать в деятельности побочный продукт, порождаемый в процессе деятельности и не имеющий прямого отношения к цели. Критерием творческого акта является уровневый переход: потребность в новом знании складывается на высшем структурном уровне организации творческой деятельности, средства удовлетворения этой потребности складываются на низких структурных уровнях. Для творческого человека наибольшую ценность представляют побочные результаты деятельности, нечто новое и необычное, для нетворческого важны результаты по достижению цели (целесообразные результаты), а не новизна [53].

В работах О.К. Тихомирова выделены личностно-обусловленные процессы, детерминирующие поведение субъекта творческой деятельности: акт принятия творческой задачи, невербализованный и вербализованный уровни отражения субъектом задачи, процесс прогнозирования замыслов и т. д. Проведенные экспериментальные исследования доказывают существенную зависимость организации процесса поиска творческого решения и его эффективности от содержания и структуры мотивационной, целевой и эмоциональной регуляции интеллектуальной деятельности. Выявлено влияние структуры прошлого опыта субъекта и его индивидуально-личностных особенностей на развертывание творческой мыслительной деятельности [66].

Исследуя проблему креативности, Д.Б. Богоявленская вводит понятие «креативная активность личности», полагая, что эта активность определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Д.Б. Богоявленская определяет креативность как ситуативно-

нестимулированную активность, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Она утверждает, что креативный тип личности присущ всем новаторам независимо от вида деятельности. Автор предлагает в качестве системообразующего фактора творчества интеллектуальную активность, которая рассматривается как интегральное образование, свойство целостной личности, отражающее процессуальное взаимодействие интеллектуальных и мотивационных компонентов системы в их единстве и обеспечивает способность личности к ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности [6]. Д.Б. Богоявленская внесла большой вклад в разработку диагностических методов креативности. Ею выделена единица измерения творческих способностей, названная «интеллектуальной инициативой». Автор рассматривает ее как синтез умственных способностей и мотивационной структуры личности, проявляющихся в «продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком». В соответствии с гипотезой Д.Б. Богоявленской был предложен «метод креативного поля», позволяющий испытуемому без воздействия внешнего стимула перейти от осуществления заданной деятельности к теоретическому обобщению и анализу заданной ситуации [15].

Для психологии XXI век стал оформлением новой методологии – антропологического подхода, психология «созрела» для того, чтоб в качестве предмета исследования рассматривать человека, а не отдельные его психологические свойства. Одной из таких теорий, которая позволяет по-новому взглянуть на проблему креативности является теория В.И. Кабрина (1999). По его мнению, креативность представляет собой процесс духовного движения личности, процесс более глубокого приобщения к высшим этическим и эстетическим ценностям бытия, имеющим сверхбытийный источник [27]. Автор рассматривает феномен креативности в рамках теории транскомуникации, где коммуникативный мир личности является такой сферой социальной активности, которая формируется как система добровольных и взаимных отношений личности с другими людьми на базе ведущих форм совместной деятельности, в рамках которой личность стремится достичь оптимума нравственно-творческой самореализации [26]. В.И. Кабрин выделяет четыре континуума-вектора креативности человека:

- Катартическая креативность избавляет взрослого и охраняет ребенка от эгоизма в очищающем и одухотворяющем сочувствии смеха и слез, что и осмысливается как нисходящий луч транскомуникации.

- Импрессивная креативность, т. е. способность восхищаться миром и запечатлевать сокровенное, может быть осмыслена как импрессивный луч транскоммуникации.
- Экспрессивная креативность, выражая невыразимое, как шаг в бездну, как отодвигание тьмы неведомого, реализует луч экспрессивной транскоммуникации.
- Трансцендирующая, инсайтная креативность как просветляющая озаряющая интуиция-эйдос может быть осмыслена как восходящий луч транскоммуникации [27].

Данная теория позволяет описать глубинные человеческие переживания, ноэтическую природу, также на ее основе создано множество программ, направленных на актуализацию потенциала личности, в том числе и креативности.

Столь подробное рассмотрение проблемы креативности необходимо нам для изучения не менее сложного понятия – инновационность. Для внесения ясности в понимание проблемы инновационности необходимо определить само понятие. В силу того, что инновации являются чрезвычайно сложным и многоаспектным феноменом человеческой жизнедеятельности, существует довольно много их различных пониманий и определений. Впервые понятие «инновация» в научном контексте было введено в употребление Й. Шумпетером в 1911 г. в своей работе «Теория экономического развития». Он обозначил инновацию понятием «осуществление новых комбинаций».

На сегодняшний день проблема инноваций вышла далеко за рамки экономической науки, следовательно существует множество определений данного понятия. Приведем в пример ряд уже ставшими классическими определений инноваций:

- инновация – это успешное приложение к данной ситуации новых средств и методов [87];
- инновация – то новое решение (проблемы, задачи), которое возникает на индивидуальном, групповом или организационном уровнях [81];
- инновация – это продуцирование, принятие и использование новых идей, процессов, продуктов и услуг (Thompson, 1965) [76].

В психологии понятие инновации используют по отношению к личности человека и в обиходе чаще употребляют следующие термины: «инновационное поведение», «инновационное мышление», «инновационный потенциал», «инновационная личность». Следовательно, в психологической науке свой взгляд на проблему инновационности, который не коем образом не противоречит уже имеющемуся, напротив, дополняет его, позволяя рассмотреть проблему под другим углом. Так как мы исследуем проблему потенциала

личности, то нам ближе понятие «инновационный потенциал». В первом параграфе мы уже затрагивали проблему инновационного потенциала. Напомним, что в определении понятия мы опираемся на мнение Э.В. Галажинского, В.Е. Ключко и О.М. Краснорядцевой, которые под инновационным потенциалом понимают интегральную системную характеристику человека, определяющую его способность: 1) генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства; 2) обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления [55].

В настоящее время в научной литературе ведётся дискуссия о том, как соотносятся между собой понятия «креативность» и «инновации». Зачастую креативность рассматривается как «составная часть» инновационности. Так, М. Уэст считает, что инноватор – это человек с достаточно высоким уровнем как креативности, так и инновационности, который способен не только продуцировать новые оригинальные идеи, но применять их на практике. Дж. Хип даёт оригинальное определение креативности как комплекса идей и концепций с учётом того, что дальнейшие инновации будут являться её конкретной реализацией. П. Титас относится к креативности как к рождению потенциально новых идей пока только в фантазии автора [76]. Таким образом, инновационный потенциал реализуется посредством креатива, представляющего собой творческое решение имеющейся задачи. Креативность выступает базисом инновации. Для создания инновационного товара необходимо креативное мышление и свойственные ему неординарный подход и умение найти новое в существующем. Следует так же учитывать, что наличие креативности не обеспечивает развития инновационного потенциала, она является некой платформой. Для понимания формирования и актуализации инновационного потенциала необходимо рассматривать всю личность в целом, учитывая все ее потенции и ресурсы, а также учитывать среду, в которой личность актуализирует свой потенциал.

### **3.4 Исследование личностного потенциала субъекта инновационно-предпринимательской деятельности**

Цель нашего исследования определить содержательные компоненты и специфику их взаимосвязи личностного потенциала субъекта вовлеченного в инновационно-предпринимательскую деятельность. Основные задачи исследования заключались в следующем:

1. Определить различия в личностных профилях студентов задействованных в инновационно-предпринимательскую деятельность и не задействованных;
2. Эмпирически выявить структуру личностного потенциала;
3. Установить особенность взаимосвязей компонентов структуры личностного потенциала.

Всего на всех этапах данного исследования приняло участие 362 человека. Состав выборки по полу: 170 мужчин (47%), 192 женщины (53%), по возрасту: средний возраст 20 лет, самый младший – 18 лет, самый старший – 23 года. Выборку составили студенты родом более чем из 15 различных городов Сибирского региона, Алтая, Бурятии и Якутии, гуманитарных и технических специальностей очной формы обучения Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) и студенты Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ).

Выбор психодиагностического инструментария осуществлялся в соответствии с методологией, поставленной целью, задачами исследования и требованиями валидности, надежности, стандартизации и адаптации методик. Всего в исследовании было задействовано 13 методик и анкета, из них 7 стандартизированных и 6 проективных методов исследования. На заключительном этапе исследования путем экспертного отбора была сформирована выборка из 65 студентов различных специальностей (экспериментальная группа 25 человек, контрольная 40) и отобраны 6 психодиагностических методик и анкета:

1. Опросник креативности Джонсона. Опросник разработан Д. Джонсоном (1975), состоит из восьми утверждений, включающих в себя характеристики позволяющие идентифицировать проявления креативности.
2. Мини-мульти. Сокращенный вариант ММРІ, содержит 71 вопрос, 11 шкал, из них 3 – оценочные. Методика позволяет оценить уровень нервно-эмоциональной устойчивости, степень интеграции личностных свойств, уровень адаптации личности к социальному окружению.
3. Опросник личностной ориентации (ОЛО). Опросник был предложен Э. Шостромом в 1963 г. и предназначен для измерения степени самоактуализации личности.
4. Метод профессионального самоопределения модифицированный тест Дж. Холланда. Тест основан на соотнесении типов профессии с индивидуальными особенностями человека, определяет профессиональную ориентацию в соответствии с **личностными особенностями человека.**
5. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) адаптация Д.А. Леонтьевым. Цель методики – изучение смысложизненных ориентаций

личности, составляющих основу образа Я. Тест СЖО позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Результат осознания целей и смысла собственной жизни представляет собой смысложизненные ориентации человека.

6. Метод свободного самоидентификационного сочинения «Мой творческий потенциал». Авторский текст, как метод психологического исследования, позволяет выявить содержательные феномены идентификации себя с творческой личностью.

7. Анкета (авторская разработка). Анкета направлена на определение степени активности студентов в инновационно-предпринимательской деятельности.

Полученные эмпирические данные прошли проверку на нормальность распределения и были обработаны с использованием методов математической статистики: т-критерий Стьюдента, корреляционный анализ, факторный анализ (метод анализа главных компонент) с использованием варимакс-вращения, кластерный анализ (метод К-средних) и дисперсионный анализ. Обработка статистических данных производилась с помощью компьютерных программ STATISTICA 6.0.

На первом этапе исследования был проведен пилотаж, в котором приняли участие 362 человека, целью которого было определение рабочего методического комплекса, формирование выборки и коррекция бланка анкеты.

Анкетирование позволило нам сформировать экспериментальную группу, в которую вошли студенты, задействованные в инновационно-предпринимательскую деятельность, были учтены такие параметры: участие в научных мероприятиях (конференции, олимпиады, гранты и т.п.), участие в ГПО (групповое проектное обучение), участие в работе бизнес инкубатора. В итоге было отобрано 25 респондентов отвечающие предъявляемым требованиям. В контрольную группу вошли студенты (40 человек), имеющие низкую активность в инновационно-предпринимательской деятельности и давшие согласие на прохождение программы развития личностного потенциала.

**Таблица 1. Анализ содержательных критериев анкеты (процентное соотношение).**

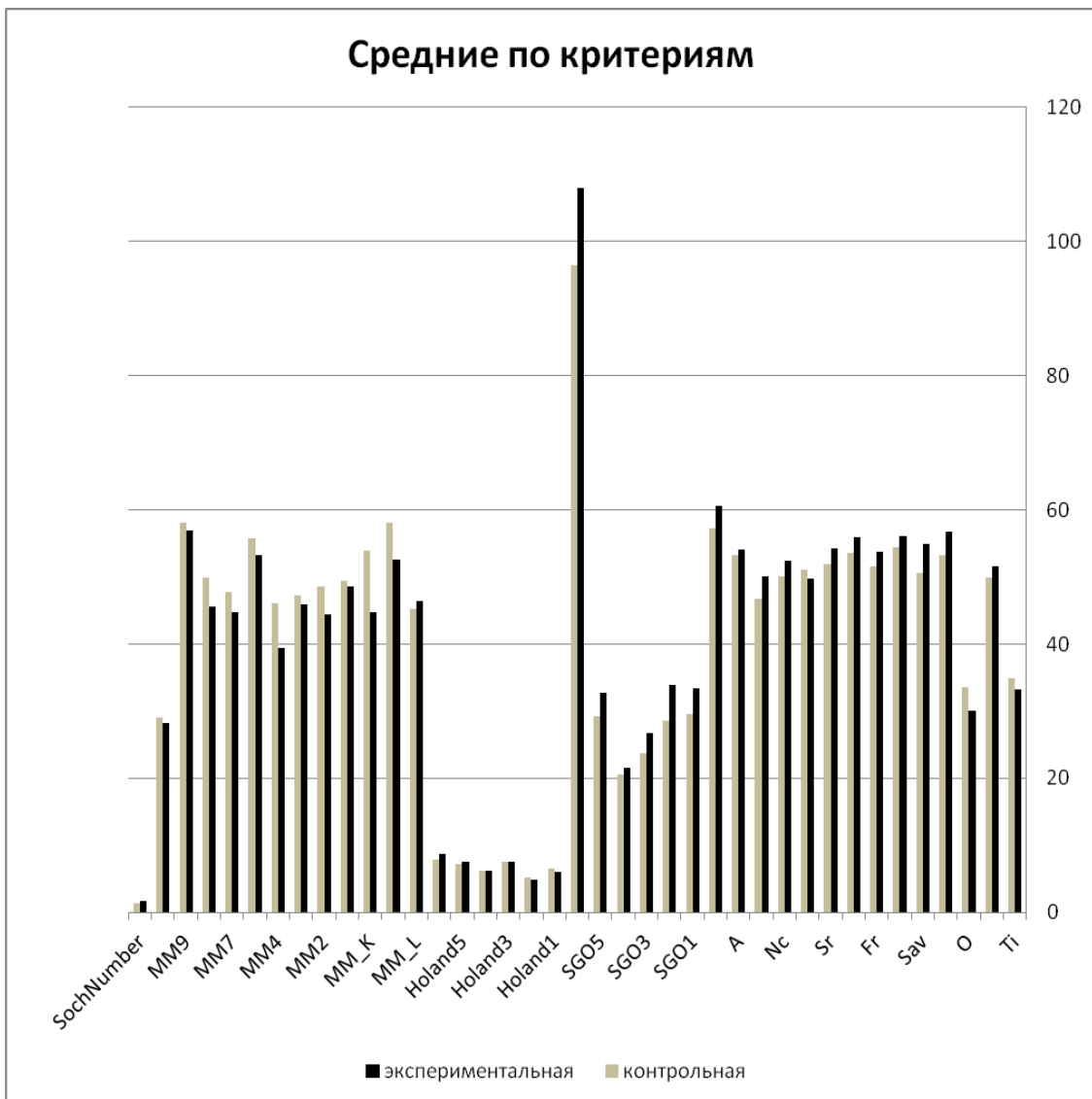
Критерии Группы	Инновационно - предпринимательская активность	Личн остные барьеры	Информационны е барьеры
Экспериментальн	100%	20%	12%

ая группа			
Контрольная группа	7,5 %	90%	82,5%

Результаты анализа анкетных данных позволили определить не только степень активности студентов в инновационно-предпринимательской деятельности, но и «первичные» причины низкой интеграции студентов в этот вид деятельности. Как видно из таблицы в контрольной группе 90% испытуемых указывают на личностные причины низкой активности (страх неудачи, неуверенность в своих силах и т.д.). Информационные барьеры свойственны 82,5 % студентов (отсутствие представлений и структуре и работе бизнес инкубаторов, слабая информированность о государственных программах развития малого бизнеса, помощи молодежи в предпринимательской активности и т.п.).

