

**Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Психологический институт Российской академии образования»**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ И АКМЕ

Материалы XXI симпозиума

Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой,
Т.А. Поповой

Москва, 2016

УДК 159.9

Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2016.

В сборнике представлены материалы, в которых отражено содержание выступлений участников XXI симпозиума, проведённого в ФГБНУ «Психологический институт РАО» в 2016 году. Подведены некоторые итоги и намечены перспективы исследований по проблемам смысла жизни и акме. Рассмотрены общепсихологические, социально-психологические, профессиональные, возрастные культурологические и социореабилитационные проблемы смысла жизни и акме, а также проблемы современного образования. Авторы материалов – преподаватели высших и средних учебных заведений, работники научных центров России, Беларуси, Украины, и Казахстана. В последнем разделе сборника отражены материалы докладов, сообщений и выступлений участников молодежной секции, которая пятый год проводится в рамках симпозиума. Представленные материалы будут интересны философам, психологам, педагогам и широкому кругу читателей.

Psychological problems of the meaning of life and acme: Electronic digest of materials of XXI Symposium / edited. G.A. Vaizer, N.V. Kiselnikova, T.A. Popova - M.: FGBNU "Psychological Institute RAO", 2016.

The digest contains materials of the XXI International Symposium held in FGBNU "Psychological Institute RAO" in 2016. Results of the research work on the topic of the meaning of life and acme are summarized and new research perspectives are outlined. General psychological, social psychological, cultural, professional, social rehabilitation and developmental aspects of meaning of life and acme and also the problems of modern education are discussed in the digest. The authors are teachers from higher and secondary educational institutions and researchers from scientific centers of Russia, Belarus, Ukraine and Kazakhstan. The last section of the digest reflects the reports, messages and speeches of the participants of the youth section, organized within the framework of the symposium for the fifth time. The digest will be interesting for philosophers, psychologists, teachers and a wider audience.

© ФГБНУ
«Психологический институт Российской Академии образования», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	7
Обращение В.Э. Чудновского к участникам симпозиума. (Вместо завещания).....	17

Раздел 1. Общепсихологические, социально-психологические и культурологические аспекты проблемы смысла жизни и акме.....

Карпова Н.Л. (Москва) А.А. Бодалев и В.Э. Чудновский – организаторы и вдохновители коллективных исследований.....	28
Карпинский К.В. (Гродно, Беларусь) Феноменальный и функциональный подход в психологии смысла жизни.....	35
Сапогова Е.Е. (Москва) Личностная мифологема в смысловом тезаурусе субъекта.....	39
Митина Л.М. (Москва) Мирозидание и смыслообразование в контексте профессионального развития современного человека.....	43
Мелик-Пашаев А.А. (Москва) Творчество, призвание, смысл жизни.....	46
Белобородова П. М. (Москва) Жизненное призвание: философские и психологические подходы.....	51
Кулешова Е.Н. (Москва) Гений “маленького человека” П.И. Чайковского (психологический аспект смысла жизни и судьбы).....	54
Некрасова Е. В. (Барнаул) Пространство развития.....	58
Левит Л.З. (Минск, Беларусь) Источник смысла: снаружи или внутри?.....	61
Дедов Н. П. (Москва) Проблема смысла жизни в виртуальном пространстве.....	64
Клементьева М.В. (Тула) Биографическая рефлексия в контексте развития личности.....	67
Уварова Д. Л. (Тула). Исследование осмысленности жизненного нарратива в условиях социальной изоляции.....	69
Калугин А.Ю. (Пермь) Смыслообразующая активность и ее проявление в структуре ценностно-смысловой сферы личности.....	73
Резапкина Г. В. (Московская обл.) Главное измерение личности.....	76
Золотарева А.А. (Москва) Научные «близнецы» самообладания, или «бритва Оккама» в психометрическом изложении.....	80
Гаврилова Т.А., Барнашова Г.В. (Уссурийск) Персонификации смерти как прием исследования отношения человека к смерти.....	83
Глазунов Ю.Т. (Москва), Сидоров К.Р. (Ижевск) О независимости волевых качеств.....	86
Росийчук Т.А. (Киев, Украина) Управление развитием и смысложизненные перспективы.....	90
Осницкий А.К. (Москва) Активность человека и смыслообразование: Российский путь.....	93

Раздел 2. Смысл жизни, акме, профессиональная деятельность и проблемы современного образования.....

Мельничук А. С., Надршина М. К. (Москва) Взаимосвязь эмоционального выгорания и убеждений личности в контексте профессионального саморазвития.....	100
Мишина Е. В. (Москва) Смысл жизни и моя профессия.....	103
Сергеева Д.Н. (Уфа) Обоснование программы по профилактике профессионального выгорания педагога.....	106
Тарасова И.В. (Астрахань) Профессиональное самовыражение преподавателей высшей школы как смысложизненная и акмеологическая проблема профессиональной деятельности.....	109
Москаленко О.В. (Москва) Отбор и подготовка преподавателей – ключевая проблема высшей школы.....	111

Зеленова М.Е. (Москва) Базисные убеждения и негативные психические состояния у профессионалов.....	114
Селезнева Е. В. (Москва) Ценности как фактор удовлетворенности трудом служащих таможенных органов.....	117
Зверева Н.С. (Москва) Отношения «врач-пациент» как смысложизненная и акмеологическая проблема профессиональной деятельности в медицине.....	120
Сизова Л. А., Белик В. В. (Москва) Предпосылки, динамика и ресурсы профессионального становления врачей и медицинских сестер.....	123
Кисельникова Н.В., Рзаева Ф.Р. (Москва) Исследование динамики переживания в психотерапии: экзистенциально-феноменологический и позитивно-психологический подходы.....	126
Голзицкая А.А. (Москва) Библиотерапия как подход к работе со смысложизненными ориентациями	129
Толочек В. А. (Москва), Винокуров Л. В. (С-Петербург) Социальное пространство и реализация человека в профессиональной и семейной сферах.....	131
Шпитонков С.В. (Москва) Ресурсы управления карьерой профессионала: позитивные эффекты.....	134
Журавлева Н.И. (Москва) Половой диморфизм: актуализации ресурсов на протяжении профессиональной карьеры.....	136
Чуйкова Т.С. (Уфа) К вопросу о смысловом содержании «хорошей» работы.....	140
Шкляр Т.Л. (Москва) Особенности мотивации персонала, базирующиеся на трех Венских школах психологии	143
Ульянова И.В. (Москва) Проблемы смысложизненного самоопределения молодежи в условиях постиндустриального общества	147
Кумышева Р. М. (Нальчик) Смысловые трансформации в открытых и закрытых образовательных средах	152
Дмитриева Л. Г. (Уфа) Личностные смыслы диалога в индивидуальном сознании студентов.....	156
Карпова Е.А. (Санкт-Петербург) Метод case-study: технология профессионально-ориентированного обучения.....	159
Исалиева С.Т. (Алматы, Казахстан) Теоретико-методологические основы личностно-смысловой готовности студентов к аналитической деятельности	163
Зиновьев А.А. (Ульяновск) Учение, успехи и счастье в жизни и в трудовой деятельности	168
Амяга Н. В. (Москва) Условия обогащения развития личности школьника через освоение проектной и исследовательской деятельности в соответствии с ФГОС	172
Плотников А. С. (Санкт-Петербург) Акмеологические идеи книги Росс Л., Нисбетт Р. «Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии» в контексте ситуационного подхода к проблемам современного образования.....	175

Раздел 3. Смысл жизни, акме, семья, возраст и проблемы логотерапии.....

Ким Н. В. (Нижний Новгород) Дети как смысл жизни: влияние СМИ на репродуктивное поведение (по материалам зарубежных исследований).....	181
Алексеева О.С., Паршикова О.В., Ржанова И.Е., Черткова Ю.Д. (Москва) Родители и дети: основные жизненные ценности	184
Краснова Е. А. (Москва) Смысл жизни одной семьи	187
Аникина Е.А. (Москва) Характеристика образовательной среды дошкольников, поступающих в школу с повышенным уровнем требований	193
Вайзер Г.А. (Москва) Личностный фундамент смысла жизни и поэзия А.Л. Барто	196

Андреева А.Д. (Москва) Психологический смысл возрастной адресованности детской литературы	207
Самохвалова А.Г. (Кострома) Ситуации затрудненного общения как ресурс акме-развития подростков	210
Попова Т.А., Ульянова И.В. (Москва) Смысложизненные ориентации и рискованное поведение подростков	213
Круглова М.Б. (Московская область) Изучение представлений о смысле жизни у выпускников средней школы	221
Раевская Т.Г. (Москва) Ценностные ориентации на образование как личностный фундамент становления смысла жизни в юношеском возрасте	224
Попова Т.А. (Москва) Смысложизненные ориентации и оптимальное развитие подростков и юношей	231
Швец Ф. А., Сунь Давэй (Уссурийск) Ценностные ориентации российских и китайских школьников подросткового и юношеского возраста	234
Волченков В.С. (Минск, Беларусь) Содержание смысла жизни в ранней взрослости	240
Воробьева И.Я. (Москва) Роль общения в формировании смысложизненных ценностей у студентов	242
Ушнев С.Д. (Москва), Онзимба-Ленюнго Ж.Б., (Москва), Аймаутова Н.Е. (Москва) Ценностные ориентации современной студенческой молодежи, определяющие жизненные цели	244
Черкасова О.Д. (Москва) К проблеме исследования эмоционального благополучия у студентов	250
Берберян А. С., Берберян Э. С. (Москва) Исследование взаимосвязи смысложизненных ориентаций и ценностно-смыслового аспекта «Образа – Я» в структуре этнической идентичности у армянской молодежи РФ и РА	253
Ильюшенко И.С. (Беларусь, Минск) Проблемы счастья и смысла жизни у женщин возраста акме (на примере работы шведского кружка «Простое женское счастье»)	257
Пашукова Т.И. (Москва) Смысл жизни и уровень эгоцентризма у людей пожилого возраста	
Лифшиц Г.М., (Москва) Смыслы четвертого возраста – идеальные и реальные	261
Черткова Ю.Д., Ситникова М.А., Алексеева О.С., Фоминых А.Я. (Москва) Акме и удовлетворенность жизнью	265
Егорова М. С., Паршикова О.В., Ситникова М. А. (Москва) Акме и возрастные изменения негативных характеристик	267
Штукарева С.В. (Москва) Методы логотерапии	271
Аверьянов А. И. (Москва) Свобода и судьба в контексте логотерапии В. Франкла	274

Раздел 4. Смысловое пространство моей жизни (Доклады молодежной секции симпозиума).....

Банщикова Варвара (Владимир) Современное искусство (графика и живопись) в контексте понимания смысла жизни	279
Безряднов Георгий (Екатеринбург) Герои наших дней. Восприятие образа героя	
Варезич Милена (Москва) Имидж и судьба	280
Максимов Максим (Дзержинский, Московская область) Наука и смысл жизни	282
Мишина Анастасия (Москва) Смысложизненные ориентации старшеклассников при выборе профессии	285
Попов Никита (Дзержинский, Московская область) Большие и малые смыслы одного дня (правовой аспект)	287
Шубин Кирилл (Дзержинский, Московская область) Музыка и смысл жизни	289
Бержанов Алдияр (Алматы, Казахстан) Смысл жизни и семья	291
Бурдужа З. (Н. Уренгой) Смысл жизни – семья	292

Орлова Ольга (Климовск, Московская область) Мои размышления на тему: «Смысла жизни не существует. Мне придётся самому создавать его» (Жан Поль Сартр)»	293
Пагу Ксения (Н. Уренгой) Совесть – актуальное или забытое понятие?.....	294
Паршукова Анастасия (Сыктывкар, Республика Коми) Общение в профессиональной деятельности как главный смысл жизни.....	295
Сороковиков Александр (Климовск, Московская область) Мои впечатления о проекте в Психологическом институте РАО.....	296
Темирбаева Динаш (Алматы, Казахстан) Что может помочь человеку найти смысл своей жизни?	297
Тилес Наталья (Москва) Смысловые и ценностные ориентации людей, стоящих на позиции child-free: пилотажное исследование	298
Цехмистро Полина (Климовск, Московская область) Мои впечатления о проекте в Психологическом институте РАО	305

Предисловие

Вниманию читателей предлагается сборник материалов Международного XXI симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». Симпозиум посвящен светлой памяти его научных руководителей А.А. Бодалева и В.Э. Чудновского. Проблема смысла жизни и акме человека постоянно рассматривалась на симпозиумах в докладах А.А. Бодалева. В докладе на первом симпозиуме он подчеркнул, что поиск смысла жизни неразрывно связан с творческим отношением к действительности, с наиболее полной реализацией возможностей человека. Эта проблема особенно актуальна в настоящее время – период ломки устоявшихся стереотипов, «размывания» ранее усвоенных ценностей, снятия внешних «ограничителей» и необходимости каждого человека ответить на вопрос: ради чего (или ради кого) жить? На последующих симпозиумах проблема обретения человеком смысла жизни достаточно широко обсуждалась в русле быстро развивающейся науки акмеологии. А.А. Бодалев подчеркивал, что чрезвычайно актуально научиться выявлять соотношение конкретных содержательных характеристик смысла жизни человека и его акме на теоретическом, экспериментальном и прикладном уровнях, описывать их, а затем корректировать при организации процесса развития и саморазвития человека, учитывая его возраст, пол, профессию, неповторимость индивидуальности.

Начинается сборник со статьи **Обращение В.Э. Чудновского к участникам симпозиума. (Вместо завещания)**. В статье раскрыты актуальные проблемы целостности смыслового образования, смысла жизни как конституирующей основы личности, психологического «суверенитета» личности и создания «дорожной карты». Показано, что для современного мира характерен феномен «бегства от личности» - под защиту социальных групп, корпораций и, в конце концов, под защиту военной силы. Единственный реальный путь спасения человеческой цивилизации – возвращение к личности в полном аспекте ее ценностей. Фундаментальная задача гуманитарной науки – разработка позитивной перспективы развития человеческой цивилизации. Важно, чтобы гуманитарная наука смогла помочь человеку и человечеству в поиске и обретении смысла своего существования, приоритетной составляющей которого должно стать чувство гражданина Земли.

На симпозиуме было проведено: четыре пленарных заседания и молодежная секция. В своих выступлениях участники симпозиума не только представляли результаты собственных исследований, но и показывали актуальность и значимость работ А.А. Бодалева и В.Э. Чудновского для решения психологических проблем смысла жизни и акме. Содержание выступлений отражено в четырех разделах сборника.