Далее, были подсчитаны средние показатели по данным методик в обеих группах для составления профилей студентов задействованных в инновационно-предпринимательскую деятельность и не задействованных. Усредненные профили по обеим группам графически представлены на рис. 2.





**Рис. 2. Сравнение средних показателей экспериментальной и контрольной групп по всем показателям.**

С целью установить достоверные различия в усредненных профилях представителей экспериментальной и контрольной групп был проведен подсчет данных с использованием *t*-критерия Стьюдента.

**Таблица 2. Результаты достоверных различий по *t*-критерию Стьюдента в экспериментальных и контрольных группах.**

Показатели	Средние экспериментальной группы	Средние контрольной группы	<i>T</i> -критерий Стьюдента	Уровень значимости ( <i>p</i> )
ОЛО (I)	56,68	53,25	1,389	0,042
Мини-мульти (шк. 6)	53,28	55,80	-0,818	0,05
Мини-мульти (шк. 7)	44,79	47,68	-1,056	0,021
Мини-	45,63	49,83	-1,312	0,045

мульти (шк. 8)				
СЖО 1	33,32	29,49	2,078	0,042
СЖО 2	33,82	28,49	3,093	0,000
Самооценка креативности	1,7	1,4	1,740	0,032

С помощью сравнительного анализа были выявлены различия между представителями экспериментальной и контрольной групп по следующим показателям: паранойяльность, психастения и шизоидность (тест Мини-мульти), ориентация на себя (тест ОЛО), цели в жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни (тест СЖО), самооценка креативности. Как видно из таблицы 2, испытуемые экспериментальной группы в отличие от испытуемых контрольной группы в большей степени стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями и установками, они целеустремленны, нацелены на будущее, гибкость мышления и поведения, эмоциональная устойчивость.

С целью определения структуры личностного потенциала студентов вовлеченных в инновационно-предпринимательскую деятельность экспериментальным путем был проведен факторный анализ с использованием метода главных компонент с варимакс-вращением. Критерием вхождения переменной в фактор считался факторный вес выше или равный 0,5. В процедуру факторизации были включены 27 переменных. В итоге было выделено 4 фактора, объясняющих 62,26 % дисперсии.

**Таблица 3. Отображение факторной структуры личностного потенциала студентов задействованных в инновационно-предпринимательскую деятельность.**

Переменные	Фактор 1	Фактор2	Фактор 3	Фактор4
СЖО ОЖ	0,955	-	-	-
СЖО 1	0,884	-	-	-
СЖО 2	0,87	-	-	-
СЖО 3	0,813	-	-	-
СЖО 4	0,869	-	-	-
СЖО 5	0,854	-	-	-
ММК	-	-	-0,685	-
ММ1	-	-	-	0,612
ММ3	-	-	-	0,817
ММ4	-	-	-	0,712
ММ6	-	-	0,586	0,707
ММ7	-0,586	-	-	-
ММ8	-0,534	-	-	-

MM9	-	-	-	0,738
O	-	-0,909	-	-
I	-	0,869	-	-
Ex	-	0,823	-	-
Sa	-	0,811	0,833	-
C	-	0,809	-	-
S	-	0,714	-	-
Sr	-	0,672	-	-
A	-	0,644	-	-
Fr	-	0,577	-	-
Sav	-	0,546	-	-
Nc	0,507	-	-	-
Предприимчивый тип (тест Холланда)	-	-	0,563	-
Опросник креативности Джонсона	-	-	0,758	-
Доля объясняемой дисперсии (%)	29,855	14,575	9,009	8,821

В состав первого фактора, который объясняет 29,855% дисперсии вошли: все шкалы теста СЖО – общий показатель СЖО (0,955), «Цели в жизни» (0,884), «Интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (0,87), «Удовлетворенность самореализацией» (0,813), «Локус контроля – Я» (0,869), «Локус контроля – жизнь» (0,854), из теста Мини-мульти-шкалы «Тревожность» (-0,586) и «Ригидность» (-0,534), из теста ОЛО шкала «Представлений о природе человека» (0,507). Можно предположить, что данный фактор содержательно отражает ориентацию в жизни, его можно соотнести с потенциалом самоопределения, который выделяет Д.А. Леонтьев (см. параграф 1).

В состав второго фактора, объясняющий 14,575% дисперсии, вошли: из теста ОЛО – «Отношение опоры, ориентация на себя» (0,869), «Отношение опоры, ориентация на других» (-0,909), «Гибкость поведения» (0,823), «Самопринятие» (0,811), «Контактность» (0,809), «Спонтанность» (0,714), «Самоуважение» (0,672), «Сензитивность к себе» (0,577), «Ценностные ориентации» (0,546), «Принятие агрессии» (0,644). Составляющие данного фактора отражают психологический потенциал, который является одной из сторон личностного потенциала (см. параграф 1).

В третий фактор вошли следующие переменные: из теста Мини-мульти – «Коррекция» (-0,685), «Ригидность» (0,586), из теста ОЛО –

«Самопринятие» (0,833), из теста Холланда «Предприимчивый тип» (0,563), из Опросника Джонсона шкала креативности (0,758). Данный фактор можно связать с потенциалом реализации, что согласуется с исследованиями Д.А. Леонтьева (см. параграф 1).

Четвертый фактор образован шкалами из теста Мини-мульти – «Невротический сверхконтроль» (0,612), «Эмоциональная лабильность» (0,817), «Импульсивность» (0,712), «Ригидность» (0,707), «Оптимизм и активность» (0,738). Наиболее близко, по своему содержанию, фактор связан с эмоциональным потенциалом личности. По всей видимости этот фактор отражает общую эмоциональную возбудимость, что может быть связано с напряженной деятельностью.

С целью выявления характера взаимосвязи и между компонентами личностного потенциала был проведен корреляционный анализ с использованием линейного коэффициента корреляции К. Пирсона. В качестве системообразующих компонентов личностного потенциала были выделены: личностная автономия и креативность (см. параграфы 1, 2, 3). В силу отсутствия единого мнения и метода изучения креативности и личностной автономии, мы решили исследовать их через те психологические особенности, которые их характеризуют. Согласно теории Деси и Райана к эмпирическим критериям личностной автономии можно отнести: ориентацию на себя (шкала I), принятие себя (шкала Sa), локус контроля «Я» (тест СЖО), локус контроля жизни (тест СЖО). К параметрам креативности относятся: собственно шкалу креативности (тест Джонсона), самооценка креативности (Метод свободного самоидентификационного сочинения «Мой творческий потенциал»), согласно представлениям Я. Л. Морено – спонтанность (шкала S), опираясь на исследования Ф. Баррона, Д. Харрингтона, А.К. Марковой – гибкость поведения (шкала Ex). Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 4 и 5.

**Таблица 4. Значимые корреляции между эмпирическими критериями личностной автономии и другими психологическими характеристиками личностного потенциала.**

Показатели	Ориентацию на себя (шкала I)	Принятие себя (шкала Sa)	Локус контроля «Я» (СЖО 4)	Локус контроля жизни (СЖО 5)
СЖО 2	0,496**	0,39*	0,827**	0,68**
СЖО 3	0,564**	0,396*	0,797**	0,751**
СЖО 4	0,388*	-	1	0,689**
СЖО5	0,44**	0,363*	0,689**	1
СЖО ОП	0,421**	0,343*	0,891**	0,823**
ММ2	-0,562**	-0,487**	-0,563**	-0,623**

MM3	-	-	-0,337*	-0,386*
MM4	-	-	-0,485**	-0,405*
MM6	-	-	-0,522**	-0,445*
MM7	-0,436**	-	-0,454**	-0,465**
MM8	-	-	-0,476**	-0,436**
O	-0,958**	-0,733**	-0,428**	-0,443**
I	1	0,734**	0,388*	0,44**
Ex	0,634**	0,443**	-	-
Sa	0,734**	1	-	-
C	0,791**	0,485**	-	-
S	0,82**	0,579**	0,398*	0,434**
Sr	0,708**	0,512**	0,596**	0,476**
A	0,689**	0,585**	-	-
Fr	0,673**	0,383*	-	-
Sav	0,632**	0,39*	0,447**	0,441**
Nc	-	-	0,408*	0,408*

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$

Следует отметить, что показатели «Ориентация на себя», «Принятие себя», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» коррелируют почти с идентичным набором шкал, что подтверждает правомерность выделяемых нами показателей как характеристик личностной автономии.

Как видно из табл.4, «Ориентация на себя» положительно коррелирует со шкалами теста СЖО – «Эмоциональная насыщенность жизни» (0,496), «Удовлетворенность самореализацией» (0,564), «Локус контроля – Я» (0,388), «Локус контроля – жизнь» (0,44), «Общий показатель СЖО» (0,421), что свидетельствует о том, что респонденты с автономной ориентацией стремятся руководствоваться собственными представлениями о целях в жизни, воплощать намеченные планы, при этом они испытывают удовольствие в процессе реализации задуманного. Так же ориентация на себя положительно коррелирует со шкалами теста ОЛО: Ex «Гибкость поведения» (0,634), SAV «Ценностные ориентации» (0,632), Fr «Сенситивность к себе» (0,673), S «Спонтанность» (0,82), Sr «Самоуважение» (0,708), Sa «Самопринятие» (0,734), A «Принятие агрессии» (0,689), C «Контактность» (0,791), это говорит о том, что автономно ориентированные респонденты проявляют гибкость в поведении, во взаимодействии с окружающими людьми и способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. при этом они ориентированы на собственную систему ценностей. Они обладают высокой рефлексивностью, осознают свои чувства и потребности, способны к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с окружающим, при этом

принимают себя таким, какие есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков окружающими. «Ориентация на себя» отрицательно коррелирует со шкалами теста Мини-мульти: «Пессимистичность» (-0,562), «Тревожность» (-0,436), это говорит о том, что респондентам с автономной ориентацией свойственна оптимистичность, жизнерадостность, решительность и самоуверенность.

Показатель «Принятие себя» положительно коррелирует со шкалами теста СЖО – «Эмоциональная насыщенность жизни» (0,39), «Удовлетворенность самореализацией» (0,396), «Локус контроля – жизнь» (0,363), «Общий показатель СЖО» (0,343). Со шкалами теста ОЛО: I «Ориентация на себя» (0,734), Ex «Гибкость поведения» (0,443), SAV «Ценностные ориентации» (0,39), Fr «Сенситивность к себе» (0,383), S «Спонтанность» (0,579), Sr «Самоуважение» (0,512), A «Принятие агрессии» (0,585), C «Контактность» (0,485). Отрицательно коррелирует со шкалой теста Мини-мульти – «пессимистичность» (-0,487). Мы не будем повторно характеризовать содержательные особенности этих взаимосвязей, они будут идентичны описанным выше результатам.

Критерий «Локус контроля – Я» положительно коррелирует со шкалами теста СЖО – «Эмоциональная насыщенность жизни» (0,827), «Удовлетворенность самореализацией» (0,797), «Локус контроля – жизнь» (0,689), «Общий показатель СЖО» (0,891). Со шкалами теста ОЛО: I «Ориентация на себя» (0,388), SAV «Ценностные ориентации» (0,447), S «спонтанность» (0,398), Sr «Самоуважение» (0,596), Nc «Представление о природе человека» (0,408). Показатель «локус контроля – Я» отрицательно коррелирует со шкалами теста Мини-мульти: «Пессимистичность» (-0,563), «Эмоциональная лабильность» (-0,337), «Импульсивность» (-0,485), «Ригидность» (-0,522), «Тревожность» (-0,454), «Индивидуалистичность» (-0,476). Помимо описанных выше содержательных особенностей, это взаимосвязь характеризуется эмоциональной устойчивостью, самоконтроль, устойчивость интересов, черты лидерства, высокая мотивация, творческая ориентированность, хорошая адаптация к изменяющимся условиям.

И последний эмпирический критерий личностной автономии – «локус контроля – жизнь», он положительно коррелирует со шкалами теста СЖО – «Эмоциональная насыщенность жизни» (0,68), «Удовлетворенность самореализацией» (0,751), «Локус контроля – Я» (0,689), «Общий показатель СЖО» (0,823). Со шкалами теста ОЛО: I «Ориентация на себя» (0,440), SAV «Ценностные ориентации» (0,441), S «Спонтанность» (0,434), Sr «Самоуважение» (0,476), Nc

«Представление о природе человека» (0,408). Показатель «Локус контроля – жизнь» отрицательно коррелирует со шкалами теста Мини-мульти: «Пессимистичность» (-0,623), «Эмоциональная лабильность» (-0,386), «Импульсивность» (-0,405), «Ригидность» (-0,445), «Тревожность» (-0,465), «Индивидуалистичность» (-0,436).

Все показатели имеют отрицательную корреляцию со шкалой теста ОЛО «Ориентация на других», что является закономерным, так как данная шкала символизирует зависимый тип поведения, о внешнем локусе контроля, несамостоятельности и конформности, что противоречит самой сути личностной автономии.

**Таблица 5. Значимые корреляции между эмпирическими критериями креативности и другими психологическими характеристиками личностного потенциала.**

Показатели	Шкала креативности (тест Джонсона)	Самооценка креативности	Спонтанность (шкала S)	Гибкость поведения (шкала Ex)
O	-	-	-0,866**	-0,702**
I	-	0,37*	0,82**	0,634**
Ex	-	-	0,6**	1
Sa	-	0,4*	0,579**	0,443**
C	-	-	0,703**	0,616**
S	0,388*	-	1	0,6**
Sr	-	-	0,605**	0,462**
A	0,417**	-	0,656**	0,43**
Fr	0,339*	-	0,542**	0,381*
Sav	-	-	0,677**	0,421**
Артистический тип (Холланд)	0,325*	-	-	-
ММ 9	0,44**	-	-	-

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$

Как видно из табл. 5, шкала креативности положительно коррелирует со шкалами теста ОЛО: S «Спонтанность» (0,388), Fr «Сензитивность к себе» (0,339), A «Принятие агрессии» (0,417). Со шкалой теста Мини-мульти – «Оптимистичность» (0,44), по шкале теста Холланда «Опросник профессиональных предпочтений» – «Артистический тип» (0,325). Данная взаимосвязь свидетельствует о гибкости мышления, оригинальности, о чувственном восприятии действительности, понимании собственных чувств (даже отрицательных, например, агрессия, раздражение, гнев), спонтанности и

непосредственности поведения и выражения своих чувств, независимость в принятии решения, гибкость. Отношения с людьми строят, опираясь на свои ощущения, эмоции, воображение, интуицию.