В первом разделе освещены *общепсихологические, культурологические и социально-психологические аспекты проблемы смысла жизни и акме*. Начинается раздел с обобщающей статьи Н.Л. Карповой. В статье отражена многогранная плодотворная деятельность А.А. Бодалева и В.Э. Чудновского как организаторов и вдохновителей коллективных исследований. Они создали новые направления в современной науке и оставили после себя учеников и последователей, которые продолжают исследовать проблемы психологии общения и акмеологии, психологии смысла жизни и акме. В проблемной статье К.В. Карпинского выделяются и сравниваются два подхода к психологическому анализу смысла жизни. Предметом феноменального анализа выступает смысложизненная феноменология, в то время как предметом функционального подхода – смысложизненная регуляция. Проведен анализ «постулата оптимальности смысла жизни» и рассмотрены возможности его изучения в рамках функционального подхода. Структура персонального смыслового тезауруса как «строительного материала» для автобиографирования представлена в статье Е.Е. Сапоговой. Личностная мифологема в тезаурусе рассмотрена как образно-понятийное образование сознания, соединяющее в себе смыслы целого ряда личностно значимых эпизодов, слившихся для субъекта в интегральный «символ Я».

Л.М. Митина раскрыла содержание понятия «миросозидание» Она отметила, что только субъект, являющийся творцом, способен к миросозиданию, к построению своего уникального психологического мира. Необходимым условием для этого является целенаправленное личностно-профессиональное развитие человека на основе реализации принципа саморазвития.

На симпозиуме впервые обсуждалась проблема «Смысл жизни и призвание», поднятая в работах В.Э. Чудновского. Раскрывая значимость «целостного отношения к жизни», он отмечал, что оно открывает путь к постижению человеком своего внутреннего мира, *позволяет услышать истинный «голос» своего призвания.* А.А. Мелик-Пашаев рассмотрел «ключевые» переживания, которые возникают обычно в детстве и юности и становятся призванием человека на путь творчества в той или иной области. На большом фактическом материале он показал, что следование этому призванию наполняет смыслом дальнейшую жизнь человека. В сборнике представлены также материалы, посвященные рассмотрению судьбоносного смысла жизни П.И. Чайковского, а также анализу философских и психологических подходов к раскрытию понятия «жизненное призвание».

В ряде статей проведено соотношение понятия «смысл жизни» с другими понятиями. Так, на основе теоретического анализа раскрыто содержание понятия «жизненный мир человека». В рамках личностно-ориентированной концепции обосновано и экспериментально подтверждено положение о том, что основные источники смысла жизни находятся не во внешнем мире, а во внутренней среде индивида. Показано, что в отличие от субъект-субъектных отношений, мета-отношения представляют собой новый уровень отношений, возникающий между людьми. Личность в процессе взаимодействия с другим человеком устанавливает его ценность и значимость. Выяснено: возникновение нового типа межличностных мета-отношений предопределяет и новые возможности для формирования смысла жизни в виртуальном пространстве. Проведен анализ понятия «биографическая рефлексия». Показано, что использование биографической рефлексии как ресурса развития связано с личностной зрелостью взрослого человека, когда углубленность в жизненный опыт помогает личности обрести смысл жизни, осуществить саморегуляцию жизнедеятельности и успешно адаптироваться к неблагоприятным событиям жизни.

Участники симпозиума раскрыли возможности реализации различных методов и конкретного методического инструментария для изучения личности. Показана целесообразность экстраполирования разработанной В.П. Зинченко структурно-уровневой модели сознания, включающей рефлексивный (значения и личностные смыслы), бытийный (чувственный образ, биодинамическая ткань движения и действия) и духовный (совокупность образов феноменологического Я) компоненты, на содержательные характеристики жизненного нарратива. Социально-психологическое исследование позволило выделить закономерности, характерные для лиц, находящихся в условиях вынужденной социальной изоляции. В частности, показано: нарративам, повествующим о реальных событиях жизни, присуща большая выраженность «эмоционального индекса» нежели нарративам, повествующим о выдуманных событиях.

В исследовании ценностно-смысловой сферы личности был использован эксплораторный факторный анализ ряда диагностических шкал. Были выявлены три ценностных вектора («направленность на осмысление жизни», «направленность на мир», «направленность на себя»), характеризующих структуру ЦССЛ и отражающих смыслообразующую активность. Ценностный вектор может иметь два противоположных направления, следовательно, три вектора дают шесть вариантов смысла жизни: направленность на осмысление жизни, либо экзистенциальный эскапизм; направленность на самоактуализацию, либо на самоутверждение; направленность на сохранение собственной индивидуальности, либо на растворение и потерю себя.

В сборнике подробно рассмотрена авторская методика для изучения направленности личности. Инструментарий включает систему топов – ценностных суждений, прошедших

культурный отбор и определяющих основные нравственные понятия, выработанные человечеством на протяжении веков. На симпозиуме рассматривалась проблема научной уникальности феномена самообладания. Представлено новое психодиагностическое средство его исследования – Тест самообладания. Сквозь призму психометрики самообладание сопоставлялось со своими научными «близнецами», в результате чего сделан вывод о его качественном своеобразии и несводимости к другим Self-сущностям. В сборнике представлено описание и результаты апробации методики «Персонализации смерти» как приема исследования отношения человека к смерти. Показано наличие различий половозрастных характеристик имагинарного образа смерти у российских студентов и американских респондентов.

В данном разделе помещена и введена в смысложизненную проблематику статья о волевых качествах личности. В рамках смысложизненной проблематики сотрудник В.Э. Чудновского А.В. Суворов рассматривал «волю к жизни» как аварийный способ реализации жизненного смысла в образе жизни. Как известно, смыслоутраты вызывают необходимость в самомобилизации для поддержания своего смысла жизни или поиска нового. «Воля к жизни – это способ выживания в экстремальной ситуации, когда образ жизни приходится почему-либо менять или, наоборот, отстаивать вопреки давлению неблагоприятных обстоятельств (в том числе – трагических – смерть близкого человека, тяжкая болезнь, инвалидность)» Цель самомобилизации – преодолеть кризис и вернуться к нормальному состоянию. В статье, помещенной в сборник, предлагается классификация волевых качеств человека, основанная на их независимости. Реализованный в исследовании логический анализ показал, что любая ситуация, связанная с волеизъявлением человека, может быть описана только семью волевыми качествами. Это выдержка, инициативность, настойчивость, организованность, решительность, самостоятельность, смелость.

Завершается первый раздел теоретическими статьями, в которых рассматриваются смысложизненные перспективы, сопоставляются смыслы экзистенциализма и смыслы русской психологии.

Во **втором** разделе обсуждаются проблемы: *«Смысл жизни, акме, профессиональная деятельность и проблемы современного образования»*. В.Э. Чудновский неоднократно отмечал, что чрезвычайно важно «заземлить» проблему смысла жизни, рассмотреть ее в свете насущных задач практики. Так, в его работах проанализированы некоторые особенности ценностно-смыслового отношения к профессии учителя. Ее специфика, в частности, в том, что подлинный смысл работы учителя – в отдаленных результатах, будущих делах тех, кого он сегодня учит и воспитывает. Поэтому профессия педагога – одна из наиболее смыслообразующих. Одно из фундаментальных условий повышения значимости педагогической профессии до уровня смысла жизни состоит в том, чтобы найти в профессии нечто близкое своей индивидуальности, а затем обогатить ее своеобразием собственной индивидуальности.

Некоторые проблемы деятельности профессионалов были рассмотрены А.А. Бодалевым на последних симпозиумах в русле акмеологии. Так, в одном из выступлений обсуждался вопрос: каким должно быть руководство кафедры психологии, чтобы ее коллектив, занятый обучением студентов и одновременно развивающий науку по своему профилю, продвигался бы к своему акме. Анализируя позитивные типы руководителей кафедры, А.А. Бодалев подчеркнул, что для них главный смысл жизни – открывать в человеке и, в частности, в его психике феномены, закономерности и механизмы, еще неведомые науке, с полной отдачей заниматься этим поиском. В то же время своим подвижническим творчеством, своей способностью подвигать людей искать и открывать новое они формируют смыслы жизни, которые должны быть у подлинных ученых, и дают ориентир для их осуществления в деяниях и своим сотрудникам, и молодежи, пришедшей в ВУЗ учиться психологии.

В сборнике представлены статьи о деятельности профессионалов. Это преподаватели высших и средних учебных заведений, медики, летчики, инженеры, научные работники, предприниматели, менеджеры, работники сферы торговли, служащие таможенных органов, специалисты в области психотерапии.

Большое внимание авторы уделили проблеме эмоционального выгорания педагогов. Редукция достижений (как компонент эмоционального выгорания) рассматривается как фактор, негативно влияющий на профессиональное саморазвитие. Показана специфика влияния базовых убеждений и перфекционизма на самооценку профессиональной эффективности. В сборнике представлены результаты анкетирования учителей, проявившие плюсы и минусы их профессии, которые влияют на становление смысла жизни. Положительной составляющей является творчество в работе, коммуникабельность, профессиональная гибкость, постоянное расширение собственного кругозора и круга общения. Отрицательной составляющей является постоянная отчетность, консерватизм чиновников, узкий кругозор родителей и слабая их общая культура. В исследованиях определены факторы, способствующие профессиональному выгоранию педагогов, раскрыты основные причины и симптомы его протекания. Все эти факторы приводят к тому, что педагог зачастую принимает решение сменить сферу своей профессиональной деятельности. Особенно актуально это становится в связи с введением новых образовательных стандартов. Выявлена зависимость возможности возникновения синдрома «профессионального выгорания» от стажа работы педагогов. Участникам симпозиума представлена коррекционно-развивающая программа «Перезагрузка». Цель программы – создание условий для профилактики и преодоления синдрома «профессионального выгорания», формирования стрессоустойчивости, личностного и профессионального развития педагога. В статьях рассмотрены также проблемы профессионального самовыражения преподавателей высшей школы, обоснована необходимость и намечены пути значимой перестройки системы их подготовки и переподготовки.

В проведенных исследованиях выявлены связи между уровнем психической напряженности и особенностями базисных убеждений личности. Раскрыта роль составляющих Я-концепции как значимых ресурсов, способствующих в трудных ситуациях сохранению субъективного благополучия и профессионального здоровья летних специалистов. Представлены результаты эмпирического исследования ценностей как фактора удовлетворенности трудом служащих таможенных органов. Показано, что особенности латентной структуры ценностей обусловлены уровнем удовлетворенности трудом. Большое внимание участники симпозиума уделили профессиональной деятельности медицинских работников. Проведен анализ проблемы отношения «врач-пациент». Показано, что психологическая подготовка врача к грамотным профессиональным отношениям «врач-пациент» может стать центром оптимизации профессиональной деятельности врача, а также его саморазвития и самосовершенствования как личности и профессионала. Рассмотрены предпосылки, динамика и ресурсы (условия социальной макро, мезо- и микросреды) профессионального становления субъекта – медицинских работников (руководителей подразделений, врачей и медицинских сестер). Выявлена большая полнота использования ресурсов у врачей-руководителей, наименьшая – у медицинских сестер.

Одним из важных направлений в работе симпозиума стало рассмотрение теоретических и практических аспектов профессиональной деятельности специалистов в области психотерапии. В русле решения комплексной проблемы оценки эффективности психотерапии изучается динамика переживания клиента в процессе психотерапии с интегральной позиции двух методологических подходов – экзистенциально-феноменологического и позитивно-психологического. Планируемая интеграция концептуальных оснований экзистенциально-феноменологического и позитивно-психологического подходов для изучения переживания найдет свое отражение, в частности, в том, что в экзистенциально-феноменологический «бэкграунд» категории «переживания»

будет помещен феномен, который позитивными психологами описывается как «оптимальное переживание». Это решение отражает современную тенденцию в проведении исследований психотерапии в крупнейших мировых научных центрах. Как полагают авторы, полученные результаты позволят российской науке включиться в научный диалог мирового психологического сообщества. Практико-ориентированные исследования успешности работы психотерапевтов показали, что библиотерапия в составе комплексной терапии депрессии может быть довольно действенным методом коррекции состояния депрессивного пациента. Опыт проживания» индивидом библиотерапевтического текста помогает найти выход из затруднительной ситуации, открыть для себя важные жизненные смыслы происходящего, извлечь полезные уроки на будущее

В сборник включены статьи, отражающие многоплановые эмпирические исследования деятельности специалистов разных профилей. Так, изучение социальных детерминант профессиональной карьеры проводилось на девяти выборках профессионалов. Выявлены зависимости социально-демографических характеристик респондентов и успешности их реализации в труде и в семье. На симпозиуме доложены позитивные результаты реализации разработанной авторской программы корпоративного обучения в условиях лонгитюдного эксперимента. Цель программы – оптимизация процессов, обеспечивающих саморегуляцию сотрудников компании, имеющих разный статус, в труде и других сферах жизнедеятельности. Одно из важных направлений исследований – изучение ресурсов, актуализируемых на разных этапах становления специалистов. Показано, что актуализация внешних и внутренних ресурсов зависит от индивидуальных особенностей субъекта (пола, возраста, личностных особенностей и др.). Выявлены различия между мужчинами и женщинами в оценках своего профессионализма. Кроме эмпирических исследований, в сборник включены и некоторые теоретические работы авторов. В частности, проанализировано содержание понятия «хорошая работа». Обосновано введение дополнительного признака: обеспечение гарантий сохранения работы. В рамках повышения эффективности труда рассмотрены условия реализации немонетной мотивации специалистов, основанной на формировании смысла конкретной профессиональной деятельности

Успешность работы специалиста, уровень его профессионального и личностного акме во многом определяется тем фундаментом, который был сформирован в период школьного и вузовского обучения. В своих работах В.Э. Чудновский уделял значительное внимание анализу смысло-жизненного аспекта современного процесса образования. Процесс образования он рассматривал как целостное «смысловое пространство», имеющее единую линию и постоянно действующие внутренние тенденции развития. Инновационное развитие процесса образования должно опираться на систему смысловых инвариантов, которые позволяют выдерживать единую линию развития этого процесса, делают его более целенаправленным. Одним из основных инвариантов процесса образования является *общечеловеческая нравственность* – то «вертикальное» смысловое измерение, которое задает направление процессу становления личности. В.Э. Чудновский считал, что конкретным выражением нравственной составляющей процесса образования, его смысловым инвариантом, должно быть *воспитание совести*. Существует внутренняя, органическая связь феномена совести с процессом поиска и обретения смысла жизни. В.Э. Чудновский постоянно подчеркивал, что «уроки совести» должны стать органической частью непосредственной жизни школы, процесса преподавания любой учебной дисциплины.

Обсуждая проблемы современного образования, А.А. Бодалев утверждал, что на пути движения человека к акме важно следовать нравственным нормам, познавать себя и целеустремленно развивать свои положительные качества, чтобы состояться как самобытная индивидуальность и приносить пользу людям. По мнению А.А. Бодалева, в современном обществе фактически важнейшая категория «воспитание» остается на далекой периферии, а не в центре реформ в сфере образования. Обращаясь к истории России, А.А. Бодалев

справедливо напоминал: «А ведь еще в 18-м веке Д.И. Фонвизин предостерегал реформаторов образования: образование без воспитания добродетели рождает чудовищ».

Острые проблемы современного образования поднимают и авторы статей, содержащихся в сборнике. В статьях поддерживается справедливая критика В.Э. Чудновским трансформации средней и высшей школы. Он с болью отмечал, что «теперь учитель стал просто одним из компонентов образовательной среды, получая (с большими переboями) мизерную зарплату». Одна из наиболее актуальных проблем современной России - *изменение отношения государства и общества к процессу образования*. Необходимы не отдельные улучшения, а изменения основной направленности процесса образования. В современных условиях происходит отчуждение процесса образования от важнейшей его составляющей – становления личности взрослого человека. В.Э. Чудновский четко сформулировал свои взгляды на процессы образования в школах и вузах. «Процесс образования в средней школе должен представлять собой органическое единство обучения и становления личности». «Педагогические институты должны стать престижными ВУЗами, “сверхзадача” которых – становление личности Учителя (с большой буквы), от профессиональной деятельности которого во многом зависит будущее государства и общества».

Проблемы смысложизненного самоопределения молодежи в условиях постиндустриального общества рассмотрены в обобщающей статье И.В. Ульяновой. Она отметила, что тотальная либерализация современной отечественной системы образования в условиях абсолютного подражания западноевропейским образцам в совокупности с внутригосударственными просчетами ведут к разрушению национальных традиций, личностной дезориентации подрастающего поколения. В статье убедительно показано, что необходимо утверждение феномена «гуманистические смысложизненные ориентации личности» в качестве базовой идеологии системы образования.

В сборник включены статьи, отражающие теоретико-экспериментальные исследования проблем образования и практико-ориентированные работы. В теоретико-экспериментальных исследованиях проанализированы понятия «образовательная среда» и «диалогическое общение» субъектов обучения. В структуре образовательной среды выделена составляющая – микросреда и рассмотрено ее влияние на смысловой инвариант взаимодействия человека с миром. Показано, что учебная деятельность должна формировать смысловое отношение субъекта к миру. А для этого она должна содержать ситуации профессиональной деятельности, близкие реальным жизненным ситуациям. Изучение диалогического общения показало, что факторы диалога в выборках студентов, ориентированных на диалог, и студентов, ориентированных на другие стили общения, различны. Доказано, что диалог является многомерной структурой, отличающейся разным психологическим содержанием.

В практико-ориентированных работах рассмотрены формы и методы обучения, в результате которого усваиваемые знания приобретают личностную значимость. Раскрыта специфика метода case-study и рассмотрены возможности его использования в процессе обучения. Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Приведены примеры использования этого метода при обучении студентов психологии. Рассмотрены пути формирования у студентов личностно-смысловой готовности к аналитической деятельности.

Выделены некоторые подходы к ее формированию в период школьного обучения на основе применения здоровьесберегающих технологий, упражнений на развитие памяти и мышления. Участникам симпозиума были представлены работы по созданию и реализации компьютерных обучающих программ в целях развития у школьников способностей как составляющих личностного фундамента смысла жизни. Раскрыта значимость освоения

образцов проектной и исследовательской деятельности для развития смысловой сферы и самоопределения школьников. Сопоставлены две группы образцов, которые на практике используют педагоги. В сборник включена также статья, в которой автор выделил значимость ситуационных подходов в акмеологии образования и представил ситуационные технологии для практики работы современной школы.

В **третьем** разделе представлены статьи, в которых обсуждаются проблемы «*Смысл жизни, акме, возраст, семья и проблемы логотерапии*». Одним из важных направлений в работе симпозиумов было рассмотрение возрастного и интеграционного аспектов смысла жизни и акме. В ряде работ В.Э. Чудновского показано, что процесс формирования и преобразования жизненных смыслов является «сквозным», он как бы «прочерчивает» всю жизнь человека от рождения до глубокой старости, вступая в сложное взаимодействие с возрастными особенностями и средовыми факторами жизни человека. Сформулировано важное положение об интегрирующей функции смысла жизни в психологическом развитии: он способствует преобразованию представления субъекта о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в единую линию жизни. В работах А.А. Бодалева прослежены изменения в представлениях об акме, зависящие от возраста человека, предпринята попытка объективировать степень сопряжения содержания, вкладываемого людьми разных возрастных групп в понятие смысла жизни, и трактовку ими вершины, на которые обязан подняться человек в своем личностном и профессиональном развитии. Изучая особенности восхождения великих и выдающихся людей на высший для них уровень развития, А.А. Бодалев показал, что наиболее важным для них фактором, оказывающим решающее влияние на уровень их достижений, является сформировавшийся у них смысл жизни. Именно смысл жизни определяет основной вектор поступков и деяний, которые они совершают, проходя свой жизненный путь.

В сборнике представлены статьи, в которых участники симпозиума представили результаты исследований, показывающих, что каждый возрастной период вносит своеобразный «вклад» в процесс поиска и становления смысла жизни. В дошкольном и младшем школьном возрасте особое значение приобретает формирование личностного фундамента смысла жизни. В статьях проанализированы особенности становления смысла жизни в периоды подростничества и юношества. Рассмотрены этапы оптимизации смысла жизни в среднем возрасте, поддержания смысла жизни пожилыми людьми. Особое внимание уделено проблемам воспитания детей в семье.

Впервые на симпозиуме обсуждались вопросы о влиянии средств массовой информации на планирование семьи, о соотношении ценностей родителей и их взрослых детей, о создании «психологических портретов» конкретных семей. Обзор зарубежных исследований показал, что разнообразные по форме воздействия СМИ были направлены на ограничение рождаемости. Воздействие, направленное на увеличение рождаемости, практически не попадает в фокус исследовательского интереса за рубежом. В работах проведено сопоставление жизненных ценностей родителей и их взрослых детей. Показано сходство родителей и детей по наиболее и наименее важным жизненным ценностям. Так, наиболее значимыми характеристиками для представителей обоих поколений являются «счастливый брак» и «верные друзья». Практически незначимыми являются «власть», «известность» и «популярность среди сверстников». В сборник помещена статья, где представлен большой фактический материал, позволивший создать психологический портрет большой православной семьи. Анализ позволил выявить главные составляющие смысла жизни членов семьи. Это любовь, забота друг о друге, неистребимая тяга сделать наш мир лучше, добрее, красивее, постоянная борьба со своими слабостями и стремление к духовному росту, ответственность за ближних. Подробно рассматривается творческая личность матери и её роль в создании счастливой атмосферы в доме. Автор справедливо

сделал вывод: «Такая семья – один из маяков и ориентиров в бурном житейском море для тех, кто хочет создать счастливую семью».

Участники симпозиума выразили согласие с проведенным В.Э. Чудновским критическим анализом проблем воспитания детей в семье и школе. Он справедливо отмечал, что существовавшая когда-то взаимосвязь и взаимопомощь семьи и школы уступили место рыночному принципу предоставления образовательных услуг. Воспитание детей и подростков стало исключительной прерогативой родителей, целиком и полностью зависящей от их умения и желания воспитывать, от нравственной атмосферы в семье. В своих работах В.Э. Чудновский постоянно подчеркивал, что становление внутреннего стержня личности, ее нравственно-гуманистической основы должно начинаться с раннего возраста (периода большой сензитивности к воспитанию). Оно должно быть *предметом координированных действий семьи и школы, психолого-педагогической науки, государства и общества.*

Авторами статей рассмотрены пути развития личности ребенка в период подготовки его к поступлению в школу и обучения в начальных классах. Исследования показали, что для развития у дошкольника определенного уровня психологической готовности к обучению необходимо создание обогащенной образовательной среды. Она включает спорт, искусство, интеллектуальные развивающие занятия. Опыт работы родителей и учителей, ведущих подготовительные занятия в школе-интернате «Интеллектуал», показал, что приоритетными являются не столько специальные, интеллектуальные задания, сколько виды детской деятельности, полезные для развития моторики, воображения, речи, отвлеченного мышления, произвольной сферы. Участниками симпозиума проанализировано введенное В.Э. Чудновским понятие «личностный фундамент смысла жизни». Многоплановое исследование выявило значимость поэзии А.Л. Барто для его формирования у младших школьников в современных условиях жизни общества. Проанализированы педагогические представления об условиях становления читательской культуры ребенка, механизмах влияния чтения на его познавательное и личностное развитие. Рассмотрено психологическое содержание возрастной адресованности детской литературы и интереса к чтению в контексте ведущих потребностей развития познавательной и личностной сферы детей разного возраста.

Большое внимание в статьях уделено проблемам развития подростков. Показано, что ситуации затрудненного общения для подростка играют амбивалентную роль. С одной стороны, они вызывают негативные субъективные переживания, затрудняют установление контакта, взаимопонимание, свободу самовыражения. С другой стороны, такие ситуации стимулируют процессы самопонимания и самоутверждения, способствуют акме-развитию личности и коммуникативной компетентности подростка. Рассмотрено становление смысла жизни в условиях рискованного поведения подростков.

Психологи и учителя в течение ряда лет широко использовали разработанную В.Э. Чудновским анкету «О смысле жизни». В текущем году она использовалась в целях изучения представлений о смысле жизни у выпускников средней школы. Анкетирование показало, что школьники достаточно полно и глубоко раскрывают содержание широких социальных, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов жизни. Ценностные ориентации на образование выделены в составе личностного фундамента смысла жизни у старшеклассников. Проанализированы особенности становления смысла жизни у школьников с различными типами ориентаций на образование – духовной и утилитарной. Участники симпозиума отметили важность создания психолого-педагогических условий для оптимального развития подростков и молодежи. В научно-образовательном проекте, проводимом на базе ПИ РАО уже пятый год, организаторы создают среду доверия и открытости. Благодаря этому, проекты, защищаемые детьми, становятся год от года интереснее. Опыт показал, что проекты участников наполнены значимым содержанием, личными рефлексивными открытиями и умением показать свой уникальный мир, свой путь и способ бытия.

В сборник включена статья, посвященная изучению ценностных ориентаций российских и китайских школьников на этапе перехода от детства к взрослости. Значимость такого исследования очевидна. Выявление особенностей ценностных ориентаций отечественных взрослеющих в контексте другой культуры позволяет лучше понять российскую специфику процесса взросления подрастающего поколения. Выяснено, что и у российских, и у китайских школьников достоверно преобладают внутренние ценности над внешними. Это указывает на их благополучное психологическое развитие. Но у китайских взрослеющих более выражены внутренние ценности по сравнению с российскими. У российских школьников выше показатели по некоторым внешним ценностям.

Несколько статей посвящено этапу ранней взрослости. Анализ иерархии смысложизненных ценностей личности выявил доминирование двух сфер жизни: семья и деятельностная активность. Установлено, что значительная часть испытуемых испытывают затруднения с формулировкой смысла жизни. Иерархия смысложизненных ценностей в мужской и женской выборке испытуемых в целом соответствует традиционным гендерным представлениям о роли и предназначении мужчин и женщин в обществе. Представлены исследования роли общения в становлении смысла жизни у студентов, выявлены некоторые показатели их эмоционального благополучия. Рассмотрен вопрос о взаимосвязи смысложизненных ориентаций и ценностно-смыслового аспекта представлений личности студента о типичном и идеальном представителях своего этноса. В эмпирическом исследовании армянской студенческой молодежи РФ и РА подтверждена гипотеза о положительной корреляции между высоким уровнем осмысленности жизни и ценностно-смысловым аспектом «Образа – Я».

Среди исследований зрелого возраста отметим статью, где освещен опыт работы шведского кружка «Простое женское счастье», участниками которого являются женщины возраста акме. Особое внимание уделено анализу позитивного потенциала «шведских кружков» по практической философии как перспективной формы философского консультирования по вопросам смысла жизни и счастья. В статье показано, что «шведский кружок», основывается на самоорганизации людей (от 7 до 12 человек), которые регулярно встречаются и проводят запланированные занятия (8–10 занятий) под руководством избранного ими лидера. Такая форма работы позволяет осуществить совместный поиск ответов на вопросы, не имеющие однозначного или единственно верного и подходящего для всех решения. В сборнике имеются также статьи о людях пожилого возраста. Так, представлены результаты исследования эгоцентризма и особенностей смысловой сферы сознания у пожилых людей, находившихся на профилактическом лечении в госпитале. У участников исследования уровень эгоцентризма оказался средним или низким, что объясняется их социоцентрической направленностью. Результаты изучения реальных и идеальных смыслов жизни пожилого человека показали значимость решения ряда проблем. Необходимо создавать социальные и психологические предпосылки для полноценного, наполненного смыслом проживания «четвертого возраста» (от 75 лет и выше).

В русле акмеологии проведены работы, направленные на изучение негативных явлений в развитии человека на разных возрастных этапах его жизни. Возраст испытуемых от 18 до 70 лет. В исследованиях показатель удовлетворенности жизнью, как один из аспектов феномена «акме», сопоставлялся с негативными личностными характеристиками, относящимися к Темной триаде. Показатели Темной триады: макиавеллизм, нарциссизм и психопатия. Выяснено, что из показателей Темной триады с удовлетворенностью жизнью коррелирует только нарциссизм. Представлены результаты исследования возрастных изменений негативных характеристик, составляющих Темную триаду, в контексте представлений о феномене «акме». Возраст испытуемых от 16 до 84 лет. Выяснено, что все черты Темной триады демонстрируют отрицательную связь с возрастом.

Традиционно на симпозиуме были представлены доклады по проблемам логотерапии. В статьях достаточно полно проанализированы и конкретизированы основные методы

логотерапии. Рассмотрены ключевые для логотерапии и экзистенциального анализа В. Франкла понятия свободы и судьбы, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Даны определения судьбы и свободы, выделены их виды и смыслы.