Показатель «самооценка креативности» положительно коррелирует со шкалами теста ОЛО: I «Ориентация на себя» (0,37) и Sa «Самопринятие» (0,4), что свидетельствует о независимости в поступках, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, принятие своей сущности, как достоинств так и недостатков.

Показатель «спонтанность» положительно коррелирует со шкалами теста ОЛО: I «Ориентация на себя» (0,82), Ex «Гибкость поведения» (0,6), Sa «Самопринятие» (0,579), SAV «Ценностные ориентации» (0,677), Fr «Сензитивность к себе» (0,542), S «Спонтанность» (0,6), Sr «Самоуважение» (0,605), A «Принятие агрессии» (0,656), C «Контактность» (0,703) и отрицательно коррелирует со шкалой O «Ориентация на других» (-0,866). Наличие данных значимых связей говорит о направленности на собственные критерии в поведении, о стремлении к самоактуализации, о способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, о умении отдавать отчет своим действиям, о восприятии природы человека в целом как позитивную.

Показатель «гибкость поведения» положительно коррелирует со следующими шкалами теста ОЛО: I «Ориентация на себя» (0,634), Sa «Самопринятие» (0,443), SAV «Ценностные ориентации» (0,421), Fr «Сензитивность к себе» (0,381), Sr «Самоуважение» (0,462), A «Принятие агрессии» (0,430), C «Контактность» (0,703) и отрицательно коррелирует со шкалой O «Ориентация на других» (-0,866). Содержательные особенности данных взаимосвязей идентичны описанным выше характеристикам.

По результатам проведенного исследования можно подвести следующие итоги:

- Личностный потенциал как интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности является одним из основных условий формирования активного субъекта инновационно-предпринимательской деятельности.
- Личностная автономия связана с психологической компетенцией, так как способствует действовать в гармонии со своим интегрированным «Я» и выражает стремление быть эффективным, справляться с задачами оптимального уровня трудности, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей индивида средой, то есть стремление быть компетентным.
- Личностная автономия и креативность образуют систему содержательных индивидуально-психологических особенностей



личностного потенциала, таким образом оптимизация этих компонентов будет способствовать развитию всего потенциала в целом.

- Креативность является не только системообразующим компонентом личностного потенциалом, но и способом его актуализации (тренинг креативности), а так же одним из условий формирования инновационности.
- При развитии и оптимизации личностного потенциала, способствующего вхождению в инновационно-предпринимательскую деятельность необходимо учитывать следующие: наличие информационных барьеров, препятствующих вхождению в данный вид деятельности, уделить внимание развитию эмоционального потенциала, т.к. субъекты инновационно-предпринимательской деятельности подвержены стрессогенным факторам, учитывать содержательные особенности психологического потенциала.

### Список литературы

1. Асаул А.Н., Багиев Г.Л. Организация предпринимательской деятельности. Учебное пособие / под общей ред. проф. Г.Л.Багиева. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – 231 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416с.
3. Бердяев Н.А. Избранные произведения. Судьба России. Самопознание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 542 с.
4. Богомаз С.А. Мацута В.В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у студентов // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 77 – 88.
5. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 67 – 73.
6. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, №5. – С. 49-58.
7. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т.20 – 712 с.
8. Булыко А.Н. Большой словарь иностранных слов. – М: Мартин, 2010. – 704 с.
9. Вежицкая А. Понимание культуры через средство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 290 с.
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с. 3-е изд.

11. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 365 с.
12. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник ТГУ. – 2009. – №325. – С. 146-151.
13. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского гос. унив., 1999. – 154 с.
14. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С.433-456.
15. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. Учебное пособие. – М., 1997. – 304 с.
16. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 243 с.
17. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: дисс ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – М., 2005. – 162 с.
18. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
19. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2006. – 368с.
20. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби: Проспект, 2006. – 560 с.
21. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: Психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – С.117-119.
22. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Профессионально-личностный потенциал субъекта предпринимательской деятельности // Образование и наука. – 2008. – № 7 (55). – С. 42-50.
23. Зиглер Л., Хьелл Л. Теория личности. – СПб.: Питер, 2003. – 608с.
24. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: монография. – Красноярск: Изд-во Сиб. тех. ун-та, 1999.
25. Ильин Е.П. Психология творчества, одаренности, креативности. СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
26. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М.: Смысл, 2005. – 248с.
27. Кабрин В.И. Креативность, духовность и личностный рост в ноэтической и транскомуникативной перспективе. // Сибирский психол. ж., 1999. – № 10. – С.83-86.
28. Ключко А.В., Краснорядцева О.М. Суверенность личности как основание психологического здоровья // Сибирская психологии сегодня:

- сб. науч. тр. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x2476.htm> (дата обращения 13.05.2012).
29. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. – 174 с.
30. Кравченко Р.Ю. Личностная автономия: философский аспект: автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.13. – Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с.
31. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под общ. ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1 – С. 56-65.
32. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006. – Вып. 2 – С. 85—105.
33. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю. Осин Е. и др. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегион. науч. конф. – М., 2005. – С. 259-260.
34. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Личностный потенциал как объект психодиагностики // Психологическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 4-7.
35. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы детерминации личности // Психологический журнал, 2000. – Т.21, № 1. – С. 15-25.
36. Леонтьев Д.А. Феномен свободы: от воли к автономии личности // Только уникальное глобально: сб. статей в честь 60-летия Г.Л. Тульчинского. – СПб.: СПбГУКИ, 2007. – С. 64-89.
37. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994. – 368 с.
38. Мадди С. Теория личности: сравнительный анализ / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
39. Мамардашвили М.К. Анализ сознания в работах Маркса // Вопросы философии. – 1968. – №6. – С. 14-25.
40. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 256 с.
41. Мамардашвили М. К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – 832 с. 41.

42. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004. – 453 с.
43. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
44. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, 1997. – 300 с.
45. Медведева Т.В. Сущность и содержание лидерского потенциала руководителя // Вестник РАГС при Президенте РФ: электронное научное издание. – М., 2007. – №3. [Электронный ресурс]. URL: <http://oad.rags.ru/vestnikrags/issues/issue0307/030712.htm> (дата обращения 14.05.2012).
46. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2002. – С. 106-108.
47. Мухамедвалеева Е.А. Профессионально-культурный потенциал личности студента вуза // Научная библиотека КрасГУ. – 2008 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: [http://library.krasu.ru/ft/ft/\\_articles/0103720.pdf](http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0103720.pdf) (дата обращения 25.01.10).
48. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психолог. исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
49. Ойши В. Основные принципы экономической политики / пер. с нем. / под общ. ред. Л.И. Цединина, К. Херрмани. – М.: Прогресс, 1995. – 496 с.
50. Павлова А. В. (Ларионова А.В) Креативность в структуре инновационного поведения личности // Проблемы развития личности в современном мире: материалы III междунар. научно-практ. конф. / под ред. С. Н. Макаровой. – Саратов: Саратовский гос. социально-эконом. ун-т, 2010. – С. 83-85.
51. Павлова А.В. (Ларионова А.В.) Потенциал личности: креативность и личностная автономия // Вестник БГУ. – Улан-Удэ, 2010. С. 24-26].
52. Платон. Диалоги. – М.: Мысль, 1986. – 607 с.
53. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 703 с.
54. Похилько А.Д. Социокультурная автономность сознания: экзистенциально-антропологическое измерение. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ, 2006. – 248 с.
55. Психология инновационной деятельности: тезаурус (словарь, охватывающий специфику профессиональной лексики) / Сост. Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2009. – 24 с.
56. Психология творчества: Школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 624 с.

57. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: тексты. – М., Изд-во МГУ, 1986. – С. 200-231.
58. Роджерс К. Творчество как усиление себя. // Вопросы психологии, 1990 -№3.- С 165-175.
59. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2010 – 720 с.
60. Савин В. Н. Подход развитию «инновационного экономического поведения» // материалы I междунар. научно-практич. конф. – Екатеринбург, 2011г. [Электронный ресурс]. URL: [http://arbir.ru/articles/a\\_2109.htm](http://arbir.ru/articles/a_2109.htm) (дата обращения: 10.07.2012).
61. Сергеева О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов психологов: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13. – Астрахань, 2007. – 25 с.
62. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48-57.
63. Современные тенденции развития естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование / под общей ред. академика В.В. Лунина. – М.: МГУ, 2010. – 190 с.
64. Солнцева Г.Б., Смолян Г.Л. Человеческий потенциал: размышления о содержании понятия // Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Едиториал УРСС, 1999. – С. 55-61.
65. Степанова Г. Б. Подходы к междисциплинарному изучению человека [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hdirussia.ru/68> (дата обращения: 18.06.2012).
- Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2000. – 88с.
66. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.
67. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. – СПб.: Алетейя, 2002.
68. Франкл В. Духовность, свобода, ответственность // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А. Реана. – СПб: 2000. – С.245-254.
69. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2009. – 288с.
70. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб, 1998. – С. 171-175.
71. Чебровская С.В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 157 с.
72. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. // Вопросы психологии, 1996. – №3. – С. 116-132.

73. Шабуришвили М. В. Содержание и формы инновационного предпринимательства // Экономика Российской Федерации в условиях реформирования / под общей ред. В.В. Бандурина. – 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cfin.ru/bandurin/article/sbrn04/> (дата обращения: 10.06.2012).
74. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н.М. Шаинского. – М., 1994. – 648.
75. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
76. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы. модели, процессы: монография. – М.: НИУ ВШЭ, 2011. – 272 с.
77. Amabile T. M., Khaire M. Creativity and the Role of the Leader // Harvard Business Review. – 2008. – № 10. P. 3-11.
78. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Ann. Rev. of Psychol. V. 32. 1981. P. 439-476.
79. Barron F. Putting creativity to work.// In Sternberg, R.J. (ed.), The nature of creativity. NYC: Cambridge Press, 1988. – P. 76-98.
80. Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. N.Y.: Harper Perennial, 1997. – 464 p.
81. Cyert, R.M., Mazch, J.G. A Behavioral Theory of the Firm, NJ, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
82. Deci E.L., Ryan R. M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation 1990. – Vol. 38. – University of Nebraska Press. Lincoln and London, 1991. – P. 237-288
83. Deci E.L., Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. // American psychologist, 2000. – № 1. – P. 68-78.
84. Guilford J. P. The nature of human intelligence. – N. Y.: McGraw-Hill, 1967. – 538 p.
85. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P. Wong, P.S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 1-25.
86. Mednich S. A. The associative basis of the creative process // Psychol. – Reriew. – 1969. – № 2. – P. 220-232.
87. Mohr, L.B., Lawrence, B. Determinants of Innovation in Organizations // American Political Science Review, №63, March, 1969, pp. 111-126.
88. Rogers C. R. A Theory of Therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / In S. Koch. Psychology: A Study of a Science. New York: McGraw Hill, 1959. Vol. 3. P. 184-259.
89. Thompson V.A. Bureaucracy and innovation // Administrative Science Quarterly. – № 10. – 1965. – P. 1-20.

90. Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth // *Daedalus: Creativity and Learning*. – 1965. – P.663-679.

## **ГЛАВА 4    ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА**

Покровская Е.М., Смольникова Л.В., Ларионова А.В.

### **4.1 Проблемы развития личностного потенциала в образовательной среде**

В условиях модернизации современной образовательной системы перед образованием становятся новые требования к системе подготовки кадров в высшей профессиональной школе. Современное образование выступает ресурсом инновационного развития страны, поэтому формирование инновационно-ориентированной личности, а именно формирование у личности активной жизненной позиции, инновационного потенциала, ресурсов адаптации к меняющимся социокультурным условиям, креативности, автономности, самостоятельности являются приоритетными задачами перед образованием.

Многие исследователи (И.А. Зимняя, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушкина, В.И. Байденко, Л.В. Хуторской и др.) отмечают, что происходящие изменения в образовании свидетельствуют о смене образовательной парадигмы на личностно-ориентированную, ведущим компонентом которой являются компетенции. По мнению В.В. Серикова личностно-ориентированное образование рассматривает механизмы личностного существования человека – рефлексия, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность – как самоцель образования, достижению которой в конечном счете подчинены его содержательные и процессуальные компоненты. Эффективность усвоения при этом собственно предметного содержания возрастает благодаря тому, что это содержание обретает теперь качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида [9]. Однако, в условиях образовательного процесса зачастую особое внимание уделяется лишь формированию профессиональных компетенций, личностные же компетенции находятся за полем внимания. Поэтому существует проблема развития и актуализация личностного потенциала в условиях системы профессионального образования, в которой важным является осознание этого факта и принятие на себя социальной функции



проектирования программ, направленных на развитие личностного потенциала и личностно-профессиональных компетенций студентов.

На сегодняшний день на базе Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) создана инновационная образовательная среда, целью которой является обеспечение условий формирования компетенций инновационной деятельности, приобретения личного опыта участия в разработке, распространении и внедрении инноваций, расширение возможностей самообразования, профессионального роста, интеграция научной и деловой активности в области инноваций и предпринимательства. Структура инновационной образовательной среды включает в себя:

1. Групповое проектное обучение, целью которого является получение опыта работы в команде и проведения исследований и разработок. Работа проектной группы организуется как составная часть процесса подготовки специалистов. Реализация идеи проходит все основные стадии опытно-конструкторской разработки: от технического задания до опытного образца. Индивидуальным учебным планом предусматривается изучение в процессе проектирования некоторых дисциплин, которые необходимы для реализации проекта.

2. Студенческий бизнес-инкубатор, задачами которого являются:

– создание условий для коммерциализации научных разработок студентов, аспирантов и молодых ученых вузов, предоставление дополнительных возможностей студентам и аспирантам для участия в проведении научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (НИОКР), направленных на создание продукции и технологий для наукоемкого бизнеса с целью генерации новой волны предпринимателей в области информационных технологий и радиоэлектроники;

– привлечение студентов и аспирантов к процессу создания, разработки и реализации наукоемкой продукции или технологий;

– обучение студентов, аспирантов и молодых ученых вузов управлению малым инновационным предприятием.

3. Технологический бизнес-инкубатор, основная задача которого проведение исследований и разработок на мировом уровне и организация мелкосерийного производства высокотехнологичной продукции.

4. Инвестиционный фонд, который поддерживает студенческие проекты грантами на конкурсной основе.

5. Офис коммерциализации разработок, который помогает студентам и преподавателям искать подходящие рынки продажи результатов исследований и разработок.