Раздел 4. Смысловое пространство моей жизни (Доклады молодежной секции симпозиума). Идея создания в рамках симпозиума молодежной секции принадлежала В.Э. Чудновскому и была реализована Т.А. Поповой. На XXI симпозиуме секция плодотворно работала уже пятый год. В программу было включено 20 докладов от старшеклассников и студентов из Москвы, Владимира, Екатеринбурга, Санкт-Петербурга, Сыктывкара, Н. Уренгоя, Московской области, Алматы (Казахстан). Лучшие статьи участников представлены в сборнике материалов симпозиума. Школьники рассматривают значимость искусства и науки в формировании смысла жизни человека. Их интересуют вопросы становления жизненных смыслов у героев нашего времени, проблемы выбора будущей профессии в условиях современного общества. Студенты размышляют на тему: «Как обрести смысл своей жизни?», анализируют понятие «совесть» в рамках проблем нравственного развития молодежи. Они рассматривают семью как составляющую жизненного смысла, выделяют роль общения в профессиональной деятельности, делятся впечатлениями о проекте в Психологическом институте РАО «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?».

Уважаемые читатели! Отзывы о предлагаемом сборнике и ваши собственные размышления над проблемами смысла жизни и акме присылайте в адрес оргкомитета симпозиума: 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4, Психологический институт РАО, в оргкомитет симпозиума «Смысл жизни и акме» или по электронной почте smyslsimp@mail.ru.

Редколлегия.

ОБРАЩЕНИЕ В.Э. ЧУДНОВСКОГО К УЧАСТНИКАМ СИМПОЗИУМА (Вместо завещания)

«Человечество столкнулось с беспрецедентной вспышкой терроризма...» (из выступлений на совместном заседании Государственной Думы и Совета Федерации от 20.11.2015 г.)

Да, вспышка терроризма беспрецедентна. Да, хорошо, что, наконец, возникает объединенная коалиция, которая будет предпринимать чрезвычайные меры, направленные на уничтожения этой бесчеловечной силы. Но наряду с этими чрезвычайными мерами необходимо спросить себя: а какова причина этой беспрецедентной вспышки терроризма? Что, террористы прибыли на нашу Землю из космического далека? Нет. Они родились, были воспитаны, окрепли и возмужали на этой Земле. И сразу возникает другой вопрос: а нет ли логической связи между терроризмом и фашизмом, который в XX веке в центре Европейской цивилизации выстроил по последнему слову техники Освенцим – «крематорий» для живых людей? И в этом учреждении человек, находящийся на *государственной службе* и получавший зарплату за свою работу, провожал детей в газовую камеру? Детей, которые были виноваты лишь в том, что по факту своего рождения не принадлежали к «правильной» расе? А нет ли логической связи между государством ИГИЛ и теми, кто заживо сжег молодых одесситов (и нет виноватых, нет даже попытки расследовать это преступление)? А нет ли логической связи между современным терроризмом и теми, кто погубил *тысячи* мирных граждан – женщин, детей в многострадальном Донбассе?

Польский психолог И. Вацлавик задал каверзный вопрос: «как стать несчастным без посторонней помощи?». Этот вопрос можно отнести не только к человеку, но и к человечеству: современный терроризм, как и фашизм, и им подобные агрессивные идеологические эпидемии, возник, пророс и окреп на почве человеческой цивилизации. Он находил питательные вещества для своего роста. Необходимо в полной мере осмыслить этот факт: сможет ли *homo sapiens* победить человека, усердно подрубающего сук, на котором сидит? Если, забегая вперед, попытаться сделать основной вывод из анализа материалов 20-летней работы симпозиума, то он заключается в следующем: человек в своей прошлой, настоящей, и будущей жизни не должен «промахиваться» мимо себя самого, мимо того, что составляет главный смысл его существования.

I. Исполнилось 20 лет работы симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». В работе симпозиума принимали участие представители регионов России, Казахстана, Белоруссии, Украины, Молдавии, Абхазии, Бразилии. Опубликовано 5 сборников материалов симпозиумов. Отчеты о работе симпозиума регулярно публикуются в «Психологическом журнале» и в «Вопросах психологии». С 2006 года выходят электронные сборники материалов симпозиума. Основные направления работы симпозиума: философско-онтологический аспект проблемы, методы исследования феномена смысла жизни, смысл жизни как психологический феномен, прикладные исследования смысложизненных ориентаций, процесс социореабилитации и проблема смысла жизни и акме. При симпозиуме работает молодежная секция, а также постоянно действующий научно-образовательный проект для старшеклассников и студентов «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?».

Психологические исследования показывают, что для современного мира характерен феномен «бегства от личности» - под защиту социальных групп, корпораций и, в конце концов, под защиту военной силы. Один из парадоксов современного социума: человек стремится защитить свою жизнь, совершенствуя оружие массового уничтожения людей... На наш взгляд, наиболее значимое положение, обоснованное современной психологической наукой, заключается в том, что единственный реальный путь спасения человеческой цивилизации – возвращение к личности. Возвращение к личности в полном аспекте ее

ценностей (Д. Леонтьев, 2010), к личности, которая должна стать «направляющей алгоритмов собственного развития» (Н.Н. Моисеев, 1997), возвращение к личности, обладающей устойчивой внутренней позицией, определенным «психологическим суверенитетом» - способностью утверждать и отстаивать собственные взгляды и убеждения (Л.И. Божович, 2008), возвращение к личности, осознающей органическую связь смысла жизни человека и человечества (материалы Симпозиума, 1995-2015).

Весь спектр подходов к проблеме смысла жизни расположен между двумя крайними позициями: 1. Смысл жизни предмет схоластических споров, лишь отвлекающих человека от конкретных практических дел; 2. Процесс поиска и обретения смысла жизни чрезвычайно важен, ибо этот процесс – обращение к *суть* того, чем живет человек, и что с ним происходит: пришел ли он в этот мир, чтобы сделать его лучше и осмысленней, или своей индивидуальной судьбой увеличить бессмыслицу жизни.

Корни психологии смысла жизни уходят в фундаментальную проблему соотношения «внешнего» и «внутреннего» в жизни человека, соотношения бытия и сознания. И сложность этой проблемы, прежде всего в том, что с течением времени меняются не только взгляды на проблему - меняется и сама проблема, соотношение ее составляющих: развивающееся сознание все больше и все неоднозначнее влияет на бытие. Бытие, в свою очередь, не остается пассивным компонентом двуединства. Фундаментальный вопрос судьбы человеческой цивилизации: в какой мере сознание (и сознательная деятельность человека) может стать ведущим в «тандеме» бытия и сознания?

Академик Н.Н. Моисеев сформулировал эту проблему следующим образом: «Человек должен стать “направляющим” алгоритмов развития» (Моисеев, 1987). Есть основания утверждать, что проблема смысла жизни это и есть проблема поиска и обретения такого алгоритма.

Сегодня проблема смысла жизни приобретает особую актуальность. Острые научно-технического прогресса все сильнее оборачивается против человека. Он шагнул от прежних дуэлей, где отношения выяснялись с помощью шпаги или пистолета, к ядерным боеголовкам, которыми мир людей ошетинился против себя самого. Парадокс современного социума: чтобы защитить свою жизнь, человеку приходится совершенствовать оружие массового уничтожения людей... Логично задать вопрос: является ли этот впечатляющий результат смыслом жизни человека и человечества?

Конфликт между человеком и миром, в котором он живет, способствует возникновению экзистенциального вакуума – потере морального доверия к научно-обоснованному образцу общества - ноополису мирового масштаба, и восприятию мира, как неуправляемого хаоса,двигающегося неизвестно куда. Лаконично, но достаточно выразительно представил эту ситуацию, представитель, ныне модного пост-модернизма, Z. Bauman: «Мы летим в самолете без экипажа в аэропорт, который еще не запроектирован».

На основании анализа материалов Симпозиума мы выделяем ряд проблем, на наш взгляд наиболее актуальных для решения этой задачи:

- Проблема целостности смыслового образования;
- Смысл жизни как конституирующая основа личности;
- Проблема психологического «суверенитета» личности;
- Проблема создания «дорожной карты».

II. Проблема целостности смыслового образования.

Со времен «гештальт-психологии» известна фундаментальная идея о том, что внутренняя системная организация целого определяет свойства и функцию образующих его частей. И что, следовательно, познание сути, познание нового возможно лишь при целостном изучении предмета познания.

Современная синергетика, кибернетика, системный подход, основываясь на этой идее, выделяют принципы, общие для самых разных уровней самоорганизующихся систем.

Однако на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется специфике самоорганизации, характеризующей природу человека. Человек обладает сознанием. Сознание амбивалентно, оно может иметь различную направленность. Это фундаментальный факт, обуславливающий различные метаморфозы феномена целостности.

Сознание может не только способствовать формированию целостности смыслового образования и выявлению сути предмета познания, но и – нарушению целостности, деформации этого процесса. Одна из таких деформаций особенно остро выступила в середине прошлого века: опубликованные американским психологом С. Ашем результаты экспериментального исследования конформного поведения человека произвели сенсацию в научном мире, ибо показали большую податливость человеческой психики специально организованному психологическому давлению (S. Asch, 1956).

Сегодня ситуация Аша «обогадилась» новыми информационными технологиями. Человек стал все более зависимым от информационных потоков, воздействующих на его сознание. Но дело не только в обилии информации, пресыщении ею: характерный для современных средств информации разрыв между знаком и объектом, превращение знака в «виртуальную реальность», которой можно управлять, произвольно конструировать «квази-смыслы» во многих случаях не облегчает, а затрудняет выявление сути происходящих событий, что увеличивает зависимость человека от поступающей информации и делает его более «внешним».

Сегодня тот, кто имеет власть над СМИ, может жонглировать понятиями добра и зла, изменять, извращать смысл происходящих событий. С развитием информационных технологий дезинформация тоже совершенствуется, становится все более «тонкой», все более похожей на истину.

Становление «внешнего» человека во многом результат абсолютизации известного принципа: «бытие определяет сознание». Измените бытие, введите рыночные отношения, разрешите частную собственность и все образуется. Введите демократию, разрешите многопартийность, отмените цензуру... изменения идут «сверху», извне.

В свое время Н.А. Бердяев писал о «прямолинейной», «упрощенной» демократии, где новая жизнь ожидается исключительно от социальной среды, а не от творческих изменений в личности, где преобладает внешнее над внутренним, агитация над воспитанием, притязательность над ответственностью (Бердяев, 1999, с. 465-466).

Фашизм – апофеоз «внешнего» человека, отдавшего своему фюреру честь, совесть, свое человеческое счастье и счастье других людей и видящего в этом смысл своей жизни.

Другая деформация смысла – концентрация сознания на одном из компонентов смыслового образования, который разрастается, поглощая и вытесняя собой все «пространство» структурной иерархии; происходит «монолитнизация» смысла, который приобретает упрощенную, однонаправленную структуру. В этой связи чрезвычайно важен «стратегический алгоритм» сформулированный в свое время отечественным психологом Л.И. Божович: «Становление личности решающим образом зависит от того, какие именно потребности (и «смыслы» возникающие на их основе) приобретают функцию самодвижения» (Божович, 2008).

Один из компонентов смыслового образования, часть смысла, фрагмент смысла, приобретая функцию самодвижения, может любую первоначально правомерную идею привести к результату, прямо противоположному первоначальному замыслу. Б.М. Теплов: «Наличие одного лишь изолированного интереса, вбирающего в себя всю направленность личности ... неизбежно лишает человека внутренней свободы и убивает дух» (Теплов, 1985, т. 1. стр. 309). Именно нарушение целостности смыслового образования составляет психологическую основу информационных войн, позволяет произвольно конструировать «квази-смыслы» манипулировать сознанием людей.

Следствием нарушения целостности процесса смыслообразования является его «маятникообразный» характер – неправомерный переход от одной крайности к

противоположной. От всеобщего контроля за жизнью человека к тотальной, безграничной и безответственной свободе, от прямолинейной идеологизации духовной жизни человека к отмене всякой государственной идеологии, к утрате «больших смыслов». «Причина порчи человека, ржавения его души заключаются в измельчании жизни и человека, при замыкании его в ограниченной сфере житейских интересов и бытовых проблем» (Рубинштейн, 1973, с. 384).

Следствием нарушения целостности смыслообразования является неадекватное отношение к прошлому, отвлечение от того факта, что настоящее и будущее не просто сменяют прошлое, они *вырастают* из него, идеализация или перечеркивание прошлого на потребу сиюминутных интересов.

Приведем «немодную» ныне цитату: «Не голое отрицание, не зряшное отрицание, не скептическое отрицание, колебание, сомнение характерно и существенно в диалектике, которая, несомненно, содержит в себе элемент отрицания, но отрицание как момент связи, как момент развития с удержанием положительного» (В.И. Ленин, Философские тетради, соч., т. 2, стр. 207). Именно так отрицание, как момент связи, с удержанием (и совершенствованием) положительного. Целостность смыслового образования это взаимосвязанное и взаимопроникающее единство. *Актуальных* («сегодняшних») смыслов, *ретроспективных* смыслов и *предстоящих* смыслов. Троица, предотвращающее от торжества знаменитого принципа: «Хотели как лучше, а вышло как всегда».

III. Смысл жизни как конституирующая основа личности.

Следует признать, что человеческая цивилизация не создала достаточно приемлемой позитивной перспективы своего существования. По-видимому, значимым фактором утраты такой перспективы были и научные просчеты, в частности, неоправданный оптимизм в понимании высшей нервной деятельности человека. И.П. Павлов писал о ее огромных возможностях: «Ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменится к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» (Павлов, 1952). Нужно ли доказывать относительность этого утверждения: не все и не всегда может быть достигнуто. Расхожее мнение о том, что человек наделен потенциями к непрерывному развитию и самоорганизации недостаточно учитывало проблему дуальности его природы. Человек, получающий от природы биологические механизмы, обеспечивающие его существование как организма, не имеет природных механизмов, гарантирующих его *человеческое* существование. Он должен сам, своим собственным усилием создать механизмы, позволяющие преобразовывать самого себя, выходить «за собственные пределы», то есть, человек получает возможность, создавать свою «вторую природу». Однако новые возможности создают новые проблемы. Ибо все теперь зависит от *направленности* усилия, прикладываемого человеком к созданию своей «второй природы». И если мы, взглядываясь в окружающий нас сегодня мир, с горечью и тревогой отмечаем, как все больше разрастается пламя человеческих конфликтов, агрессивности, ненависти, жестокости, как все больше снижается ценность человеческой жизни, то вывод напрашивается сам собой: усилием человека может создаваться не только человеческая природа, но и – механизмы бесчеловечности. Характерное для современного социума обострение кризиса человеческих отношений совпадает с появлением «нового» представления о природе человека. Согласно которому, единственной универсальной характеристикой его природы является безграничная способность выходить за рамки любых данностей и любых определений, беспредельная гибкость, беспредельная возможность приспособляться изменяющееся к своим смысловым ориентациям (Giorgi, 1992).