6. Агентство по защите интеллектуальной собственности, которое помогает провести патентование и лицензирование инновационных разработок.

7. Кольцо наукоёмких компаний – учебно-научный инновационный комплекс УНИК. Цель УНИК – развитие бизнеса в наукоемкой сфере и позиционирование достижений томских научных школ на российском и мировом рынках инновационных технологий.

8. «Тройная спираль», в рамках которой создано приоритетное направление развития «Инноватика». Модель тройной спирали показывает включение во взаимодействие определённых институтов на каждом этапе создания инновационного продукта. На начальном этапе генерации знаний взаимодействуют власть и университет, затем в ходе трансфера технологий университет сотрудничает с бизнесом, на рынок результат выводится совместно властью и бизнесом [7].

Инновационная образовательная среда, созданная на базе ТУСУР ориентирована на студентов обладающих инновационно-предпринимательской активности, однако она не несет в себе функции развития личностного потенциала, способствующего интеграции студентов в эту образовательную среду. Именно поэтому возникает необходимость разработки и реализации специальных психолого-образовательных программ и технологий, включающих формирование личностных компетенций, ресурсов и потенциала молодых людей, способствующих их самореализации в инновационно-предпринимательской деятельности.

Многие ученые сходятся во мнении о необходимости внедрения и развития активных форм обучения в образовательной среде. Так, Н.В. Сербиновская и Б.Ю. Сербиновский для раскрытия потенциала и внутренних ресурсов, повышения личной эффективности, целенаправленного саморазвития, самосовершенствования и формирования компетенций, недостающих для достижения поставленных целей и решения задач интеллектуального и профессионального роста предлагают использовать коучинг. Данные исследователи обращаются к трудам У.Т. Голви, который считал, что коучинг – методика раскрытия потенциала личности для максимизации собственной эффективности, которая больше помогает личности обучаться, нежели учит [1]. Коучинг созвучен инновационной культуре, он может рассматриваться как особый инструментальный преодоления сопротивления инновационным переменам, его целесообразно использовать в преподавании дисциплин, формирующих инновационные компетенции. Для развития инновационного потенциала личности И.В. Пахно и Т.А. Терехова предлагают социально-психологический тренинг. Структура тренинга отражает

характер инновационного процесса и состоит из четырех фаз: генерации, концептуализация, оптимизации и исполнения. Тренинг предусматривает интерактивные имитационные игры, ролевые игры, активные лекции, дискуссии, моделирование стимулирует развитие творческих, организационных, коммуникативных и личностных умений и навыков [10].

Хотя данная проблема не является новой для психологической и педагогической наук, однако, до сих пор остается актуальной, так как многие учебные заведения в ходе реализации образовательного процесса «жертвуют» активными формами обучения. Таким образом, необходимо создать такую систему образовательную процесса, которая будет внедрена в уже существующую и будет содержать в себе следующие компоненты:

1. Применение развивающих технологий и методов обучения, которые ориентированы на профессиональное развитие личности, приобретение опыта, активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения. Реализация должна осуществляться через лекционные и семинарские занятия, групповое проектное обучение (ГПО) с применением активных форм обучения (тренинги, деловые игры, мозговые штурмы и т.п.).

2. Организация самостоятельной работы студентов (СРС), которая должна осуществляется в учебное время: на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях, ГПО под руководством преподавателя и вне учебное – различного рода научно-исследовательских работ студентов (НИРС). Формы организации СРС могут быть индивидуальные и коллективные. Целью СРС является усвоение, активизация и обобщение знаний, приобретение опыта решения профессиональных задач, творческой и научной деятельности. Привлечение студентов к самостоятельной практической работе способствует повышению качества обучения, формированию адекватной самооценки, усилению инновационной направленности, развитию автономности, повышению ответственности за результаты своего труда.

3. Использование коллективных форм обучения, например, ГПО, позволит увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь. Стимуляция профессионального и делового общения студентов при выполнении задания развивает коммуникативную компетенцию студентов, организаторские способности и повышает их ответственность за формирование межличностных связей в коллективе.

4. Обеспечение междисциплинарных связей при выполнении информационно-поисковых и творческих заданий будет способствовать

обучению студентов интегрировать знания и умения, полученные при изучении различных дисциплин, собирать, анализировать и классифицировать информацию, позволяет преодолевать разрыв между разными дисциплинами. Решение профессионально ориентированных задач, составление отчетов о проделанной работе на персональном компьютере позволяет повысить профессиональную направленность образовательного процесса и развивать информационную компетенцию студентов.

5. Проведение дополнительных занятий, направленных на актуализацию и развитие личностного потенциала, личностных компетенций, коммуникативных качеств, автономности, на самопознание и саморазвитие личности, особенно актуально для студентов технических вузов [2].

#### **4.2 Особенности оптимизации личностного потенциала через активные формы обучения**

Активные методы обучения (АМО) – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс и позволяющие активизировать их познавательную, творческую активность, личностный потенциал, ресурсы и компетенции при решении поставленных задач. То есть, технология активного обучения предполагает использование активных методов обучения, ориентированных на личность обучающегося, на его активное участие в саморазвитии, получение качественных знаний, профессиональных умений, творческое решение конкретных проблем.

В настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, и любая из представленных в литературе классификаций имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных методов обучения.

Наиболее распространенная классификация АМО – по характеру учебно-познавательной деятельности, выделяют: имитационные методы, базирующиеся на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные, включающие проблемное обучение. К неимитационным формам и методам авторы относят проблемную лекцию, семинар-дискуссию, выездное практическое занятие, программированное обучение, курсовую, дипломную работу, стажировку без выполнения должностной роли. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения использования особым образом организационной процедуры ведения занятия, применения технических средств организационной процедуры

ведения занятия, а также технических средств и обеспечения диалогических взаимодействий преподавателя и слушателей. В основе имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы слушателей с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды профессионального контекста и формировать профессиональный опыт в условиях квазипрофессиональной деятельности. Имитационные, в свою очередь, подразделяют на игровые и неигровые. Игровые методы подразделяют на: деловые игры, дидактические или учебные игры, игровые ситуации, игровые приемы и процедуры, тренинги в активном режиме [5].

При выборе активных методов обучения необходимо учитывать ряд аспектов:

- соответствие целям и задачам, принципам обучения;
- соответствие содержанию изучаемой темы;
- соответствие возможностям обучаемых: возрасту, психологическому развитию, уровню образования и воспитания и т.д.;
- соответствие условиям и времени, отведенному на обучение;
- соответствие возможностям преподавателя: его опыту, желаниям, уровню профессионального мастерства, личностным качествам [3].

Руководствуясь данными аспектами и эмпирическим опытом по внедрению АМО в образовательную среду, мы будем придерживаться следующей группе методов:

1. Метод анализа конкретных ситуаций (case study). Ситуации могут быть различными по дидактической направленности и используются в соответствии с задачей, которая ставится ведущим перед группой.
2. Социально-психологический тренинг (поведенческие и личностно ориентированные тренинги), направленные на оказание стимулирующего, корректирующего, актуализирующего и развивающего воздействия на личность и поведение участников.
3. Дискуссионные методы (свободные и направленные дискуссии, консультации специалистов, обсуждение жизненных и профессиональных ситуаций, рефлексия тренинговых занятий), построенные на живом и непосредственном общении участников, при пассивно отстраненной позиции ведущего, выполняющего функцию организации взаимодействия, обмен мнениями, при необходимости управление процессами выработки и принятия группового решения.
4. Игровые методы (деловые, организационно-деятельностные, имитационные, ролевые игры, и др.), использующие все или несколько важнейших элементов игры (игровой ситуации, роли, активном

проигрывании, реконструкции реальных событий и т.п.) и направленные на обретение нового опыта, недоступного человеку по тем или иным причинам [5].

Рассмотрим данную группу АМО более подробно, а так же ее роль в оптимизации личностного потенциала.

*Метод анализа конкретных ситуаций (case study).* Анализ конкретных ситуаций является одним из наиболее эффективных и распространенных методов организации познавательной деятельности и предполагает анализ слушателями предложенной ситуации, возникающей при конкретном положении дел, и выработке практического решения.

Этому методу присущи следующие основные признаки:

- наличие конкретной ситуации для заданного момента времени;
- разработка соревнующимися группами или отдельными лицами вариантов решения ситуации;
- обсуждение разработанных вариантов разрешения ситуаций с возможным предварительным рецензированием, публичная защита их и т. д.;
- подведение итогов и оценка результатов преподавателем методом разбора.

Различают четыре вида ситуаций по их назначению в учебном процессе:

1. Ситуация-проблема представляет определенное сочетание факторов из реальной жизни. Участники являются действующими лицами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его невозможности.
2. Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого в определенном смысле уже найден.
3. Ситуация-иллюстрация поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем.
4. Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем.

Существует 2 метода работы по анализу конкретных ситуаций:

1. Ролевое проигрывания конкретной ситуации, представленной руководителем занятий и изученной участниками заранее. Такое занятие может перевести ситуацию-проблему в ролевую игру.
2. Коллективное обсуждение, устное или письменное, конкретной ситуации, предложенной преподавателем.

Метод анализа конкретных ситуаций существенно влияет на развитие и формирование профессиональных компетенций и потенциальных возможностей личности, он позволяет:

- развить навыки анализа и переработки информации;
- изучит теории принятия управленческих решений на конкретных примерах и отработать типовые схемы выработки управленческих решений в проблемных ситуациях;
- развить творческое и критическое мышление;
- развить навыки работы в команде.

Необходимо отметить, что данный метод характеризуется высокой степенью активности обучаемых и дает возможность контроля и текущей оценки формируемых компетенций.

*Социально-психологический тренинг (СПТ).* Разработка и применение активных СПТ как метода активного обучения стало уже многолетней традицией, начало которой было заложено еще в 30-х годах XX века Дж. Морено. А благодаря экспериментам К. Левина и его последователей, становятся методами подготовки профессионалов в самых различных сферах деятельности. В отечественной психологии исследования, посвященные проблемам социально-психологического тренинга, появились только в конце XX века. В настоящее время проблема СПТ занимает целую отрасль социальной психологии, имеется множество теорий, точек зрения на данную проблематику. Даже само понятие «тренинг» имеет множество трактовок, что приводит к обозначению словом «тренинг» самых разных форм, приемов, а также способов и средств, используемых в психологии. В работах Л.А. Петровской социально-психологический тренинг определяется как форма психологического воздействия в процессе интенсивного обучения в групповом контексте. Основной целью социально-психологического тренинга, как считает В.П. Захаров, является овладение социально-психологическими знаниями в активной форме. Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов СПО и не сводится только к социально-психологическому. Область его применения значительно шире, чем у последнего, и отнюдь не ограничивается развитием навыков эффективного общения и повышением коммуникативной компетентности [5].

Психологический тренинг является одним из наиболее доступных путей резкого ускорения обучения в группе, что достигается благодаря сильному эмоциональному подкреплению и усилению обратной связи. Успех социально-психологического тренинга, достижение контакта и взаимопонимания в группе и ведущего с группой зависит во многом от сценария и технологии его проведения, на который нанизывается весь

методический и технический инструментарий, взятый на вооружение ведущим. Сценарий не сводится к схеме или серии последовательно сменяющих друг друга упражнений. Необходимым условием успешного проведения тренинга является также введение специальных групповых норм, под которыми понимают принятие правил поведения, руководящих действиями участников, и принятие их всеми членами группы. Соблюдение этих норм необходимо для создания комфортной психологической атмосферы для достижения цели тренинга.

Результаты социально-психологического тренинга во многом зависят от профессиональной подготовки и личности ведущего. К компетентности ведущих тренинговых групп предъявляются определенные требования:

- профессиональные: психологическая подготовка, умение осуществлять психологическую диагностику, умение организовывать работу в группе, управлять групповыми процессами, осуществлять консультативную и психотерапевтическую помощь, знание технологий проведения разного рода тренингов, умение разрабатывать и корректировать программу тренинга;
- личностные: личностная зрелость, эмоциональная стабильность и толерантность, социальная сенситивность и эмпатийная чувствительность, наблюдательность, мобилизованность, ответственность, гибкость, непредвзятость, коммуникабельность в сочетании с определенным авторитаризмом [5].

Так же при организации СПТ необходимо учитывать следующие моменты:

1. Численность группы. Оптимальной для работы тренинговой группы считается численность в 10-15 человек. Такое количество участников создает и поддерживает необходимый потенциал группового давления, создает энергетический запас и запас вариативности форм поведения и взаимодействия. Большее количество участников может привести к затягиванию процедур рефлексии, бессознательному выключению из групповых процессов «отработавших» свое членов. Меньшая численность участников ведет к дестабилизации обстановки, риску распада группы в результате неявки 1-2 членов.

2. Для наибольшего эффекта группу необходимо формировать из незнакомых друг другу членов и их отношения складывались в процессе групповой работы. Это требование выполнимо далеко не всегда, особенно в учебном процессе. Часто тренеру приходится работать с реально существующей и функционирующей группой с устоявшейся ролевой дифференциацией членов. В данном случае тренеру необходимо жестко проговаривать правила и нормы работы в



группе и обратить особое внимание на реализацию принципа «здесь и теперь».

3. Местом встреч членов тренинговых групп должно служить специально оборудованное помещение, желательно одно и то же, где организуется работа в круге и проводятся процедуры, составляющие программу тренинга. Общность места и времени встреч служит еще одним фактором стабилизации и сплочения группы [5].

Социально-психологический тренинг, в зависимости от задач и целей, способствует развитию и оптимизацию как личностных компетенций и потенций (эмпатия, коммуникативность, креативность, автономия, ответственность, эмоциональная устойчивость), так и профессиональных компетенций (навыки делового общения, формирование лидерских качеств и умения принятия решения, управленческие, организаторские и творческие способности).

*Дискуссионные методы обучения.* Дискуссионные методы – это вид групповых методов активного социально-психологического обучения, основанных на общении или организационной коммуникации участников в процессе решения ими учебно-профессиональных задач. Дискуссионные методы социального обучения являются гибким инструментом в развитии социальной адаптации личности, самопознания, развития креативности, а так же решают многие внутриличностные и профессиональные проблемы. Они могут быть реализованы в виде диалога участников или групп участников, сократовской беседы, групповой дискуссии или «круглого стола», «мозгового штурма» и других.