Да, трансценденция – способность выходить за собственные пределы, преобразовывать себя – несомненно, существенное свойство человеческой личности. Однако сводить это свойство к способности выходить за рамки *любых* данностей глубоко неверно. Это и есть один из главных вызовов современности, созданный самим человеком:

беспредельные гибкость и динамизм, выход за любые рамки, в конце концов, приводят к выходу за рамки человека и человечности, и возрождение фашистской идеологии в XXI веке и беспрецедентная вспышка терроризма – проявление этой односторонней тенденции.

Один из значимых результатов работы Симпозиума – обоснование тезиса о том, что становление личностей, как всякий развивающийся целенаправленный процесс, должно обладать свойством *устойчивости*. Последняя, как пишет один из создателей кибернетики У.Р. Эшби, – результат взаимодействия двух тенденций – динамической и инвариантной (Эшби, 2006). *Динамическая* тенденция обуславливает движение личности вперед, за пределы уже достигнутого уровня развития, гибкость реагирования на изменения обстоятельств жизни субъекта, постановку новых целей развития. *Инвариантная* тенденция включает в себя систему «смысловых инвариантов», обуславливающих устойчивость процесса становления личности и ее внутренней позиции. Эшби: «Через все значение слова “устойчивость” проходит идея инвариантности» (Эшби, 2006, с. 109). Неправомерно понимать эту идею лишь как инертность, постоянство, консерватизм, приверженность ко всему устоявшемуся и противодействие новому. Анализ материалов Симпозиума показывает, что сущность инвариантов, и в частности «смысловых инвариантов», в том, что они концентрируют в себе *содержательную* направленность движения, «ядро» движения, специфику целей движения. И устойчивость динамической тенденции сохраняется до тех пор, пока существуют и действуют смысловые инварианты развития.

Важнейшим смысловым инвариантом становления личности является смысл жизни, суть которого – единство и взаимопроникновение вышеуказанных тенденций – динамической и инвариантной. Смысл жизни включает в себя динамику *предстоящих* смыслов. (Бахтин: Сознать себя – значит, освещать себя предстоящим смыслом). И вместе с тем ограничивает динамику рамками жизни, которая дается один раз. Именно целостное отношение к жизни открывает путь к постижению человеком своего внутреннего мира, позволяет услышать истинный «голос» своего призвания. Выстроить логику собственной жизни.

Разумеется, этот процесс неоднозначен, как неоднозначен и сам феномен смысла жизни: человек может стать рабом не только обстоятельств, но и выстроенной им логики жизни, прожить «чужую» жизнь.

Фундаментальная опора конструктивного смысла жизни – «смысловая вертикаль» – смысловые образования, обусловленные воздействием норм общечеловеческой нравственности, концентрирующей в себе, в обобщенном виде, исторический опыт человечества, догматы традиционных религий.

Нужно ли доказывать, что нравственность не только фактор индивидуальной жизни человека, но и неперемное условие позитивного устойчивого развития социума?

Одна из основных причин многих бед современности в том, что проблема нравственности – «смысловой вертикали» стала второстепенной. Ныне модный пост-модернизм объявляет нравственность устаревшим понятием. Z. Bauman: моральные конфликты не могут быть разрешены ввиду отсутствия устойчивых моральных принципов. Люди перестают быть «плохими» или «хорошими» они просто морально амбивалентны (цит. по С.А. Кравченко, 2002). Нравственность – механизм инвариантной тенденции, без которого неудержимая динамика превращает процесс развития в деформацию личности, выходящую за рамки человечности. Именно целостное отношение к жизни способствует становлению феномена «совести» как смыслового инварианта, приподнимающего человека над непосредственностью сиюминутных смыслов, и побуждающего его определиться с «сегодняшним» поступком во имя цели, спроектированной на всю человеческую жизнь.

Смысловая вертикаль это не просто ориентация на моральные принципы и не просто их усвоение, но - преобразование в подлинно человеческие потребности, приобретающие функцию самодвижения: потребности в самоуважении, в «чистой совести», потребности

быть нужным людям, осознавать органическую связь смысла собственной жизни и – мира, в котором человек живет.

IV. Проблема психологического «суверенитета» личности.

Если ядерная война грозит уничтожению человека извне, то фашизм, терроризм и им подобные «эпидемии» извращенной идеологической агрессии реально уничтожают человека изнутри, используя для этого обходные пути типа «пятой колонны», «троянского коня», чтобы лишить человека его человеческой сущности.

Главный фактор, способствующий распространению агрессивных идеологических эпидемий – отсутствие личностного иммунитета, несформированность психологических механизмов, обуславливающих способность человека не только изменять, преобразовывать себя, но и защищать себя от идеологической агрессии, отстаивать самое ценное для человека, то, что является смыслом его жизни.

Сегодня мы расплачиваемся за недалекость, близорукость, халатность по отношению к подрастающему поколению. За господство «ультралиберальной» парадигмы, которая по принципу «маятникообразной смыслорегуляции» сменила тотальный контроль за жизнью человека на тотальную, безудержную, безграничную свободу.

В 90-е годы был нанесен «увесистый» удар по подрастающему поколению России. Составляющие это «удара»: ребенок, подросток, юноша оказались в ситуации, когда теперь «все можно»: купить аттестат об окончании школы, диплом о высшем образовании, права на управление транспортным средством. Государство и государственная школа освободили себя от воспитания подрастающего поколения. Когда-то учитель гордился тем, что «летят путями звездными, плывут морями грозными» его ученики. Теперь учитель стал просто одним из компонентов образовательной среды, получающий (с большими переборами) мизерную зарплату. Существовавшая когда-то взаимосвязь и взаимопомощь семьи и школы уступили место рыночному принципу предоставления образовательных услуг. Воспитание детей и подростков стало исключительной прерогативой родителей, целиком и полностью зависящей от их умения и желания воспитывать, от нравственной атмосферы в семье.

Ощутимым был удар рублем (долларом). Деньги, фактически, пропагандировались как главная жизненная ценность. Авторитетом и уважением стали пользоваться не герои войны и труда, не выдающиеся писатели и ученые, а миллионеры, миллиардеры, олигархи, а вопрос «Как стать миллионером?» приобретал значимость смысла жизни. Средства массовой информации и, прежде всего, телевидение настойчиво и эффективно преподавали уроки жестокости и насилия. Некоторые последствия этих «ударов» иллюстрируют данные статистики: количество детских самоубийств увеличилось в 80 раз! По данным социологических исследований 40% выпускников школ-интернатов страдали алкоголизмом, 40% - наркоманией, 10% выпускников совершали попытки суицида и только 10% окончивших школу-интернат жили нормальной, здоровой жизнью. Изложение подобных фактов можно продолжать... Некоторое время назад, в Санкт-Петербурге был проведен конкурс сочинений старшеклассников на тему «Будущее, в котором хочется жить». Специальное жюри проанализировало 25 тысяч (!) сочинений. Из заключения жюри: «настораживает отсутствие будущего. Как будто нынешнее поколение идет в пустоту, не представляя, ни что их ждет, ни какими они станут».

В 90-е годы мы промахнулись мимо подрастающего поколения. И этот промах будет долго давать о себе знать. И если сегодня некоторые молодые люди стремятся тайно проникнуть через границы стран и народов туда, где действует зловещая романтика ИГИЛа – значит, действует известный принцип: природа не терпит пустоты. Она (пустота) заполняется...

V. Что делать? Проблема создания «дорожной карты».

Пункт 1 – нельзя промахиваться мимо человека. На протяжении своей истории человек трудился, в основном, с целью добывания для себя материальных благ,

преобразования природы (с той же целью), и мало (во всяком случае, несоответственно мало) для преобразования самого себя. И вот теперь человек, творец истории, вынужден пожирать горькие плоды этого несоответствия.

Указанное несоответствие продолжается и обостряется сегодня: впечатляют результаты научно-технического прогресса. Огромные достижения в области биологии, физики, освоения космоса, создания тонких компьютерных технологий. К сожалению, мы не имеем подобных достижений в теории и практике воспитания, нравственного становления личности, от чего, в конце концов, в решающей степени зависит то, как будут использованы достижения человеческого интеллекта.

Человек удивительным образом умеет отвлекаться от того, в общем-то, очевидного, бесспорного факта, что не экономика и производство материальных благ (как бы они ни были важны и значимы), а человек является основным действующим лицом исторического процесса, и от него, в конце концов, в решающей степени зависят экономика, производство материальных благ, да и сама жизнь на Земле.

Пункт 2 – о двух стратегиях борьбы со злом.

Все громадное многообразие человеческих потребностей, и «смыслов», возникающих на их основе, можно свести к 2-м противостоящим и противодействующим разновидностям: «смысла добра» и «смысла зла». И судьба человека и человечества зависит от того, какие смыслы приобретут функцию самодвижения и станут доминирующими. Результаты самодвижения, в свою очередь, зависят от стратегии борьбы со злом. «Жоварство» заблуждающегося разума – в его способности отвлекаться, абстрагироваться, запрятывать в подсознание очевидные, бесспорные истины. Кто будет спорить с тем, что в подавляющем большинстве случаев человек не рождается преступником, рафинированным эгоистом, алкоголиком, наркоманом? Он становится ими. Реальностью становится «выжидательная» стратегия борьбы со злом. Мы ожидаем, пока зло проявится, приобретёт силу, окрепнет, пустит глубокие корни и ответвления, научится прикрывать себя маской добра, и тогда начинаем действовать. Но бороться с окрепшим и пустившим глубокие корни злом чрезвычайно трудно и накладно. Есть другая стратегия: профилактика зла. Недопущение порока нравственного развития, становление внутреннего стержня личности, ее нравственно-гуманистической основы должно начинаться с раннего возраста (периода большой сензитивности к воспитанию). И быть предметом координированных действий семьи и школы, психолого-педагогической науки, государства и общества.

Пункт 3 – реальный путь изменения мира к лучшему – оптимизация процесса образования. К сожалению, в России в последние десятилетия произошли негативные изменения в процессе образования. Анализ материалов Симпозиума показывает, что одна из наиболее актуальных проблем современной России – изменение отношения государства и общества к процессу образования, которое нуждается не в отдельных улучшениях, но в изменении основной направленности процесса образования. Сегодня происходит отчуждение процесса образования от важнейшей его составляющей – становления личности взрослого человека. В исследованиях, проведенных под руководством отечественного психолога В.В. Давыдова, были заложены основы практической психологии становления у учащихся, так называемой, *учебной рефлексии*, проявляющейся не просто в усвоении учебных знаний, но в способности в процессе обучения изменять, совершенствовать себя. Школьник продвигается не только от незнания к знанию учебного предмета, но и от незнания к знанию себя самого. Он учится видеть себя *изменяющимся, умнеющим*, сегодня не таким, как вчера. Он, в процессе обучения учится *совершенствовать* себя. Это был стратегически значимый шаг, в корне изменяющий основную направленность процесса образования: к пониманию этого процесса как органического единства обучения и становления личности – способности знать, изменять и совершенствовать себя. Это был шаг к процессу образования, открывающему путь к поиску и обретению смысла жизни, ибо обретение смысла жизни это и есть переход от незнания к знанию *кем и каким* будет человек

в своей дальнейшей жизни. В исследованиях последних лет было показано, что начиная, примерно, с подросткового возраста, наряду с учебной рефлексией (и во много благодаря ей), создаются благоприятные условия для формирования нового уровня рефлексии. Обусловленного новой позицией взрослеющего человека – человека, относительно самостоятельно «выстраивающего» пространство собственной жизни. И совершенствующего себя в этом процессе (работы И.В. Ульяновой, 2012; Т.А. Поповой, 2014).

К сожалению, в практике процесса образования это направление не получило продолжения: процесс образования был подчинен рыночному принципу предоставления образовательных услуг.

Стратегическая ошибка минувших десятилетий – недооценка значимости школы и учителя в судьбе человека и общества. Сегодня в серьез обсуждается перспектива замены учителя «образовательными машинами», которые будут в режиме «online» «прокачивать» большое количество людей... игнорируется важнейший и бесспорный факт *непосредственного влияния личности учителя* на становление личности взрослеющего человека. Школа может и должна быть механизмом предопределенности судьбы человека. Есть такие школы! Одна из них московская школа – гимназия №1567. Из устава школы: «Приоритетным в деятельности школы-гимназии является личность ученика, интересы ее развития». Школа несколько лет назад отметила полувековой юбилей.

Из писем бывших выпускников школы: «Вот уже 30 лет меня питает удивительная энергия педагогов» (Соседова Е.И.); «Прошло уже 25 лет как мой любимый 10 «А» сказал “До свидания” нашей школе. Это неправда, что школу можно забыть, что можно забыть свой класс, своих учителей. Мы всегда в сердце друг друга» (Кузнецов С.); «Хорошо, когда встречаются в жизни люди, которые делают ее лучше, интереснее, да и самого себя меняют в лучшую сторону. Спасибо и низкий поклон» (Болдин В., 2005, выпускник 1970-71 учебного года). Письмо написано через 35 лет после окончания школы! «Когда вырос мой отпрыск, я даже не ожидала, что эта школа не потерялась, в такое “капиталистическое” время, и даже имеет свой сайт. Какое счастье, что мой отрок поступил сюда, и будет учиться у таких замечательных учителей» (Ирина Николаевна). Не потерялась школа! Прежде всего потому, что учила и сама училась строить будущее, стремилась заложить личностный фундамент смысла жизни своих питомцев (подробнее о школе: Бескина, Чудновский, 1993).

Главное, ведущее звено работы школы, определяющее ее направленность, ее судьбу, ее атмосферу, в том числе *нравственную* атмосферу – Учитель (с большой буквы). Суть этого феномена – *человечность высшей пробы*. Особое отношение к школьнику как к человеку, личности: в школу приходит не просто ученик, но «строитель» своего будущего. Чувство причастности к его судьбе интуитивное виденье и переживание не только «сегодняшних», но и «завтрашних» проблем своего воспитанника. Учитель приучает его проектировать собственную жизнь, превращать свои неудачи, слабости, просчеты, в стимулы совершенствования себя – побеждать себя, но оставаться при этом непобежденным, а победителем. Открывать ему его подлинные возможности. Учитель затрагивает «струны его души», и они начинают «звучать», сливаясь в мелодию жизни. Гигантский напряжённый труд Учителя. Но это не самопожертвование, «не оскудеет рука дающего». Ученик и учитель – тандем взаимного саморазвития. В школе-гимназии №1567 в разные периоды ее жизни от 1/4 до 1/3 педагогического коллектива составляли бывшие ее выпускники. Заведующий кафедрой математики школы Л.И. Звавич воспитал 10 учителей математики... И этот процесс становления личности от пришедшего в школу первоклассника, до профессионала высокой квалификации дает Учителю огромное удовлетворение, рождает искреннюю признательность и благодарность его многочисленных воспитанников, коллег и всех, кто знает его и совершенный им замечательный подвиг, которым заполнено «смысловое пространство» его жизни. Выпускники школы-гимназии №1567 не поедут искать романтики у голворезов ИГИЛа: школа заложила в них внутренний стержень, основу психологического суверенитета личности.

Необходимо качественно изменить систему высшего педагогического образования. Согласно данным социологических исследований прошлых лет лишь 5% выпускников педагогических ВУЗов шли работать в школу. Педагогические институты должны стать престижными ВУЗами, «сверхзадача» которых – становление личности Учителя (с большой буквы), от профессиональной деятельности которого во многом зависит будущее государства и общества.

Процесс образования в средней школе должен представлять собой органическое единство обучения и становления личности. Целесообразно ввести в программу обучения старших классов (10-11 классы) учебный курс «Психология становления личности», подготовить соответствующий учебник и методические пособия.

Пункт 4 - необходима разработка позитивной перспективы развития человеческой цивилизации. Нельзя не согласиться с утверждением Д.А. Леонтьева, что человечество «запятнало» себя разгулом бесчеловечности (Леонтьев, 2010). При этом следует иметь в виду, что главная причина обострения социальных конфликтов – «экзистенциальная безысходность»; расширение смысложизненного кризиса ведет к утрате смысла жизни человека и человечества (См. Карпинский, 2012).

Нужно противопоставить миру, в котором все нарастают агрессивность, взаимная ненависть, жестокость и насилие, широкое движение людей, понимающих, что одним из главных негативных «алгоритмов развития» являются крайние проявления эгоизма – индивидуального, группового, корпоративного, национального, государственного.

В нашей недавней истории был период (после окончания II Мировой войны), когда активизировалось массовое движение за мир, равноправные дружеские отношения между народами и государствами, который завершился Хельсинским процессом разрядки международной напряженности и сокращением вооружений. Но неужели для того, чтобы восторжествовала идея о том, что мир и дружба между народами лучше, чем борьба за господство одной нации – нужно загубить десятки миллионов человеческих жизней?..

Академик Н.Н. Моисеев: «Дальнейшая судьба планеты теперь в руках человека. Без разумного управления своим могуществом человек не может выжить на Земле...Человек обречен на перестройку самого себя, своего образа жизни...необходима более глубокая перестройка самого духа и смысла его существования» (Моисеев, 1987).

В системе образования и воспитания человека решается участь человеческой цивилизации: будут ли «посеяны» и прорастут ли семена «разумного, доброго, вечного»? Этому процессу должна помочь гуманитарная наука. Реальностью сегодняшнего дня является ее «второстепенность» по сравнению с другими областями исследования. Стратегическая задача гуманитарных наук – исследование человека как основного действующего лица исторического процесса. И в этом смысле гуманитарная наука является самой важной, самой актуальной и самой сложной. Ее фундаментальная задача – разработка позитивной перспективы развития человеческой цивилизации. В противном случае, экзистенциальный вакуум перерастёт в глобальный смысложизненный кризис, чреватый гибелью человеческой цивилизации. Гуманитарная наука должна помочь человеку и человечеству в поиске и обретении смысла своего существования, приоритетной составляющей которого должно стать чувство *гражданина Земли*. Что касается России, то это чувство соответствует ее давним традициям. Ф.М. Достоевский: «Величайшая из величайших назначений, уже осознанных в своем будущем, есть назначение общечеловеческое – не России только, не общеславянству, но общечеловечеству...мы (Россия) первыми объявим миру, что не через подавление личностей иноплеменных хотим достигнуть собственных преуспеваний, а напротив, видим его в свободнейшем и самостоятельном развитии всех других наций и в братском единении с ними...» (Ф.М. Достоевский. Письмо С.Н. Цвету от 14 (26) марта 1877 г.).

Литература

1. Абраменкова В. Сорадование и сострадание в детском возрасте. – М.: Эко, 1990.
2. Анцыферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психологический журнал, 2005, т. 26, №3.
3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики – М.: Худож. Лит., 1975.
4. Бердяев Н.А. Судьба России. – М.: Эксмопресс, 1990.
5. Бескина Р.М., Чудновский В.Э. Воспоминания о будущей школе. – М.: Просвещение, 1993.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008.
7. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни. 15 лет поиска. – М.; Обнинск: ИГ-Социн, 2010.
8. Ганжин В.Т. Смыслы в поисках человека. //Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов. /Психологический институт РАО, – М.: «Ось-89», 2001.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интер, 1996.
10. Достоевский Ф.М. Письмо к С.Н. Цвету от 14 (26) марта 1877 года. //Литературная газета, 10-16 июня, 2009, №29.
11. Ильин И. Путь к очевидности. – М.: Эксмопресс, 1998.
12. Карпинский К.В. Неконгруэнтность смысла жизни и противодействие значимых других: факторы кризисного развития личности.//Психология жизненного пути личности. – Гродно.: ГрГУ, 2012.
13. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. – М.: Экзамен, 2002.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2003.
15. Леонтьев Д.А. Человечность как проблема. – М.: Наука, 2009.
16. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире// Методология и история психологии, 2005, выпуск №3.
17. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке - <http://www.voppsy.ru/issues/1989/893/893011.htm>
18. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997.
19. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-традиция, 2000.
20. Митина Л.Н. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
21. Попова Т.А. Я-экзистенциальное в структуре Я-концепции подростка. //Актуальные проблемы психологии личности. – Гродно: ГрГУ, 2013.
22. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., Воронеж, 2000.
23. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
24. Суворов А.В. Совместная педагогика. Курс лекций. Выпуск 3. – М.: УРАО, 2001.
25. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы. Изб. Труды, т. 1, – М., 1985.
26. Трубецкой Е. Смысл жизни. Смысл жизни антология. – М.: Прогресс Культура, 1994.
27. Ульянова И.В. Воспитательная система формирования смысло-жизненных ориентаций учащихся средней школы. Автореф. дисс... док. пед. наук, Смоленск, 2012.
28. Франк С. Смысл жизни. Смысл жизни антология. – М.: Прогресс Культура, 1994.
29. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
30. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1981.
31. Чудновский В.Э. Смысло-жизненный аспект современного процесса образования //Вопросы психологии, 2009, №4.

32. Чудновский В.Э. Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования //Психологический журнал, Т. 36, №1, 2015.
33. Чудновский В.Э. (ред.) Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Э. Чудновского. – М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2008.
34. Шульга Т.И. Особенности становления смысложизненных ориентаций у детей и подростков «группы риска». //Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Э. Чудновского. – М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2008.
35. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: URSS, 2006.

РАЗДЕЛ 1

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ И АКМЕ

УДК 159,9

А.А. БОДАЛЕВ И В.Э. ЧУДНОВСКИЙ – ОРГАНИЗАТОРЫ И ВДОХНОВИТЕЛИ КОЛЛЕКТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Карпова Н.Л., вед.н.с., ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва

Аннотация.

В статье рассмотрены основные труды А.А. Бодалева и В.Э. Чудновского, которые создали новые направления в современной психологической науке и оставили после себя учеников и последователей, продолжающих исследовать проблемы психологии общения и акмеологии, психологии смысла жизни и акме.

Ключевые слова: А.А. Бодалев, В.Э. Чудновский, исследования, конференции, симпозиумы

A.A. BODALEV AND V.E. CHUDNOVSKY – ORGANIZER AND INSPIERER OF COLLECTIVE RESEARCH

Karpova N.L., ved.n.s., FGBNU "Psychological Institute of RAO", Moscow

Abstract. The article describes the main works of A. Bodalev and VE Chudnovsky, who have created new trends in modern psychological science and left behind disciples and followers who continue to investigate the problems of psychology of communication and acmeology psychology meaning of life and acme.

Keywords: A.A. Bodalev, V.E. Chudnovsky, research, conferences, symposia

Слова «организаторы и вдохновители коллективных исследований» в заголовок статьи вынесены не случайно. Есть выдающиеся ученые, сделавшие великие открытия в науке, но мы знаем только одно их имя. Есть те, кто создал свои школы, оставив учеников и последователей – нескольких или десятки. А есть ученые, которые смогли собрать вокруг себя сотни единомышленников, заразив их направлением своих исследований и их перспективами.

Говоря о наших замечательных сотрудниках Психологического института А.А. Бодалева и В.Э. Чудновском, отметим, что они относятся и к первой, и ко второй, и к третьей группе ученых. Они внесли свой вклад в науку, оставили после себя учеников и последователей и создали направления в науке, в которых сейчас участвуют и дальше развивают их сотни исследователей не только в Москве, но и во многих городах России, ближнего и дальнего зарубежья.

Особо стоит сказать о личности каждого из названных ученых.

Алексей Александрович Бодалев (1923-2014) после перенесенной в Ленинграде блокады в 1950 г. окончил отделение психологии философского факультета ЛГУ, в 1953 г. защитил кандидатскую, в 1965 г. – докторскую диссертацию. Он – один из лучших учеников профессора Б.Г. Ананьева, был его преемником на посту декана и заведующего кафедрой общей психологии в ЛГУ, с 1976 г. был деканом факультета психологии МГУ. Он был

действительным членом АПН и РАО, академиком-секретарем и вице-президентом АПН СССР, возглавлял Ленинградское отделение Общества психологов и был вице-президентом этого общества. В течение трех сроков представлял психологов нашей страны в Международной ассамблее научной психологии.

Занимая высокие посты, Алексей Александрович Бодалев был видным организатором отечественной психологической науки не только в ее теоретическом аспекте, но и в практике. Под его руководством в 1970-80-годы проведено несколько больших конференций по социальной перцепции и психологии общения в Ленинграде, Москве, Краснодаре, Гродно и др. городах страны. С 2000 года проведение конференций по психологии общения было продолжено. Проведено уже 4 конференции (“Психология общения 2000: проблемы и перспективы”, 2000, Москва; Международная конференция “Психология общения: социокультурный анализ”, 2003, Ростов-на-Дону, 2006, 2009 и 2014 – Москва), а также три Круглых стола в рамках конференций и съездов РПО и МПО; было издано 5 сборников материалов.

С именем Алексея Александровича Бодалева связано создание в нашей стране психологической службы помощи населению. Именно он был инициатором принятого в 1979 году решения Президиума АПН СССР об организации научно-практического объединения «Психолого-консультативный Центр-лаборатория по проблемам семей, испытывающих трудности в воспитании детей». Как отмечает один из участников этой работы А.Ф.Копьев, «была создана интересная творческая команда – А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, Е.Т. Соколова, Е.В. Новикова, Н.Н. Петров, Х. Фернандес ... это была настоящая научно-исследовательская лаборатория, где постоянно проводился контент-анализ записанных на пленку консультаций, шло коллективное обсуждение успехов и неудач... О работе Центра писала газета “Известия”. Это была первая в стране официально зарегистрированная именно психологическая служба, психологам впервые было дано право самостоятельно вести помощь населению» [2]. Эта Служба психологической помощи за 9 лет работы помогла более 12000 человек, и, естественно, вопросы грамотного решения проблем взаимоотношения между людьми и, прежде всего, межличностного общения были в центре научных исследований ее сотрудников.

В 1990-е годы Алексей Александрович возглавил новое направление - науку о достижении профессиональных вершин – акмеологию. Он был одним из авторов первых учебных пособий по акмеологии, способствовал тому, чтобы акмеология стала самостоятельной дисциплиной и вошла в перечень специальностей, по которым возможна защита диссертаций [1].

В 1993 году после очередной реорганизации Психологического института, которому было возвращено его изначальное название, преемницей лаборатории «Психология общения в семье и школе», которую создал и с 1976 года ею руководил А.А. Бодалев, стала научно-исследовательская группа «Психология общения и реабилитации личности» (А.А. Бодалев, Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова). В состав этой группы позднее вошли В.Э. Чудновский и А.В. Суворов. И одним из направлений наших общих исследований в те годы было решение психологических проблем эффективности процесса социореабилитации [6].

Исследуя на собственном опыте сложную проблему общения при сенсорной депривации (слепоглухоте), А.В. Суворов при поддержке Алексея Александровича стал одним из авторов теории и практики совместной педагогики – активного общения здоровых детей с детьми-инвалидами. В своих работах Суворов отмечал, что в мире широко развертывается движение за социальное равноправие людей с ограниченными возможностями – инвалидов, – и подчеркивал, что главная проблема состоит в организации полноценного содержательного общения со здоровыми людьми, в полноценном сотрудничестве (а не просто сосуществовании) инвалидов со здоровыми в как можно более широкой области. О необходимости для развития человека любого возраста полноценного

диалогического общения в семье, школе, учебном и трудовом коллективе неоднократно писал и А.А. Бодалев.

И сам он являл собой пример человека, дарящего окружающим «роскошь настоящего общения». Как писал к его 75-летию В.Э. Чудновский, «Алексей Александрович Бодалев – ученый-труженик, ученый-исследователь, ученый-организатор. Вся исследовательская деятельность, которой он посвятил жизнь, от «Восприятия человека человеком» до нынешних работ по проблемам общения, является значимой составляющей отечественной психологии. Уважительное, бережное отношение к человеку – одна из стержневых черт характера Алексея Александровича. Ему неоднократно довелось занимать руководящие посты. Но это никогда не мешало его доброму отношению к людям» [2]

А академик РАО, д.мед.н., генерал-майор, гл.н.с. Института военной медицины В.А. Пономаренко сказал такие слова: «Ценю и пытаюсь следовать Вашему духовному качеству – не только поддерживать добро, но и не давать расплескаться ему. Желаю Вам, дорогой ленинградец, добрый товарищ, надежный человек Алексей Александрович, долгой жизни в нашей стране, так нуждающейся в Вашей душевной доброте и духовной энергетике!» [там же].

А теперь – о личности **В.Э. Чудновского**.

Виль Эммануилович Чудновский (1924-2016) – с его именем с середины 1990-х годов у многих связано особое внимание к проблемам смысла жизни. Именно с его статьи по данной проблеме в «Психологическом журнале» за 1995 год [9], которую мы по предложению А.А. Бодалева обсудили на заседании научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности», в Психологическом институте с 1995 года начал действовать симпозиум «Психология смысла жизни». Именно начавшемуся в 1993 году сотрудничеству Бодалева с Чудновским мы обязаны появлению Симпозиума, который стал ежегодным, и мы уже отметили его 20-летний юбилей и сейчас участвуем в 21-ой встрече.