Дискуссионные методы обучения способствуют частичному или полному решению таких задач:

- осознание участниками своих мнений, суждений, оценок по обсуждаемому вопросу;
- деидеологизация мышления участников, предполагающая знание и учет различный, зачастую диаметрально противоположных точек зрения, отказ от доктринерства (идеи превосходства какой-либо концепции);
- выработка уважительного отношения к мнению, позиции оппонентов;
- развитие умения осуществлять конструктивную критику существующих точек зрения, включая точки зрения оппонентов;
- развитие умения воспринимать критические замечания в свой адрес;
- развитие умения формулировать вопросы и оценочные суждения, вести полемику;
- развитие умения слушать, не перебивая;
- развитие способности к обобщению, продуктивному мышлению, гибкости ума;

- развитие умения работать в группе единомышленников;
- способность продуцировать множество решений;
- развитие умения вырабатывать единое групповое решение, учитывающее различные точки зрения, включая мнение меньшинства;
- формирование навыка говорить кратко и по существу;
- развитие умения выступать публично, отстаивая свою правоту.

Организация дискуссионной работы является важнейшей задачей ведущего. Она предполагает активизацию участников и управление ходом обсуждения или организацию полемики в группе участников дискуссии. Между тем, следует учитывать, что роль ведущего дискуссии не является сугубо организационной. До ее начала и по ходу ее проведения он реализует целый ряд функций:

- изучает интересы и возможности аудитории, определяет границы проблемного поля, в границах которого может развертываться обсуждение;
- формулирует название дискуссии и определяет задачи, которые должны быть решены участниками ее;
- планирует пространственно-временную организацию взаимодействия участников, определяет будущий регламент работы;
- по ходу дискуссии ведет непрерывное наблюдение за участниками, оценивая степень их активности и вовлеченности в обсуждение поставленных вопросов, глубину и всесторонность обсуждения;
- регламентирует работу участников, осуществляет управление их когнитивной, коммуникативной и эмоциональной активностью;
- стимулирует развитие элементов коммуникативной компетентности участников дискуссии;
- контролирует степень напряженности отношений оппонентов и соблюдение ими правил ведения дискуссии;
- занимается профилактикой конфликтных ситуаций, возникающих по ходу дискуссии, при необходимости использует директивные приемы воздействия;
- мысленно фиксирует основные положения, высказанные участниками, отмечает поворотные моменты, выводящие обсуждение на новый уровень;
- резюмирует и подводит итоги обсуждения.

Особое внимание стоит уделить такому активному методу как «Мозговой штурм», он представляет собой разновидность групповой дискуссии, который характеризуется отсутствием критики поисковых усилий, сбором всех вариантов решений, гипотез и предложений, рожденных в процессе осмысления какой-либо проблемы, их последующим анализом с точки зрения перспективы дальнейшего использования или реализации на практике [5]. Уникальность метода

состоит в том, что он позволяет, по словам В.И. Кабрина, взглянуть глазами Многих Других на непонятную ситуацию, «неразрешимую» проблему, услышать каждого и синтезировать высказанные мнения. Это задает свежий ракурс в понимании проблемы, меняет привычное видение и рождает неожиданное новое решение. Этот метод заставляет человека преодолевать собственные стереотипы, позволяет не смотреть на сложившуюся ситуацию из своих старых привычных схем, а создавать новую модель решения, наилучшим образом подходящую для данного конкретного случая [4].

В целом организацию «мозговой атаки» можно представить следующими этапами:

1. Формулирование проблемы, которую необходимо решить. Проблема может носить реальный или учебный характер и служить развитию продуктивного мышления, гибкости, критичности обучаемых.
2. Формирование экспертной группы (3-4 человека), способной отобрать наилучшие идеи и разработать показатели и критерии оценки.
3. Тренировочная интеллектуальная разминка для приведения обучаемых в рабочее психологическое состояние за счет активизации их знаний, обмена мнениями и выработки общей позиции по проблеме. Позволяет участникам освободиться от воздействия сковывающих факторов (страхов, статусно-ролевой установок, лени, замедленной скорости реакций и т.п.), психологических барьеров и дискомфорта. Обычно носит отвлеченный характер. Прямо не связанный с общей тематикой и проблематикой дискуссии. Этот шаг осуществляется в форме экспресс-опроса. Ведущий обращается к участникам с вопросом, на который те должны дать краткий ответ. При затруднении одного отвечающего ведущий спрашивает другого. Таким образом, в течении 10-15 мин. производится подготовка к дальнейшей активной когнитивной деятельности и коммуникации
4. Собственно «мозговая атака», направленная на разрешение поставленной проблемы. Генерирование идей начинается с подачи ведущим сигнала о начале работы. Участники формулируют любые пришедшие им в голову варианты решений, стараясь избавиться от их критической оценки. Для этого ведущий поощряет интеллектуальную активность участников, запрещает любые комментарии в адрес высказанных идей и предложений к ним, блокирует невербальные эмоциональные реакции членов группы на услышанное. Для этого работа ведется в максимально быстром темпе. Каждому участнику слово предоставляется на несколько секунд, что не исключает его повторной активации. Работа может вестись по кругу или вразнобой. Экспертная группа фиксирует все выдвинутые идеи с помощью технических средств и/или на доске. Общая продолжительность этапа

10-20 минут. Об истощении свидетельствуют паузы, появляющиеся в работе и повторы.

5. Оценка и отбор наилучших идей экспертной группой или всеми участниками «мозгового штурма». Этот шаг носит характер групповой дискуссии из которой исключены моменты персонализации выдвинутых предложений. Обсуждаются непосредственно идеи и предложения, для чего их оглашение и презентацию берет на себя ведущий или члены экспертной группы. Оценка и обсуждение проводятся в соответствии в заранее подготовленными критериями и показателями. При этом оценка может носить не только качественный, но и количественный характер. Продолжительность этого этапа может сильно варьировать.

6. Обобщение результатов «мозговой атаки», подведение итогов. Здесь снова ведущая роль принадлежит ведущему. Он резюмирует итоги «штурма» и итоги обсуждения его результатов. Предметом оценки может быть активность, креативность участников, готовность и умение вести работу в границах, установленных экспертами, умение гибко менять установку с критической на некритичную и обратно.

*Игровые методы.* В психологической литературе выделяют такие виды игровых методов:

- Деловая игра, в широко распространенном, обычном понимании – это метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем игры по заданным правилам. Деловая игра является сложно организованным методом и может включать целый комплекс методов и технологий: дискуссию, мозговой штурм, рефлекссию, групповой и самоанализ продуктов деятельности.
- Организационно-деятельностная игра (ОДИ). Цель ОДИ – решение проблемной задачи теоретического уровня, четкого и однозначного ответа на который еще не найден. Вторая цель – развитие рефлексивного компонента творческого мышления.
- Инновационные игры, в самом общем виде они преследуют две цели: снятие негативных установок в отношении действий по реорганизации деятельности организации (предприятия) и внесение конструктивных изменений в сам проект реорганизации. Вторая цель роднит инновационные игры с организационно-деятельностными играми, поскольку любая реорганизация вытекает из затруднительной или проблемной ситуации, в которой оказались сотрудники и руководство какой-либо компании, организации. Исследования показали, что человек или группа, внесший свой вклад в разработку плана и принятие управленческого решения, перестает рассматривать их как нечто внешнее, навязанное им со стороны и с большей уверенностью и энтузиазмом берется за их реализации. На этом факте и базируются

инновационные игры. Их участников включают в процессы анализа возникших проблемных ситуаций, разработки планов (проектов) выхода из кризиса, учета интересов разных групп, на чьей судьбе они так или иначе могут отразиться.

- Ролевая игра (разыгрывание ролей или сюжетно-ролевая игра) представляет собой особую группу игровых методов, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия, а не внешним сценарием поведения. Основная цель их – обучение межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности или рамках реально существующих социальных ситуаций взаимодействия.

Многие игры требуют серьезной перестройки учебного процесса. Подобно дискуссионным процедурам и методам они не могут быть включены и органически вплетены в традиционные занятия. Игра требует не только серьезной подготовки, но и пространственно-временной организации. Так многие виды игр требуют специальных помещений для групповой и сессионной работы, предполагают реконструирование ситуации или деятельности в виде специализированной деятельностной или ситуационной модели, а это означает оборудование помещения, оснащение его специальными приборами, техникой (прежде всего компьютерной) и аппаратурой.

### **4.3 Программа оптимизации потенциальных возможностей личности, ориентированной на инновационно-предпринимательскую деятельность**

Основной целью программы оптимизации субъектов, ориентированных на инновационно-предпринимательскую деятельность является создание условий для реализации их потенциальных возможностей в процессе деятельности, а также профессионального и личностного роста. В ходе реализации программы были решены следующие задачи:

- обеспечение активного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса;
- актуализация профессионально-личностного потенциала и компетенций;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщение знаний, умений, навыков, действий, компетенций.

Разработка программы оптимизации потенциальных возможностей личности осуществлялась в соответствии со следующими этапами:

1. Теоретико-методологическое исследование содержательных особенностей личности субъекта инновационно-предпринимательской деятельности.
2. Подготовка и проведение исследовательско-диагностических процедур социально-психологического анализа структурных компонентов профессионально-личностного потенциала субъекта инновационно-предпринимательской деятельности.
3. Конструирование и апробация комплекса активных методов обучения, направленного на оптимизацию профессионально-личностного потенциала, способствующего интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность.

#### **Общеорганизационные рекомендации по внедрению программы оптимизации.**

Эффективный способ внедрения программы – создание особого психологического пространства. Желательно, чтобы студенты были освобождены от учебной деятельности в период реализации программы. Это условие является не принципиальным, программу также можно внедрить в плановый практический курс. Помещение, в котором планируется реализация программы должно отвечать стандартным требованиям безопасности и быть адаптировано для групповой работы и оснащено необходимыми техническими средствами. Оптимальное количество участников рабочей группы 10-15 человек, группа может быть как формальной (учебной) так и сформирована по желанию студентов стать участником программы или по результатам психодиагностики. В конце каждого занятия участники программы должны предоставить рефлексивные самоотчеты.

**Программа оптимизации потенциальных возможностей личности содержит в себе 4 модуля:**

**Первый модуль «Знакомство».** Задачей первого «вспомогательного» модуля программы является подготовка членов группы к психологической работе. Этот модуль содержит такие стадии: 1) знакомство членов группы и ведущего; 2) выработка и принятие правил группы; 3) создание атмосферы доверия, открытости и доброжелательности. Правила формулируются и оглашаются ведущим в начале групповой работы, обсуждаются и принимаются всеми участниками без исключения. Даже если программа реализуется в существующей учебной группе этот модуль не стоит игнорировать, так как во многих учебных группах студенты предпочитают общаться с «товарищами по интересам» и игнорируют всю группу в целом.

**Второй модуль «Актуализация скрытых ресурсов личности».** Данный модуль содержит в себе комплекс упражнений и методов, направленных на оптимизацию тех личностных потенциалов и ресурсов,

которые способствуют самореализации студентов в инновационно-предпринимательской деятельности и в актуализации, которых они испытывают проблемы. Задача второго модуля – развить и оптимизировать такие компоненты личностного потенциала как: креативность, гибкость поведения, ответственность, самостоятельность, умение принимать решения, мотивация успеха, самопринятие, коммуникативная компетентность, преодоление конфликтных ситуаций, эмоциональная стабильность и т.п. Отбор психологических упражнений и методов основывался на теоретическом и эмпирическом анализе личностного потенциала субъектов инновационно-предпринимательской деятельности.

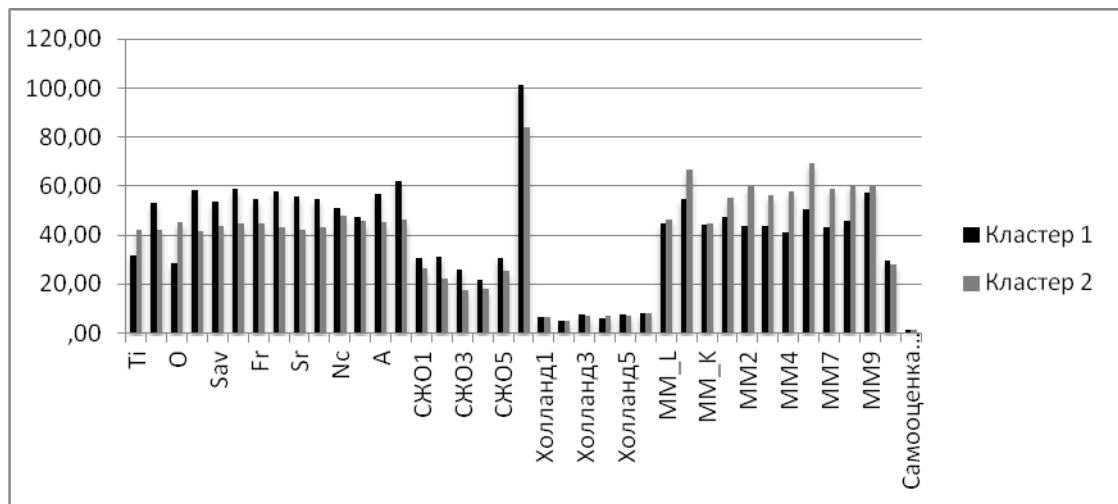
**Третий модуль «Моделирование профессионального пространства».** В состав данного модуля вошли как дискуссионные так и игровые методы. Основная функция модуля «тренировочная», то есть участники программы (студенты) путем вхождения в различные ситуации и проигрывания различных ролей «учатся на практике» использовать те качества, которые были уже актуализированы при реализации второго модуля.

**Четвертый модуль «Информационно-аналитический».** Основными задачами четвертого модуля является подведение итогов работы группы и проведение информационного семинара, с целью знакомства участников с условиями и способами вхождения в инновационно-предпринимательскую среду. Рекомендуется на информационный семинар пригласить специалистов инновационно-предпринимательской сферы (руководителей программ поддержки молодых предпринимателей, сотрудников бизнес инкубаторов, реальных молодых предпринимателей и т.п.). Ведущий программы (преподаватель) может самостоятельно разработать программу информационного семинара, для этого необходимо всесторонне изучить существующие в регионе программы и институты поддержки молодых предпринимателей.

**Формирование рабочих групп для апробации программы оптимизации потенциальных возможностей личности.**

*Характеристика группы.* Для отбора участников программы и формирования рабочих групп был использован методический комплекс, который включал в себя 6 психодиагностических методик: опросник креативности Джонсона, мини-мульти, опросник личностной ориентации (ОЛО), метод профессионального самоопределения модифицированный тест Дж. Холланда, тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) адаптация Д.А. Леонтьевым, метод свободного самоидентификационного сочинения «Мой творческий потенциал» (самооценка креативности). Все молодые люди, задействованные в

эмпирическом исследовании, высказали желание стать участниками в апробации программы. Обработка результатов психодиагностики осуществлялась с применением методов математической статистики, путем кластеризации данных по группам (метод К-средних). Данный метод позволит разбить участников программы на две группы по схожим психологическим параметрам, результаты которого представлены на рис.1.



**Рис. 1. Результаты кластерного анализа**

В программе приняло участие 40 студентов технических и гуманитарных специальностей. В результате кластерного анализа было выделено две группы студентов (рис. 1). В состав первой группы (Кластер 1) вошли 28 студентов, в состав второй 12 студентов (Кластер 2). В сравнительной характеристике двух групп обнаружено снижение показателей в первой группе по шкалам теста ОЛО: «временная шкала», «ориентация на других»; снижение показателей по всем шкалам теста Мини-мульти: «невротический сверхконтроль», «пессимистичность», «эмоциональная лабильность», «импульсивность», «ригидность», «тревожность», «индивидуалистичность», «оптимизм и активность». Повышение показателей по шкалам теста ОЛО: «ориентация на себя», «гибкость поведения», «самопринятие», «контактность», «спонтанность», «самоуважение», «сенситивность к себе», «ценностные ориентации», «принятие агрессии», «синергия», «представлений о природе человека». Обнаружено повышение показателей по всем шкалам теста СЖО: общий показатель СЖО, «цели в жизни», «интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «удовлетворенность самореализацией», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь». В обеих группах низкие показатели по тесту креативности Джонсона и самооценка креативности. Также для двух групп свойственно отсутствие в профессиональных предпочтениях по тесту Холланда, что



свидетельствует о несформированной профессиональной ориентации и компетенции участников программы.

Для прохождения программы оптимизации первая группа (Кластер 1) была разделена на две подгруппы по 14 человек в каждой.

**Содержание программы оптимизации потенциальных возможностей личности, ориентированной на инновационно-предпринимательскую деятельность.**

*Примечание: программа включает в себя как авторские разработки так и уже существующие в психологической науке [8].*

**Первый модуль «Знакомство».** (Необходимое количество времени для реализации модуля 100-130 минут). Материалы: бейджики, листы бумаги, ручки для каждого участника.

**Занятие 1.** Знакомство участников группы и ведущего протекает в непринужденной обстановке, особое внимание стоит уделить психологическому климату. Ведущий на первом этапе должен задавать динамику и подкреплять активность членов группы (эмоциональная поддержка). После знакомства, озвучиваются цели и задачи программы оптимизации и перед началом упражнений устанавливает правила работы группы. Правила записываются на доске и остаются там до окончания реализации всей программы. В самом общем виде эти правила таковы:

1. Правило активности. В групповой работе участвуют все.
2. Правило искренности. Каждый участник искренен, что способствует установлению доверительных отношений в группе.
3. Правило равноценности. В группе все равны. В ней нет статусных различий.
4. Правило «здесь и теперь». Обсуждению в группе подлежит только то, что происходит непосредственно в ходе тренинга.
5. Правило конфиденциальности. Информация, обсуждаемая в группе и касающаяся личных жизненных историй каждого, не выносится за ее пределы.
6. Правило конструктивной обратной связи. Участники договариваются не давать общую оценку личности, а говорить о поведении, описывать происходящее.

Ведущий раздает каждому участнику бейджики, листы бумаги и ручки и предлагает для психологического комфорта назвать себя так как он хочет, чтобы его называли на время проведения занятий.

**Упражнение 1.** (Время проведения 15 минут).

Участники группы рассаживаются по кругу.

*Инструкция: «Давайте познакомимся и сделаем это следующим образом, каждый по очереди, по кругу, по часовой стрелке, будет называть свое имя, а также одно из своих реальных хобби, увлечений, и*

*одно желаемое хобби, то, которое Вы хотели бы иметь, но пока это по той или иной причине не осуществилось. Тот, кто будет представляться вторым, прежде чем рассказать о себе, повторит то, что скажет первый, а начинал с третьего, все будет повторять то, что расскажут о себе два предыдущих человека. Итак, имя, хобби реальное и хобби желаемое».*

Ведущий выдерживает паузу две-три минуты, давая возможность всем подумать, если кто-то выражает желание начать, ведущий обращается к группе с вопросом: «Нужно еще кому-нибудь время, чтобы подумать?», и только, убедившись, что все готовы, предлагает желающему начать, при отсутствии желающих, предлагает начать по часовой стрелке от себя или же начинает сам. В результате такого знакомства происходит ощутимое изменение в эмоциональном состоянии группы, каждый предстает перед всеми в новом качестве: группа узнает, что кто-то купается в проруби зимой, кто-то увлекается компьютерными играми, кто-то катается на лыжах, коньках. Среди нереализованных пока увлечений часто встречаются как неожиданные, нестандартные, например, поучаствовать в корриде, так и вполне обычные, заняться бальными танцами. Достаточно часто после завершения знакомства участники группы начинают задавать друг другу вопросы и высказывать различные мнения «Давно ты этим занимаешься?», «О, а я и не знал, что учусь с мастеров фехтования».

Можно усложнить этот вариант знакомства, тогда время на первое упражнение увеличится до 30-40 минут. Для этого, после того как все участники представятся, расскажут о своих реальных и желаемых увлечениях, ведущий продолжает инструкцию: «*Сейчас у нас будет пять минут для того, чтобы, учитывая то, что мы сейчас узнали друг о друге, написать рассказ о нас, о нашей группе. Постарайтесь при этом упомянуть в рассказе, включить в описываемые в нем события каждого. Жанр можете выбрать любой, юмор приветствуется*». После того как все завершат работу, ведущий предлагает каждому прочитать свой рассказ, сообщив при этом, что их содержание обсуждаться не будет. данное дополнение к основному упражнению позволяет закрепить полученную информацию о участниках группы, тренирует память и развивает воображение.

**Упражнение 2 «Коллективный счет».** (Время проведения 5 – 10 минут).

*Инструкция: «Вам необходимо коллективно досчитать до 10, нельзя договариваться о том, кто начинает счет и следующим называет число. Если два и более участников одновременно произносят число, то счет начинается сначала».*

Процедура такова: участники стоят в кругу, опустив головы вниз и, естественно, не глядя друг на друга. Задача группы – называть по порядку числа, стараясь добраться до 10. Общей целью группы становится ежедневное увеличение достигнутого числа при уменьшении количества попыток. Ведущий повторяет участникам, что они должны уметь прислушиваться к себе, ловить настрой других, чтобы понять, нужно ли ему в данный момент промолчать или пришла пора озвучить число.

В некоторых группах участники бывают достаточно сообразительны, что не договариваясь начинают последовательно произносить числа по кругу. Обнаружив это, ведущий может похвалить участников за сплоченность и находчивость, но предлагает отказаться от этого приема. Данное упражнение направлено на сплоченность группы, а также на создание позитивного настроения участников группы.

Эта широко известная игра пользуется большой популярностью среди участников тренингов. Ее можно повторять каждый раз в начале занятий, придав статус диагностической процедуры, фиксировать время затраченное группой на выполнение задания с объявлением результатов.

**Упражнение 3 «Презентация».** (Время проведения 60 минут). Упражнение можно проводить как методом публичного рассказа о себе перед всей группой, так и разбив участников на пары (если большая группа или мало времени).

*Инструкция (вариант 1): «Сейчас нам необходимо будет быстро придумать сценарий презентации и выйти перед группой и представить себе таким образом, чтобы наблюдатели могли составить первое впечатление о нас. Время презентации не более пяти минут.*

*(Вариант 2): Сейчас мы разобьемся на пары. Дается десять минут на то, чтобы вы рассказали друг другу о себе как можно подробнее».*

При затруднении участников в определении содержания самопрезентации, ведущий может предложить отразить следующие вопросы: «Чего я жду от работы в тренинге? Что я ценю в самом себе? Предмет моей гордости? Что я умею делать лучше всего?». Также ведущий может начать самопрезентацию с себя.

После того как все участники выскажутся, ведущий предлагает на листочках в безличной форме, анонимно зафиксировать наиболее яркие моменты и запоминающиеся приемы презентации, а также отметить ошибки и недочеты. Ведущий собирает записи участников, анализирует и записывает их на доске, либо назначает на эту должность секретаря. После записи всех моментов, участники группы обсуждают результаты и предлагают пути преодоления ошибок и недочетов презентаций.

Помимо знакомства участников группы, данное упражнение несет в себе обучающую функцию. Участники группы учатся структурировать информацию, выделять главное, развивают ораторские способности, также в ходе упражнения участники часто проявляют оригинальность и стараются сделать презентацию запоминающейся (некоторые участники танцуют, поют, были случаи презентации себя в виде рифмовок).

В конце занятия ведущий просит написать рефлексивные самоотчеты, тема может быть любой, например: «Что я нового узнал о себе и участниках группы», «Мои чувства после занятия».

Ведущий должен отвести достаточного количества времени, чтобы участники не торопились и могли подумать (рекомендуемое время 15-20 минут).

**Второй модуль «Актуализация скрытых ресурсов личности».** (Необходимое количество времени для реализации модуля 310-375 минут).

**Занятие 1.** (Необходимое количество времени для проведения занятия 90-110 минут). Материалы: листы бумаги, ватман, кисточки, краски, фломастеры, цветные карандаши на каждого участника группы.

**Упражнение 1.** «Что такое креативность». (Время проведения 15-20 минут).

Участники рассаживаются по кругу. Ведущий назначает секретаря или же может сам выполнять эту функцию.

*Инструкция: «Вспомните, пожалуйста, человека, с которым Вы лично знакомы и который, на ваш взгляд, является человеком творческим, неординарным, нестандартным. Когда всем удастся вспомнить такого человека, каждый по очереди назовет какие качества, особенности поведения знакомого дают Вам основания считать его креативным, творческим».*

Ведущий или секретарь записывает все высказывания участников на доске. После того как все участники завершат свои рассказы, тренер может подвести итог, перечислив все особенности, характеристики, свойства, которые были названы и могут рассматриваться как проявления творческой, креативности.

Такое упражнение дает возможность сразу войти в проблематику тренинга креативности и порождает значительное количество идей, относящихся к базовым ориентировочным основам. Кроме того, оно создает позитивный настрой в группе, ведь участникам приятно сообщить о своем опыте отношений с неординарными личностями, которые отныне в сознании группы будут связаны с их именами.

**Упражнение 2.** (Время проведения 15-20 минут).

Участники рассаживаются по кругу.

*Инструкция: «Каждый из нас, по очереди, будет предлагать любую, самую невероятную ситуацию, формулируя ее, например, так: представим себе, что все люди на Земле спят днем, а ночью все делают. После того как ситуация предложена, все (в том числе и участник группы, предложивший ситуацию) говорят, какие они видят плюсы, минусы и интересные моменты в этой ситуации. Например, представим себе, что все автомобили на Земле желтого цвета. Плюс – легче производить краску для машин, минус – трудно находить свою машину на стоянке; интересный момент – какое воздействие может оказать на психику человека такое изобилие желтого цвета вокруг».*

Это упражнение направлено, с одной стороны, на развитие воображения. Участники группы придумывают невероятные ситуации: например, на Земле везде только день, все люди на одно лицо, на Земле столько разных языков, сколько людей. С другой стороны, упражнение позволяет развивать способность видеть разные грани одной и той же проблемы, явления, развивает гибкость мышления.

**Упражнение 3 «Коллективный рисунок».** (Время проведения 40-50 минут).

Ведущий располагает ватман на большом столе и раздает группе кисточки, краски или цветные карандаши, фломастеры.

*Инструкция: «Сейчас вам необходимо будет нарисовать любой одушевленный или неодушевленный предмет на ватмане, нет никаких ограничений в количестве и размере рисунков, пожалуйста, встаньте так, чтобы у каждого был доступ к ватману».*

Группа приступает к выполнению задания, после того как все участники нарисуют желаемое, ведущий дополняет инструкцию: *«Посмотрите внимательно на рисунки и постарайтесь найти в них что-то общее и объединить их в рассказ».* Ведущий или группа выбирают секретаря, который записывает рассказ. Если группа испытывает затруднения при сочинении рассказа, то ведущий предлагает говорить по кругу каждому участнику по одному предложению, ведущий может начать рассказ.

Это упражнение позволяет создать дружескую и непринужденную обстановку в момент творчества, сплотить участников, актуализирует воображение и изобретательность мышления.

Данное занятие направлено на осознание участниками сущности процесса творчества, приобщения их к моменту творчества, на сплоченность и установление дружеской атмосферы в группе.

В конце занятия ведущий предлагает участникам написать рефлексивные самоотчеты.

**Занятие 2.** (Необходимое количество времени для реализации занятия 120-145 минут). Материалы: карточки с описанием

эмоциональных состояний для ведущего, мяч, бумага, ручки на каждого участника группы, видеокамера (по желанию ведущего).

**Упражнение 1.** (Время проведения 15 минут).

Участники рассаживаются по кругу.

*Инструкция:* «Сейчас вам я раздам карточки, на которых описаны те или иные эмоциональные состояния. Каждый из вас прочитает, что на них написано, но так, чтобы надпись не видели другие члены группы, и затем по очереди изобразят эти состояния. Мы будем смотреть и постараемся понять, какое состояние изображено».

В ходе упражнения ведущий дает возможность участникам высказать свои мнения относительно изображенного состояния, затем называет его. В ходе обсуждения нередко высказываются идеи о том, какие состояния распознаются с трудом, что может способствовать пониманию. Каждый раз после того, как состояние названо (например, радость), можно спросить, прежде всего, у тех, кто дал правильный ответ, потом и у остальных участников группы, на какие признаки они ориентировались, определяя эмоциональное состояние. Ведущий может раздать разным участникам изображение одного и того же эмоционального состояния, тогда в обсуждении можно провести анализ различий в способах выражения эмоциональных состояний.

Это упражнение направлено в первую очередь на невербальную передачу эмоционального состояния и эмпатию.

**Упражнение 2 «Откуда рождаются сплетни».** (Время проведения 40-50 минут).

Ведущий объявляет, что для этого упражнения ему понадобятся несколько добровольцев (5-7), в зависимости от количества участников тренинга. Добровольцы выходят из аудитории остальным участникам ведущий объясняет правила игры.

*Инструкция:* «Добровольцы будут заходить в аудиторию по одному и прослушивать рассказ, который я сейчас вам озвучу, а затем пересказывать следующему добровольцу все то, что он запомнил. Вы не должны подсказывать добровольцу. Ваша задача будет заключаться в том, чтобы следить за тем, как искажается информация при передаче от одного человека к другому. Необходимо зафиксировать, какие именно изменения происходят с текстом, что потеряно, что добавлено. Когда последний доброволец зайдет в аудиторию и передаст полученную информацию, я снова для всех зачитывает текст».

Данное упражнение можно усложнить, предложив участникам самостоятельно придумать рассказ в шуточной форме, этот вариант наиболее оптимален, в этом случае время выполнения упражнения увеличится на 15 минут.

В конце группа обсуждает и анализирует то, как передается информация от одного человека к другому, как она может искажаться, как особенности личности влияют на искажение информации. Упражнение направлено на развитие кратковременной памяти, умения слушать, передавать и анализировать информацию. Для более глубокого анализа упражнения ход передачи информации можно записать на видеокамеру.