Но, как уже было сказано, Виль Эммануилович вошел в состав нашей научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности» в 1996 году. До этого он уже более 35 лет, с 1961 года, работал в Психологическом институте. Как отмечал его научный руководитель *Н.С. Лейтес*, В.Э. Чудновский «прошел очень интересный и трудный путь своего самоопределения в психологии. Он начинал с изучения типологических различий в русле научной школы Б.М. Теплова (выполнил оригинальную экспериментальную работу по собственной методике). Потом перешел к проблематике психологии личности школьников (в лаборатории Л.И. Божович), быстро выдвинувшись как крупный исследователь в избранной им области. Он создал новое в отечественной психологии научное направление – изучение устойчивости личности, что получило свое оформление в его известной монографии на эту тему, где автор проявил себя и как подлинный теоретик, и как замечательный экспериментатор... Далее В.Э. Чудновский вывел свою работу по психологии личности на принципиально новый уровень. Он сосредоточился на самой сложной, и может быть, самой главной проблеме психологии личности – на вопросе о смысле жизни. Его книга на эту тему – новое слово в науке» [5].

И особо Натан Семенович сказал *о личности Чудновского-ученого*: «Поразительна его направленность на еще не освоенное, его требовательность к себе: он не успокаивается на достигнутом, постоянно стремится к трудным целям; его творческие искания – это восхождение к новым вершинам. Он один из самых продуктивных и разносторонних наших психологов... Его научное творчество – важная составляющая современной отечественной психологии» [там же].

Многие коллеги по Психологическому институту отмечали, что одна из отличительных характеристик Вилена Эммануиловича – он хороший педагог и мудрый наставник. Это особо подчеркнул, приветствуя его еще к 75-летию, наш коллега-философ *В.Т. Ганжин*: «Творчество В.Э. Чудновского замечательно ... по крайней мере в трех отношениях: как жизнь человека, поднявшегося над горизонтом профессионализма к вечным

вопросам, как деятельность профессионала, достигшего больших высот в своем творчестве, и как деятельность крупного ученого, передающего свой опыт, свое видение молодым». Задаваясь вопросом, почему именно Чудновский стал тем ученым, который взялся за сложное и исключительно увлекательное дело исследования смыслоложившей проблематики, философ ответил, что дело «в личности самого В.Э. Чудновского. Это он сочетает в себе лучшие черты педагога и организатора, психолога и философа, давая нам образец гармоничного мировоззрения. Такого редкого в нашем дисгармоничном мире» [там же].

А.А. Бодалев говорил о том, что В.Э. Чудновский «по-хорошему поражает коллег высокой целеустремленностью при освещении проблем психологии. В последние годы у него «одна лишь думы власть, одна, но письменная страсть»: на междисциплинарном уровне предельно научно, содержательно раскрыть все основные аспекты труднейшей проблемы смысла жизни. Увлеченный решением этой задачи он уже успел проинтегрировать огромный массив данных, что позволило ему ввести понимание сложнейшего феномена, каким является смысл жизни, на качественно новый уровень...» [там же].

Остановлюсь на коллективных исследованиях, проведенных под руководством А.А. Бодалева и В.Э. Чудновского в нашей научно-исследовательской группе «Психология общения и реабилитации личности» в ПИ РАО в 1995-2010 годы, в которых мне довелось участвовать. За эти годы мы выиграли 9 грантов РФФИ и РГНФ – 5 под руководством В.Э. Чудновского и 4 под руководством А.А. Бодалева. В каждом участвовали 7-10 человек.

1) Грант РФФИ 1995 года (№ 95-06-17916а) «Разработка новых путей процесса социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения» (рук. В.Э. Чудновский) - исследовалась работа наших первых групп семейной логопсихотерапии и участие в них слепоглохих сотрудников – А.В. Суворова и др. Были разработаны и апробированы формы и методы организации интегративного общения детей с сенсорными нарушениями. Получены предварительные результаты по созданию новых методических приемов - «портрета неповторимости пациента и его семьи», «тактильной диагностики», «зрительных образов». В ходе выполнения этой конкурсной программы были выдвинуты, теоретически проанализированы и экспериментально обоснованы основные принципы процесса социальной реабилитации, среди них: принцип общечеловеческой значимости процесса социореабилитации, принцип подготовки психологической почвы, принцип динамической психотерапевтической диагностики и некоторые другие. Результатом стала большая коллективная статья [6].

2) Грант РГНФ 1996-1997 гг. (№ 96-03-04112) «Стратегии становления интрагенной активности в процессе социореабилитации» (рук. В.Э. Чудновский). В 1996 г. был проведен анализ общей проблемы интрагенной (внутренней) активности и феномена мотивационной включенности, как ее психологического «ядра». Изучение интрагенной активности являлось существенной частью разработки фундаментальной проблемы социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения и выявления новых путей и методов реализации данного процесса. Это открывало новые возможности повышения эффективности процесса социореабилитации, а полученные результаты подготавливали возможность создания междисциплинарной модели интрагенной активности личности в различных видах деятельности.

В итоговом отчете за 1997 год было отмечено, что создано общее представление об интрагенной активности как целостном феномене, имеющем различные варианты проявления и развития. Были выделены следующие типы развития интрагенной активности: 1) «Самопроизвольное» (особенно на ранних этапах онтогенеза) развитие интрагенной активности, обусловленное природной одаренностью. 2) Постепенное развитие интрагенной активности, обусловленное характером «внешних» воспитательных и обучающих воздействий, эффективностью методов обучения. 3) Затрудненное развитие интрагенной активности вследствие несформированности интеллектуальных и личностных факторов, не

достигающей степени дефекта. 4) Наличие интрагенной активности, осложненное наличием дефекта.

Было показано, что данные типы развития представляют собой диалектически взаимосвязанное целое; возможны “переходы” от одного типа к другому. Так, материалы исследования показали, что возможен переход от четвертого типа развития (осложненного дефектом) к первому типу, при котором главным фактором развития интрагенной активности становится природная одаренность, а само наличие дефекта при определенных условиях может стать дополнительным мотивационным потенциалом, способствующим развитию интрагенной активности. Также была создана предварительная классификация стратегий интрагенной активности. Выделено и охарактеризовано три типа стратегий - смыслообразующие, психотерапевтические, конкретно-методические. Выявлены взаимосвязи между указанными видами стратегий.

3) В 1998-1999 гг. был грант РГНФ (№ 98-06-08081а) «Проблема смысла жизни и формирование интрагенной активности в процессе социореабилитации» (рук. В.Э. Чудновский). Данное фундаментальное исследование было посвящено психологическому анализу одной из актуальных проблем социореабилитации - восстановлению личностной полноценности, поддержанию морального здоровья и максимальной включенности в общественную жизнь человека с той или иной формой физического или психического недуга, или перенесшего тяжелое длительное заболевание. Исследование было направлено на всестороннее и углубленное рассмотрение проблемы смысла жизни как в теоретическом, так и в методическом плане в связке с проблемой интрагенной (внутренней) активности пациента и его близких родственников в процессе социореабилитации. Данная проблема требовала и научной проработки с психолого-профессиоведческих позиций вопроса подготовки специалистов в области социореабилитации, способных осуществлять личностно-ориентированную систему “лечебного перевоспитания”.

4) Грантом РГНФ 2000-2001 гг. (№ 00-06-00255а) «Феномены “смысл жизни” и “акме”: сущность, характер их соотношения в процессе жизни человека» руководил А.А. Бодалев. И здесь исследовались оба феномена, которым с 2000 года уже и посвящались наши симпозиумы.

5) Грантом РГНФ 2002-2003 гг. (№ 02-06-00258а) «Смысл жизни и акме как механизмы профессионального роста педагога» снова руководил В.Э. Чудновский. И это было логично: какой бы глубокий теоретический анализ проблемы смысла жизни ни проводил В.Э. Чудновский, он всегда “заземлял” ее на психолого-педагогические аспекты, обращаясь к вопросам *смысла жизни для учителя...* Имея многолетний опыт исследовательской работы на базе школы № 67 Юго-Западного округа Москвы [3], он подчеркивал: «Важнейший “инвариант” процесса образования – становление личности взрослеющего человека».

Одним из результатов данного исследовательского проекта стала организованная В.Э. Чудновским работа большого коллектива сотрудников ПИ РАО и его учеников над учебным пособием для студентов педагогических вузов «Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога» (издано в 2008 году). В Послесловии к этому учебному пособию Виль Эммануилович написал: «Цель данного пособия – показать, что процесс получения образования может и должен открывать путь к поиску и обретению смысла жизни, единственного и неповторимого для каждого участника этого процесса – и того, кто учится, и того, кто учит» [8].

6) Грант РГНФ 2004 года (№ 04-06-14051г) был получен на проведение симпозиума «Смысл жизни и акме: 10 лет поиска». Им руководил В.Э. Чудновский, соруководителем выступал А.А. Бодалев. 10-й – уже Международный – симпозиум – явился тоже своеобразным акме наших симпозиумов: он ярко продемонстрировал рост заинтересованности в данной проблематике. Если в 1995 году в I симпозиуме участвовало

40 человек; во II симпозиуме в 1996 году участвовало 60 человек, все из Москвы; а на V симпозиум в 1999 году «Психологические, философские и аксиологические проблемы смысла жизни» приехали уже 70 человек из 7 регионов России и 2-х с Украины; X симпозиум «Смысл жизни и акме: 10 лет поиска», состоявшийся в 2004 году, принял уже 121 участника из 17 регионов: Россия – 14, Украина – 2, Казахстан – 1; уже стали традиционными несколько пленарных заседаний, круглый стол, стендовые доклады [4].

7) Грант РГНФ 2006-2008 годов (№ 06-08-00171а) «Энциклопедический словарь “Психология общения”: теория, методология, практика» был выигран под руководством А.А. Бодалева. Это была его основная тема, и Алексей Александрович собрал для ее выполнения 10 ведущих специалистов – своих учеников и единомышленников из ПИ РАО, ВУЗов Москвы, С-Петербурга и Ростова-на-Дону.

Сфера человеческого общения предельно широка: она охватывает все области взаимодействия людей и их общностей в их реальной жизни. Создатели энциклопедического словаря «Психология общения» поставили перед собой цель представить вниманию читателя и раскрыть содержание всех основных понятий и связанных с ними более частных терминов, которые при сведении в достаточно строгую систему дают знание о феноменологии, закономерностях и механизмах такого многосложного, многоуровневого и многовариантного психологического явления, каким является общение. С этой целью в словарь включен большой ряд данных, полученных на стыке психологии с другими науками, что дает возможность увидеть все богатство феноменологии, закономерностей и механизмов функционирования общения, действительное многообразие его ролей и проявлений в разных сферах жизнедеятельности как отдельного человека, так и малых и больших общностей людей.

В течение трех отчетных лет коллективом авторов – докторов и кандидатов психологических наук – проводилась работа по сбору и систематизации результатов исследований отечественных и зарубежных авторов в области психологии общения, а также подготовка на этой основе энциклопедического словаря «Психология общения». Обобщающая научная работа в области психологии общения подобного уровня была организована впервые. Она имела теоретическое и методологическое значение и носила источниковедческий и прикладной характер, отвечая настоятельной потребности систематизации огромного теоретического и прикладного материала в области человековедческих наук, занимающихся проблемой межличностных, межгрупповых, межэтнических и межгосударственных отношений, а также в научно-просветительском плане.

В рамках работы над словарем была подготовлена и проведена конференция: «Психология общения – 2006: на пути к энциклопедическому знанию» с участием потенциальных авторов словаря. Материалы конференции опубликованы в сборнике. В результате работы был подготовлен оригинал-макет энциклопедического словаря «Психология общения» под общей редакцией А.А. Бодалева.

8) Грант РГНФ 2009 года (№ 09-06-14057 г) был получен для проведения Международной конференций «Психология общения XXI век: 10 лет развития» (рук. А.А. Бодалев), – ее материалы были также опубликованы.

9) Грант РГНФ 2010 г. (№ 10-06-16010 д) был выделен нам на издание Энциклопедического словаря «Психология общения» (рук. А.А. Бодалев). ИТОГ – более 1200 статей 340 авторов, 2-е издание – 2014 г., А.А. успел его увидеть в подарочном варианте! [7].

Еще один штрих в общем портрете наших дорогих Учителей: и Алексей Александрович, и Виль Эммануилович всегда предельно внимательно не только прочитывали, но и неоднократно вычитывали каждый текст, не пропуская ни одной ошибки. Грамотность и ответственность за написанное – это тоже достаточно редкое на сегодняшний

день качество даже для докторов наук. А.А. Бодалев и В.Э. Чудновский в этом постоянно подавали нам пример.

И, возвращаясь к теме наших симпозиумов, напомним слова В.Э. Чудновского о своем коллеге: «Алексей Александрович фактически является “родителем” симпозиума по смыслу жизни. Это был 1995 год. Мы встретились с ним в психологическом институте. Алексей Александрович сказал: “Прочитал в Психологическом Журнале Вашу статью о смысле жизни”. И добавил: “А почему бы нам не провести симпозиум на эту тему?”. С этого и началась работа симпозиума, которому сейчас уже тринадцать лет от роду. Алексей Александрович – бессменный руководитель и непосредственный участник работы симпозиума. Он привнес, как бы «оплодотворил» теоретические изыскания на тему смысла жизни проблемой акме. На первом симпозиуме Алексей Александрович выступил с интереснейшим докладом: «Смысл жизни и акме человека: соотношение “будничного” и “высшего” я», в котором показал, что именно феномен смысла жизни является тем механизмом, который помогает человеку выйти за пределы непосредственного “будничного” существования и добиться максимальной реализации своих потенциальных возможностей. С тех пор «тандем» «смысл жизни» и «акме» – взаимосвязанные и активно действующие направления в работе симпозиума».

Итак, вывод: симпозиум по проблемам смысла жизни и акме – плод научных и организаторских усилий двух замечательных ученых-психологов и педагогов В.Э. Чудновского и А.А. Бодалева. Уже в 21-й раз симпозиум собирает десятки энтузиастов из разных вузов и школ Москвы и других городов России и ближнего зарубежья. По данной проблематике нашим коллективом были выиграны гранты РГНФ исследовательские и издательские. Уже опубликовано 8 печатных и 10 электронных сборников. Работа продолжается, и это лучшее доказательство востребованности и жизнестойкости идей наших выдающихся современников – В.Э. Чудновского и А.А. Бодалева. Вечная память и великая благодарность им за это!