Пример текста для упражнения:

*«Письмо».*

*Чукча, переехавший в город, пишет письмо на родину: «Здравствуй, брат! Я пишу медленно, т.к. помню, что ты не можешь читать быстро. У меня все хорошо. В доме, где я поселился, есть стиральная машина, только странная, однако. Я загрузил в нее одежду, дернул за цепочку и началось бурление. И вдруг все исчезло. На этой неделе погода стоит хорошая – дождь шел всего два раза: сначала три дня, потом четыре дня. У жены скоро родится ребенок, но мы еще пока не знаем – мальчик или девочка, так, что пока непонятно – станешь ты дядей или тетей. До свидания, твой старший брат.*

*P.S. Я хотел прислать тебе в письме немного денег, но уже запечатал конверт».*

**Упражнение 3 «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы».** (Примерное время, отведенное на упражнение 30-40 минут).

Участники группы разбиваются на пару.

*Инструкция: «Сейчас вам будут предложены различные ситуации, вам необходимо будет разыграть сценки попарно, применяя поочередно неуверенные, уверенные и агрессивные ответы, затем вы меняетесь ролями».*

Варианты ситуаций:

- Друг разговаривает с вами, а вы хотите уйти.
- Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не предупредив вас.
- Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким разговором.
- Ваш сосед отвлекает вас от интересного выступления, задавая глупые, на ваш взгляд, вопросы.
- Учитель говорит, что ваша прическа не соответствует внешнему виду ученика.
- Друг просит вас одолжить ему вашу какую-либо дорогостоящую вещь, а вы считаете его человеком не аккуратным, не совсем ответственным.

Каждая пара участников может выбрать не более 2 ситуаций. После того как все участники проиграют заданные ситуации, группе

предлагается обсудить полученный опыт. Ведущий для обсуждения может использовать следующие вопросы: «Какой стиль поведения для вас наиболее комфортный?», «Как вы себя ощущали когда вам давали неуверенные, уверенные и агрессивные ответы?», «Какие ответы были наиболее эффективными».

Это упражнение нацелено на формирование адекватных реакций в различных ситуациях, на развитие сенситивности участников группы, умение адаптироваться в различных ситуациях.

**Упражнение 4.** (Время проведения 20 минут).

Для выполнения упражнения необходим мяч. Участники рассаживаются по кругу.

*Инструкция:* «Бросая кому-то мяч, будем называть литературного героя, героя фильма или реального, жившего или живущего сейчас человека, известного всем. Тот, к кому попадет мяч, постарается перевоплотиться в этого героя или человека; на это у вас будет примерно несколько секунд, после чего вы говорите фразу в образе данного героя, называете нового героя и передаете мяч новому участнику».

После того как все участники группы побывают в образах, ведущий предлагает обсудить происходящие изменения в личности участников во время вхождения в образ. Ведущий может задать такие вопросы: «Как происходило перевоплощение в предложенного героя человека?», «Что вы чувствовали находясь в образе». Участники групп называют самые разные, порой отчетливо проявляющиеся внешне, способы перевоплощения. Это упражнение способствует развитию воображения, так как многие для перевоплощения пользуются тем, что представляют себя в соответствующих этому герою или человеку ситуациях, мысленно перемещаются во времени и пространстве, способствует развитию умения принятия решения и умения менять линию быстро менять линию поведения, т.е. гибкости.

В конце занятия ведущий предлагает участникам написать рефлексивные самоотчеты.

**Занятие 3.** (Необходимое количество времени для реализации занятия 100-120 минут). Материалы: листы бумаги, ручки на каждого участника, музыкальное сопровождение.

**Упражнение 1 «Весенний дождь».** (Время проведения 10 минут).

Участники располагаются полукругом или в шахматном порядке.

*Инструкция:* «Сейчас мы с вами займемся гимнастикой. Вам необходимо быть предельно внимательными при выполнении упражнения. Поднимите руку те, кто родился зимой, а теперь те, кто родился весной, а теперь те, кто родился осенью и теперь те, кто родился летом? Те, кто родился весной и осенью, смотрят на мою



левую руку. Она отвечает за вашу работу, вы – команда номер один. Те, кто родился зимой и летом, смотрят на мою правую руку, вы – команда номер два. Первая команда делает так (хлопает по коленям). Попробуйте. А теперь смотрите на мою левую руку (ведущий держит согнутую руку на уровне плеча) – это означает, что хлопаем тихо. Когда я поднимаю руку (поднимает над головой), хлопки становятся громче, сильнее. Попробуем. Вторая команда делает так (стучит каблуками по полу). Попробуем. А теперь смотрите на мою правую руку (ведущий держит согнутую руку на уровне плеча) – это означает, что топает тихо. Когда я поднимаю руку (поднимает над головой), топает громко. Попробуем. Итак, давайте попробуем все вместе».

Процесс игры ведущий может сопровождать монологом: «Начинает накрапывать дождь... Первые капли гулко ударяют по асфальту... По траве... Дождик начинает усиливаться... Еще, еще, превращается в ливень... И вдруг стихает... Тише... Тише... И снова усиливается...». Ведущий может путать участников группы, поднимая обе руки или же приподнимая ногу или поворачиваться на месте.

Это упражнение способствует развитию концентрации внимания, формирует лидерские качества, эмоциональную устойчивость, развивает сплоченность в группе, настраивает участников на дальнейшую работу и несет заряд положительной энергии.

**Упражнение 2 «Катастрофа в пустыни».** (Аналогами этой игры являются «Кораблекрушение», «Посадка на луне», «Воздушный шар»). (Примерное время, отведенное на упражнение 80-100 минут).

*Инструкция:* «С этого момента все вы – пассажиры авиалайнера, совершавшего перелет из Европы в Центральную Африку. При полете над пустыней Сахара на борту самолета внезапно вспыхнул пожар, двигатели отказали, и авиалайнер рухнул на землю. Вы чудом спаслись, но ваше местоположение неясно. Известно только, что ближайший населенный пункт находится от вас на расстоянии примерно 300 километров. Под обломками самолета вам удалось обнаружить пятнадцать предметов, которые остались неповрежденными после катастрофы. Ваша задача – проранжировать эти предметы в соответствии с их значимостью для вашего спасения. Для этого нужно поставить цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 – у второго по значимости и так далее до пятнадцатого, наименее важного для вас. Каждый работает самостоятельно в течение 10 минут. Запишите список этих предметов. (Ведущий может раздать готовые карточки со списком каждому участнику). Список: Список предметов: 1. Охотничий нож. 2. Карманный фонарь. 3. Летная карта окрестностей. 4. Полиэтиленовый плащ. 5. Магнитный компас. 6. Переносная газовая плита с баллоном. 7. Охотничье ружье с

*боеприпасами. 8. Парашиют красно-белого цвета. 9. Пачка соли. 10. Полтора литра воды на каждого. 11. Живая собака. 12. Солнечные очки на каждого. 13. Литр водки на всех. 14. Легкое полупальто на каждого. 15. Карманное зеркало».*

После завершения индивидуального ранжирования ведущий предлагает группе разбиться на пары и проранжировать эти же предметы снова в течение десяти минут уже совместно с партнером, при этом акцентируя внимание, что общий список должен быть максимально приближен к индивидуальному. Следующий этап игры – общегрупповое обсуждение с целью прийти к общему мнению относительно порядка расположения предметов, на которое выделяется не менее тридцати минут.

В процессе работы участников проявляется степень сформированности умений организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, идти на компромиссы, слушать друг друга, аргументировано доказывать свою точку зрения, владеть собой. Часто разворачивающиеся жаркие споры-баталии, когда никто не желает прислушаться к мнению других, наглядно демонстрируют самим участникам их некомпетентность в сфере общения и необходимость изменения своего поведения.

По окончании дискуссии ведущий объявляет, что игра завершена, поздравляет всех участников с благополучным спасением и предлагает обсудить итоги игры. Первым вопросом, на который ведущий просит ответить всех участников по кругу, является следующий: «Удовлетворены ли вы лично результатами прошедшего обсуждения? Объясни почему». Ответы участников с необходимостью сопровождаются рефлексией, цель которой – в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности. Возникшая в результате дискуссия подогревается ведущим, задающим уточняющие вопросы примерно такого типа: «Что вызвало твою удовлетворенность (неудовлетворенность)? Как, по-твоему, в верном направлении продвигалась ваша дискуссия или нет? Была ли выработана общая стратегия спасения? Что тебе помешало принять активное участие в обсуждении? Ты не согласен с принятым решением? Почему тебе не удалось отстоять свое мнение? и т.п.».

Обсуждение итогов игры должно подвести группу к тому, чтобы самостоятельно разобраться в вопросе, как наилучшим способом организовывать дискуссии, как избежать грубых столкновений в споре и расположить других к принятию своего мнения. Как правило, в процессе обсуждения затрагивается очень широкий спектр проблем: фазы, через которые проходит практически любая дискуссия, лидер и его качества, навыки эффективного общения, умения самопрезентации

и т. д. При необходимости ведущий только помогает более четко сформулировать найденные участниками закономерности. Очень большое значение имеет самоанализ участниками собственного поведения, который обогащается обратной связью от других членов группы. От ведущего зависит, чтобы эта обратная связь не превратилась в серию взаимных обвинений, а носила бы конструктивный характер и была принята участниками.

Практически всегда возникает вопрос о «правильном» ответе на проблему дискуссии. Ведущему стоит избежать собственной трактовки ранжирования предметов и объяснить участникам, что цель игры не в правильном списке.

Это упражнение имеет широкий диапазон задач: отработать навыки поведения в дискуссии, умения вести диспут, быть автономным, изучить на конкретном материале динамику группового спора, проанализировать традиционные ошибки, совершаемые людьми в полемике, развить способность выделять главное и отсеивать лишнее, осознать стратегические цели и именно им подчинять тактические шаги.

### **Упражнение 3 «Релаксация».** (Время проведения 10 минут).

Участники комфортно располагаются, выключается свет, включается музыкальное сопровождение и зачитывается ровным, спокойным голосом определённый текст, направленный на расслабление.

*Инструкция:* «Сядьте поудобнее, закройте глаза, если хотите, сконцентрируйте свое внимание на звуке моего голоса и на мелодии».

Опорный текст для выполнения упражнения: «Мои глаза закрываются. Я успокаиваюсь. Я расслабляюсь. Я чувствую себя спокойно и легко. Мое тело расслабляется. С каждым выдохом мое тело все больше расслабляется. Я спокоен. Я расслаблен. Мне спокойно, легко и приятно. С каждым выдохом мне все спокойней, легче и приятней. Я отдыхаю, мне хорошо. Мое лицо расслабляется. Мой лоб расслабляется. Лоб полностью расслаблен. Мой нос расслабляется. Нос полностью расслаблен. Мои щеки расслабляются. Щеки полностью расслаблены. Мое лицо полностью расслабленно. Моя голова полностью расслаблена. Расслабляется правая рука. Расслабляется правая кисть. Расслабляется правое предплечье. Расслабляется правое плечо. Правая рука полностью расслаблена. Расслабляется левая рука. Расслабляется левая кисть. Расслабляется левое предплечье. Расслабляется левое плечо. Левая рука полностью расслаблена. Обе руки полностью расслаблены. Приятное тепло наполняет мои руки. Мои руки налиты приятной тяжестью. Я полностью спокоен и расслаблен. Расслабляется моя правая нога. Расслабляется правая стопа.

Расслабляется правая голень, колено. Расслабляется правое бедро. Правая нога полностью расслаблена. Расслабляется левая стопа. Расслабляется левая голень, колено. Расслабляется левое бедро. Левая нога полностью расслаблена. Приятное тепло наполняет мои ноги. Мои ноги налиты приятной тяжестью. Я полностью спокоен и расслаблен. Расслабляются мышцы таза. Расслабляются мышцы спины. Расслабляются мышцы живота. Мое тело полностью расслабленно. Мое тело налито приятным теплом и тяжестью. Я спокойный человек. Я сильный человек. Я отдохнул. Чувствую как наливаюсь легкостью. Я чувствую прилив сил. Я наливаюсь свежестью и бодростью. Я полон энергии! Мне хочется встать и действовать! Глаза – открываются. Я – встаю!

Основная функция данного упражнения снять эмоциональное напряжение, которое возникло у участников в процессе игры «Катастрофа в пустыни». Упражнение способствует нормализации эмоциональной сферы, снятию негативных эмоций, активизации позитивных переживаний. Это упражнение можно выполнять в конце каждого занятия, в случаях, когда группа переживает негативные эмоции или конфликтные ситуации. В конце занятия ведущий предлагает участникам написать рефлексивные самоотчеты.

**Третий модуль «Моделирование профессионального пространства».** (Необходимое количество времени для реализации модуля 345-420 минут).

**Занятие 1.** (Необходимое количество времени для реализации занятия 110-140 минут). Материалы: листы бумаги и ручки для каждого участника группы.

**«Мозговой штурм».** (Время проведения 60-80 минут).

Участники рассаживаются за столы. Ведущий выбирает 1-2 человек на роль секретаря, секретари также могут участвовать в генерировании идей. Ведущий оговаривает правила проведения «мозгового штурма», правила формулируются так, чтобы стимулировать атмосферу творческой деятельности, доброжелательности, принятия точек зрения других, терпимость к непривычным мыслям и творческое соучастие в общей проблеме:

1. Никакой критики.
2. Приветствуется свободное парение мысли. Высказываются любые «шальные» идеи, чем неожиданнее, тем интереснее.
3. Чем больше будет высказано идей – тем лучше.
4. Приветствуются комбинирование, развитие, объединение уже высказанных идей. Это требование делает «мозговой штурм» фокусирующимся на центральной проблеме и творческим по сути.

Тему «мозгового штурма» ведущий может предложить сам или сформулировать вместе с участниками группы. Примерные темы в соответствии с целью программы: «Продукт будущего», «Каких развлечений, услуг, товаров не хватает нашему городу».

*Инструкция:* «Сейчас я озвучу тему нашего штурма и каждый будет предлагать столько идей сколько придет в голову, идею нужно озвучит только после поднятия руки, если идей очень много можете их коротко записать на листке. Секретари будут фиксировать все идеи на доске».

Если группа испытывает затруднения в начале штурма, то необходимо начать ведущему. Как только между идеями будет достаточно большая пауза, ведущий предлагает прекратить генерацию и перейти к следующему этапу. Далее ведущий предлагает всей группе провести экспертизу идей и отобрать наиболее интересные (ведущий может сформировать группу экспертов в самом начале упражнения, они не имеют право принимать участие в процессе генерации идей), на завершающем этапе «мозгового штурма» ведущий с группой обсуждают ход упражнения, вопросы для проведения упражнения: «какие трудности вы испытали в ходе выполнения задания», «Что помогло вам генерировать идеи?», «Какое на вас лично оказало влияние такой метод работы?», «В чем плюсы и минусы такой формы работы?».

Данный метод применяется в широком спектре социально значимых ситуаций. Чаще всего он выполняет функцию психологической разминки и вовлечения в процесс решения проблемной ситуации, а также способствует развитию креативности, оригинальности идеи, изобретательности, быстроты, точности, гибкости мышления, эмоциональной устойчивости, умение работать в команде. На основе результатов «мозгового штурма» можно спроектировать множество упражнений, ролевых и деловых игр.

**Деловая игра «Корпорация».** (Время проведения 50-60 минут). Приведем некоторые из них.

Ведущий предлагает желающим стать экспертами или назначает их. Ведущий предлагает группе разбиться на подгруппы по 4-6 человек.

*Инструкция:* «Каждой подгруппе необходимо выбрать по одной наиболее понравившейся идее из «мозгового штурма», это будет ваш товар, который вам необходимо вывести на рынок спроса. Вам нужно будет основать корпорацию с соблюдением таких условий: 1. распределить роли; 2. придумать название корпорации; 3. девиз; 4. определить аудиторию на которую рассчитан ваш товар; 5. в чем уникальность вашего товара; 6. создать презентацию товара». Время на выполнение задания около 30 минут.

После того как все подгруппы закончили выполнять инструкцию, участники выбирают представителей каждой подгруппы и ведущий предлагает желающим начать. Если таких нет, то очередность определяется жеребьевкой. В конце выступления последнего представителя, ведущий предлагает участникам обсудить ход упражнения. Последними выступают эксперты.

Данная игра ориентирована на оптимизацию таких личностных качеств как креативность, лидерские качества, умение работать в команде, гибкость поведения, ответственность, адаптивность, участники группы «учатся» применять их в различных профессиональных ситуациях.

В конце занятия ведущий предлагает участникам написать рефлексивные самоотчеты.

**Занятие 2.** (Необходимое количество времени для реализации занятия 95-120 минут). Материалы: листы бумаги и ручки для каждого участника группы, карточки с игровыми именами участников группы.

**Деловая игра «Один день из жизни специалиста».** (Время проведения 25-30 минут).

Участники рассаживаются по кругу, ведущий выбирает секретаря или же сам выполняет эту функцию.

*Инструкция: «Сейчас мы совместными усилиями постараемся составить рассказ о типичном трудовом дне предпринимателя, но не в обычной форме. Рассказ должен быть построен в такой манере, что каждый из участника может использовать за раз только одну часть речи: существительные, прилагательные или глаголы. Важное условие: прежде, чем назвать новое слово, каждый игрок обязательно должен повторить все, что было сказано до него».*

Ведущий может назвать первое слово, а остальные игроки по очереди называют свои слова, обязательно повторяя все, что называлось до них. Секретарь или ведущий фиксирует всю цепочку слов на бумаге, при затруднении участников в повторении всей цепочки разрешено подсказывать. При подведении итогов игры ведущий может стимулировать обсуждение такими вопросами: «Получился целостный рассказ или нет? В чем состояла трудность в такой манере описания рабочего дня предпринимателя? Если рассказ получился путанным и сумбурным, то можно попросить кого-то из игроков своими словами рассказать, о чем же был составленный рассказ, что там происходило. Можно также обсудить, насколько правдиво и типично был представлен трудовой день предпринимателя.

Эта игра позволяет сформировать представление о профессиональной деятельности предпринимателя, повысить уровень представления участниками типического и специфического в

профессиональной деятельности. Форма игры стимулирует креативность, избирательность, развивает аналитическое мышление, процессы памяти, активную форму воображения, свойства внимания.

**Деловая игра «Рекламный ролик».** (Время проведения 60-80 минут).

Участники группы рассаживаются за столы.

*Инструкция: «Всем нам хорошо известно, что такое реклама. Поскольку мы все – потребители рекламируемых товаров, то не будет преувеличением считать нас специалистами по рекламе. Вот и представим себе, что мы здесь собрались для того, чтобы создать свой собственный рекламный ролик для какого-то товара. Наша задача – представить этот товар публике так, чтобы подчеркнуть его лучшие стороны, заинтересовать им. Объектом нашей рекламы будут являться конкретные люди, сидящие здесь. Каждый из вас вытянет карточку, на которой написано игровое имя одного из участников группы. Может оказаться, что вам достанется карточка с вашим собственным именем. Значит, вам придется рекламировать самого себя. В нашей рекламе будет действовать еще одно условие: вы не должны называть имя человека, которого рекламируете. Более того, вам предлагается представить человека в качестве какого-то товара или услуги. Подумайте, чем мог бы оказаться ваш протез, если бы его не угораздило родиться в человеческом облике. Может быть, холодильником? Или загородным домом? Тогда что это за холодильник? И каков этот загородный дом? В рекламном ролике должны быть отражены самые важные и – истинные достоинства рекламируемого объекта. В конце каждого ролика группа будет называть имя рекламируемого, оно будет фиксироваться, в конце всего упражнения мы сверим сколько ответов совпало. При необходимости можете использовать в качестве антуража любые предметы, находящиеся в комнате, и задействовать других игроков в вашем ролике».*

После представления участниками своих роликов группа обсуждает полученные результаты.

Эта игра направлена на актуализацию и развитие следующих особенности личности: креативности, самостоятельности, оригинальности, коммуникативной и профессиональной компетенций, организаторских способностей, ораторского искусства и т.д.

В конце занятия ведущий предлагает участникам написать рефлексивные самоотчеты.

**Занятие 3.** (Необходимое количество времени для реализации занятия 140-160 минут). Материалы: листы бумаги и ручки для каждого участника группы.

**Упражнение 1 «Пять шагов».** (Время проведения 60-70 минут).

Участники рассаживаются за столами.

*Инструкция:* «Сейчас нам необходимо будет определить какую-либо интересную профессиональную цель (например, подать заявку на стажировку за границей или открыть свой бизнес)».

После выбора цели, ведущий фиксирует ее на доске.

*Продолжение инструкции:* «Теперь давайте назовем те характеристики, которые могут помочь в достижении этой цели. Например, пол, возраст, успехи в учебной и научной деятельности, материальное положение и социальный статус, личностные особенности».

Ведущий фиксирует все характеристики на доске.

*Продолжение инструкции:* «Постарайтесь создать в воображении эту ситуацию, после чего каждый на своем листке должен определить основные пять этапов (пять шагов), которые обеспечили бы достижение намеченной цели».

После того как все участников определять этапы, ведущий предлагает разбиться на подгруппы по 4-5 человек и выделить совместно 5 этапов достижения цели.

Далее представитель от каждой группы кратко сообщает о наиболее важных пяти этапах, которые выделены в групповом обсуждении. Остальные участники могут задавать уточняющие вопросы. При общем подведении итогов игры можно посмотреть, насколько совпадают варианты, предложенные разными подгруппами. Также в итоговой дискуссии можно оценить совместными усилиями, насколько учитывались особенности человека, для которого и выделялись, пять этапов достижения профессиональной цели. Важно также определить, насколько выделенные этапы (шаги) реалистичны и соответствуют конкретной социально-экономической ситуации в стране, т.е. насколько общая ситуация в обществе позволяет (или не позволяет) осуществлять те или иные профессиональные и жизненные мечты.

Это упражнение направлено на формирование понимания роли планирования в деятельности, повышения готовности участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив, а также готовности соотносить свои профессиональные цели и возможности.

**Игра «Мой профессиональный портрет глазами группы».** (Время проведения 60-80 минут).

Участники рассаживаются за столами. Перед началом упражнения ведущий должен получить согласие всех членов группы на участие в упражнении.



Каждый участник на листе бумаги пишет свое игровое имя и делит его на 2 колонки, одна колонка будет называться: «мои плюсы как будущего предпринимателя», вторая колонка «мои минусы как будущего предпринимателя».

*Инструкция: «Сейчас я соберу все листы, перемешаю и раздам их вам снова. Вам необходимо будет написать по 2 качества в каждой колонке, которое соответствует человеку, чье имя указано на листке. Затем я снова соберу перемешаю и так далее, пока все участники не напишут свое мнение. Если вам попадается листок на котором вы уже писали или ваш собственный, поднимаете руку, я подхожу и обмениваю. Рекомендую вам писать печатными буквами и в разной последовательности, в начале, середине и конца листка».*

После того как все участники напишут свои мнения, ведущий собирает листы и раздает их владельцам, после проведения упражнения, необходимо обсудить чувства и мысли участников. Примеры стимулирующих вопросов: «Было ли полезно вам это упражнение?», «Помогло ли оно узнать о себе что-то новое?», «Есть кто не согласен с выделенными качествами? Почему?».

Эта игра идеально подходит для завершения цикла упражнений, позволяет углубить саморефлексию, обменяться полученным опытом и конструктивным мнением об участниках группы, запускает процесс самости (самосознания, самовоспитания, саморазвития).

В конце занятия ведущий предлагает участникам написать рефлексивные самоотчеты. Завершающим этапом модуля является рефлексия ведущего в отношении всех членов группы. Ведущий должен поблагодарить всех участников и сказать несколько слов о каждом участнике, их успехах и достижениях.

Данный модуль, помимо описанных выше задач, несет в себе и психодиагностическую функцию. На протяжении всех занятий ведущий должен анализировать поведение участников группы, с целью отслеживания динамики развития личностного потенциала и реализацию его в искусственно созданных условиях.

**Четвертый модуль «Информационно-аналитический».** (Необходимое количество времени для реализации модуля 120-140 минут).

Содержание информационного семинара определяется ведущим исходя из его возможностей и потребностей группы участников. При приглашении ведущим специалистов инновационно-предпринимательской сферы, ведущему необходимо составить примерный план семинара и предварительно обсудить содержательные стороны информационных сообщений.

В процессе самостоятельного проектирования информационного семинара ведущему необходимо опираться на следующие моменты:

1. Семинар должен содержать информацию о всех конкурсах и программах региона.
2. Ведущий должен иметь представление об этапах и условиях конкурсов и программ, проводимых в регионе.
3. Необходимо предоставить участникам все контактные данные (телефоны, адреса, сайты, ФИО представителей конкурсов и программ). Ведущему рекомендуется ознакомиться с поддержанными проектами и рассказать о них участникам, это является дополнительным стимулом к началу инновационно-предпринимательской деятельности.

Как показывает опыт, многие участники осуществляли самостоятельный поиск конкурсов и программ, на информационном семинаре поднимались вопросы о реальных возможностях участия в конкурсах программах и собственных шансах стать победителем. Ведущему необходимо учитывать этот момент при составлении информационного семинара.

Завершающим этапом модуля служит обратная связь участников о программе, которая поможет внести коррективы в разработанную и апробированную программу оптимизации потенциала личности, ориентированной на инновационно-предпринимательскую деятельность.

#### **Список литературы**

1. Голви У. Т. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. – М.: «Альпина Бизнес Букс», 2005. – 252 с.
2. Десятова Е. Ю., Сартакова, Е. М., Шахматова О. Н. Социально-личностные компетенции студентом технических вузов: формирование и развитие // Образование и наука. – 2008. – № 7 (55). – С. 22-29.
3. Зарукина Е. В. Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
4. Кабрин В. И. Мозговой штурм как метод формирования креативной основы формирования толерантных отношений. – Томск: ТГУ, 2003. – 28 с.
5. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения. Учебное пособие. – Ярославль: ЯГПИ, 2009. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2012//01/pdf/36.pdf> (дата обращения: 14.08.2012).
6. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2004. – Ч. 2. – 232 с.

7. Официальный информационный портал ТУСУР. URL: <http://www.tusur.ru/ru/innovation/> (дата обращения 24.08.2012).
8. Психогимнастика в тренинге / под ред. Хрящевой Н.Ю. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
10. Сербиновская Н.В., Сербиновский Б.Ю. Психологические инструменты и организационные проблемы коучинга в реализации стратегии «Образование в течение всей жизни» // Научный журнал КубГАУ. – Краснодар: КубГАУ, 2012. – №75(01). [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. URL: <http://ej.kubagro.ru/2012//01/pdf/36.pdf> (дата обращения 20.08.2012).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В эпоху инновационного развития образовательной системы особенно актуален вопрос о подготовке предпринимателей. С точки зрения авторов успешность профессиональной деятельности определяет развитие личностного потенциала молодых людей.

Решение данной задачи авторы увидели в системном рассмотрении вопросов, связанных с интеграцией студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность и предложили технологию интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность через развитие личностного потенциала. Данная технология заключается в последовательном проведении исследования по этапам постановки проблемы, формулировки задач ее решения, выборе методов использования, проведения эмпирического исследования и поиске позитивных решений.

Особенности подготовки инновационно-активных специалистов в условиях современно высшего образования отражены в первой главе. Автор не только описывает основные технологические проблемы, но и выделяет системность как основу в развитии инновационно-активных специалистов, которая проявляется во всем многообразии свойств – в целостности, открытости, функциональности, структурированности, управляемости, динамичности, ингерентности и эмерджентности. Каждое из этих свойств дополняет друг друга и специфически отражается на компонентах образовательной системы различного уровня. Модель развития педагога-исследователя в области современного высшего образования синтезирована с учетом рассмотренных системных свойств.

Исходя из целей данной работы организованы две исследовательские площадки: ТУСУР, ориентированный на инновационную деятельность в образовательной, научной и производственной сферах, и Томский колледж бизнеса, главной задачей которого является подготовка предпринимателей.

Во второй главе отмечено, что в процессе интеграции студентов в инновационно-предпринимательскую деятельность важным условием выступает общественная оценка агрессивности и реальная склонность к агрессивному поведению. Первая – результат отношения к молодому человеку конкретных взрослых, вторая – это самооценка его своего собственного поведения.

Третья глава показывает, что еще одним важным условием является личностная автономия и личностный потенциал. Оптимизация системы взаимодействия личностного потенциала и значимых переменных (профессиональный потенциал личности, личностная и

профессиональная компетентность, инновационный потенциал, экономическое поведение) способствует формированию и развитию субъекта инновационно-предпринимательской деятельности.

Для понимания формирования и актуализации инновационного потенциала необходимо рассматривать всю личность в целом, учитывая все ее потенции и ресурсы, а также учитывать среду, в которой личность актуализирует свой потенциал.

С этой целью в четвертой главе проведено конструирование и апробация комплекса активных методов обучения и дана программа оптимизации личностных ресурсов и потенциала, Разработанная программа способствует развитию профессионально-личностных компетенций, рассчитана на 18 часов, и включает пояснительную записку, описание обучающих модулей и тренинговых занятий.

Монография

Покровская Елена Михайловна  
Смольникова Лариса Владимировна  
Ларионова Анастасия Вячеславовна

**Системная интеграция студентов в инновационно-  
предпринимательскую деятельность**