Литература

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998.
2. А.А. Бодалеву – 85 лет / Психол. журн., 2008, N 4. – С. 170-174.
3. Бескина Р.М., Чудновский В.Э. Воспоминания о будущей школе. М., 1993.
4. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. М.; Обнинск: ИГ – Социн, 2010.
5. Вилену Эммануиловичу Чудновскому – 75 лет // Вопр. психол., 1999, N 5. – С. 147-151.
6. Некрасова Ю.Б., Бодалев А.А., Карпова Н.Л., Суворов А.В., Чудновский В.Э. Разработка новых путей социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения // Вестник РГНФ, 1996, N3. – С.199-206.
7. Психология общения: Энцикл. словарь / Под. общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 2-е изд. испр. и доп. – 2014.
8. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008.
9. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипации от "внешнего" и "внутреннего" // Психол. журнал, Т.16, 1995, 2.

УДК 159.9.07

ФЕНОМЕНАЛЬНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ СМЫСЛА ЖИЗНИ

К.В. Карпинский, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета им. Я. Купалы, Беларусь, г. Гродно, ул. Ожешко, 22 karpkostia@tut.by

Аннотация:

В соответствии с принятым в методологии науки разграничением исследований описательного и объяснительного типов в статье выделяются и сравниваются два подхода к психологическому анализу смысла жизни. Предметом феноменального анализа выступает смысложизненная феноменология, в то время как предметом функционального подхода – смысложизненная регуляция.

Ключевые слова: смысл жизни, феноменальный подход, функциональный подход.

FENOMENAL AND FUNCTIONAL APPROACH IN PSYCHOLOGY OF MEANING OF LIFE

K.V. Karpinski, PhD (Psychology), assistant professor, Head of the experimental and applied psychology department, Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus, Grodno, Ozheshko str., 22 karpkostia@tut.by

Abstract According with the general methodological distinction of descriptive and explanation study types, two approaches to psychological investigation of the meaning of life are differed. Phenomenal approach reveals a phenomenology of the meaning of life, while functional approach considers a regulation of human activity by the meaning of life.

Key words: meaning of life, phenomenal approach, functional approach.

В соответствии с принятым в методологии науки разграничением исследований описательного и объяснительного типов могут быть выделены два подхода к психологическому анализу смысла жизни. В одной из наших публикаций они были обозначены как *феноменальный* и *функциональный*, поскольку предметом изучения первого подхода выступает *смысложизненная феноменология*, тогда как второй подход направлен на *смысложизненную регуляцию*. В рамках функционального подхода далее подразделяются две основные стратегии исследования – *макроаналитическая* и *микроаналитическая*, которые существенно различаются уровнем объяснительных возможностей в отношении психических механизмов и закономерностей смысложизненной регуляции [2].

При феноменальном подходе психическое явление описывается в качестве феномена, имеющего качественную определенность и занимающего уникальное место во внутреннем мире человека. Чтобы отчетливо и ясно высветить его специфику, это явление обычно сопоставляется и противопоставляется другим психическим феноменам, что показывает его несводимость к ним и оправдывает необходимость рассмотрения как относительно независимой «единицы» душевной жизни. Путем такого анализа феноменальный подход «вписывает» его в многомерную динамическую картину психической реальности человека. Разумеется, данный подход не замыкается на исследовании психического явления только как фрагмента субъективной реальности, но также учитывает, что оно выступает отражением объективной действительности. Соотнесение психического явления с другими феноменами и с четко очерченным сегментом внешнего мира («двойная соотнесенность», по С.Л. Рубинштейну [4, с. 13]) позволяет еще лучше подчеркнуть его своеобразие. Тем самым

достигается цель научного описания психического явления, а также его обособления в качестве самостоятельного предмета исследования.

В рамках функционального подхода¹ психическое явление анализируется не просто как уникальный феномен внутреннего опыта, а, в первую очередь, как регулятор человеческого бытия – конкретных форм поведения, видов деятельностей и целостной жизнедеятельности. Здесь на передний план выносятся не отражательная, а регулирующая функция, и акцентируется взаимосвязь психического явления не столько с внешним миром как таковым, сколько с человеческой активностью, направленной на преобразование этого мира, ориентируемой и регулируемой его субъективным отражением. Психическое явление раскрывается со стороны включенности в регуляторику и предстает в виде более или менее автономного функционального блока или звена в сложносоставном, многоуровневом психическом механизме регуляции человеческого поведения, деятельности и жизни в целом. При таком способе анализа, как справедливо отмечает В.И. Моросанова, «необходимо выяснить, реализацию каких из собственно регуляторных функций обеспечивает исследуемая переменная и служит ли она при этом психическим средством осуществления регуляторных функций или специфическим источником информации, необходимой для реализации процесса саморегуляции, или является необходимым условием осуществления регуляции» [3, с. 33]. Тем самым исследование фокусируется не на специфике феномена как такового и его уникальных свойствах, а на зависимости внешней и внутренней произвольной активности человека от его особенностей и характеристик, которые могут оказаться оптимальными, неоптимальными или даже пессимальными для успеха этой активности. Соответственно, в русле функционального анализа каждое психическое явление оценивается через призму вклада в эффективную регуляцию либо дисрегуляцию разнообразных форм реальной жизнедеятельности. В конечном итоге, такой подход нацелен на поиск и установление *регуляторных оптимумов* – диапазонов качественной определенности или количественной выраженности, в пределах которых психические явления (процессы, состояния, свойства) наилучшим образом выполняют свою регулирующую функцию, способствуя успешности отдельных видов деятельности и целостной жизнедеятельности человека.

В исследовании любого психического явления феноменальный и регуляторный подходы одинаково важны и в идеале должны реализовываться в единстве, дополнять друг друга. В реальности же они зачастую осуществляются последовательно, составляя этапы или ступени научно-психологического анализа, либо параллельно, образуя альтернативные способы видения одного и того же психического явления.

На современном этапе проблема смысла жизни разрабатывается в психологии преимущественно на уровне феноменального анализа. Активно обсуждаются такие темы, как интрапсихические формы существования данного феномена; его феноменологический состав и структура; соотношение, сходство и различие с родственными, близкими и просто рядоположными феноменами; локализация на уровнях психического отражения в континууме «сознание – бессознательное»; место в психологической структуре личности и т.п. В то же время закономерности смысло-жизненной регуляции разнообразных форм человеческой активности и детерминации смыслом жизни индивидуального развития человека практически не освещаются. Такое положение дел объясняется как онтологическими, так и гносеологическими причинами. Малая изученность смысла жизни в функциональном аспекте отчасти обусловлена онтологической сложностью данного психического регулятора. В масштабе индивидуального бытия смысл жизни функционирует как предельная, высшая, центральная регуляторная инстанция, обеспечивающая долговременную и транситуативную организацию активности человека. В этой связи

¹ Термин «функциональный подход» применительно к изучению процессов и механизмов саморегуляции в поведении животных и человека впервые был заявлен в статье Н. Винера, А. Розенблюта и Н. Бигелоу «Поведение, целенаправленность и телеология» [1, с. 285 – 294].

смысложизненная регуляция выступает как интегральная, высокоуровневая система психической регуляции, в которую «вложены» и которой функционально «снимаются» контуры регулирования различных форм поведения и видов деятельности, практикуемых человеком в ходе жизненного пути. В действительности понятие «смысл жизни» соотносится не с каким-то монолитным и дискретным психическим образованием («монорегулятором»), а с системой разнопорядковых психических структур и процессов, принадлежащих разным уровням психического отражения и функционально сорганизованных в единое целое. Тем не менее, с онтологической сложностью смысла жизни как предмета психологического изучения можно было бы совладать, если бы в этот процесс не вмешивались некоторые причины чисто гносеологического характера. Эти причины препятствуют не только полноаспектному исследованию смысла жизни как регулятора индивидуального бытия и развития человека, но и самой постановке такого вопроса в психологической науке.

В круг этих причин входят некоторые догматические, косные и при этом не вполне корректные представления о смысле жизни как психическом феномене и о его роли в развитии, здоровье, благополучии и жизненной продуктивности личности. Основным научным стереотипом, господствующим в современной психологии (в большей степени – в зарубежной, в меньшей мере – в отечественной), является представление о смысле жизни как явлении, которое исполняет исключительно конструктивные функции в повседневной жизнедеятельности личности и оказывает единственно благотворное влияние на ее онтогенетическое развитие и психологическую судьбу. В наших предыдущих работах это однобокое, неадекватное действительности представление было названо «постулатом оптимальности смысла жизни» [2].

Очевидно, что «постулат оптимальности», тормозя и блокируя некоторые перспективные линии функционального анализа, направляет психологию смысла жизни по пути одностороннего развития. В силу его «ослепляющего» действия исследователи обходят вниманием многочисленные вопросы, идущие вразрез со стереотипной логикой, например, о смысле жизни как факторе личностных кризисов, неврозов и деформаций, а с другой стороны, о развивающих, санирующих, исцеляющих возможностях смыслоутраты в развитии личности. Проникаясь идеей о безусловной и беспредельной оптимальности смысла жизни, напрасно забывают об общей закономерности психической регуляции, заключающейся в том, что *любой психический фактор имеет пределы положительного влияния на развитие и жизнедеятельность личности**. Каковы эти пределы для смысла жизни как психического регулятора или, говоря иначе, при каких условиях, относящихся к самому смыслу жизни и не только к нему, смысложизненная регуляция обеспечивает оптимальное существование, развитие, функционирование личности? В современной психологии эта тема «повисает в воздухе», поскольку для постижения функциональных пределов смысла жизни, необходимо выйти за пределы «постулата оптимальности» и задаться, на первый взгляд, алогичными, парадоксальными вопросами: «При каких условиях наличие смысла в жизни оказывается психологическим бременем для личности и фактором стагнации ее развития?», «Когда для личности лучше не иметь смысла или его утратить, чем продолжать его преследование в жизни?», «Должна ли личность не только разрешать противоречия, связанные с поиском, сохранением и реализацией смысла жизни, но и сама создавать и заострять их, инициируя смысложизненные кризисы в собственном развитии?» и т.д.

Несмотря на то, что «постулат оптимальности» – это доведенная до логической крайности идея о позитивных функциях смысла жизни в жизнедеятельности и развитии личности, его преодоление не означает категорического отрицания самой этой идеи и, тем

* Наглядной иллюстрацией данной закономерности являются т.н. «предубеждения в пользу собственного Я», или «позитивные иллюзии» (self-serving bias), которые, по данным психологических исследований, способствуют адаптации и благополучию личности лишь в определенных пределах – «оптимальных границах неадекватности» [6; 7].

более, впадения в логическую противоположность. Важно понимать, что изъян «постулата оптимальности смысла жизни» состоит совсем не в том, что это в корне неверный взгляд или заблуждение, а в том, что это чрезмерно генерализованное и догматическое представление, которое не отражает реальной функциональной амбивалентности, неоднозначности смысла жизни как регулятора личностного развития и бытия. Отсюда и задача преодоления «постулата оптимальности» должна формулироваться не как необходимость его полного опровержения, развенчания и низложения, а как задача логического ограничения этого постулата посредством внесения поправок и оговорок на условия, при которых обретение, сохранение и реализация смысла в жизни действительно оптимизирует процессы личностного развития и бытия. Ограничить обсуждаемый постулат – значит показать, что оптимальность – не абсолютная, а относительная, не безусловная, а обусловленная, не априорная, а производная характеристика смысла жизни, зависящая от множества условий, в первую очередь, от индивидуально-психологических особенностей самого смысла жизни.

Эта научная задача может решаться различными способами. Первый способ заключается в изучении таких функциональных вариантов смысла жизни, которые наиболее очевидным образом стимулируют прогрессивное поступательное развитие, повышают продуктивность жизнедеятельности и, в конечном итоге, делают личность счастливой, благополучной и здоровой. Здесь реализуется логика выявления «лучшего из лучших», т.е. того функционального варианта смысла жизни, который является самым оптимальным среди прочих, тоже хороших и приемлемых вариантов [5]. Для преодоления «постулата оптимальности» более подходящим представляется другой способ, связанный с выделением разновидностей функционально неоптимального или даже дисфункционального смысла жизни, который привносит в жизнедеятельность и в развитие личности специфические психологические проблемы. Здесь работает логика выявления «худшего из лучших», т.е. такого функционального варианта смысла жизни, который не вполне справляется со своей регулирующей функцией [2].

Таким образом, критический анализ и конструктивная проблематизация представлений об абсолютной и безусловной оптимальности смысла жизни является важным шагом на пути развития функционального подхода к его психологическому изучению.

Литература

1. Винер, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – М.: Советское радио, 1968. – 328 с.
2. Карпинский, К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2016. – 539 с.
3. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 1989. – 488 с.
5. Чудновский, В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–14.
6. Baumeister, R. F. The optimal margin of illusion / R. F. Baumeister // Journal of Social and Clinical Psychology. – 1989. – Vol. 8. – P. 176–189.
7. McAllister, H. A. The optimal margin of illusion hypothesis: Evidence from the self-serving bias and personality disorders / H. A. McAllister, J. D. Baker, C. Mannes // Journal of Social and Clinical Psychology. – 2002. – Vol. 21 (4). – P. 414–426.

УДК 159.99

ЛИЧНОСТНАЯ МИФОЛОГЕМА В СМЫСЛОВОМ ТЕЗАУРУСЕ СУБЪЕКТА

Е.Е.Сапогова – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии развития факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»

Аннотация. В рамках разрабатываемого автором экзистенциально-нарративного подхода автобиографирование рассмотрено как особый – герменевтический – режим работы сознания, суть которого состоит в порождении «Я» как смысловой системы и осознании человеком собственной аутентичности. Автором предложена структура персонального смыслового тезауруса как «строительного материала» для автобиографирования, представлены психологические характеристики таких семантических единиц, как биографема, автографема и мифологема. Особое внимание уделено самосимволизации и созданию личностной мифологии. Личностная мифологема рассмотрена как образно-понятийное образование сознания, соединяющее в себе смыслы целого ряда личностно значимых эпизодов, слившихся для субъекта в интегральный «символ Я».

Ключевые слова: автобиография, жизненный опыт, экзистенциальный опыт, личностный тезаурус, биографемы, автографемы, мифологемы.

PERSONAL MYTHOLOGEM IN A SUBJECT'S SEMANTIC THESAURUS

Elena Sapogova, Sc. D. (psychology), professor,
Department of Developmental Psychology of Moscow Pedagogical State University

Abstract.

Based on the author's existential-narrative approach, the construction of autobiography considered as a special - hermeneutic - mode of consciousness, the essence of which consists in the origination of one's "Myself" as a semantic system and comprehension of one's peculiar authenticity. The author presents the structure of the personal semantic thesaurus as "construction material" for an autobiographical narration (4), describes psychological characteristics of such semantic units as biographeme, autographeme and mythologeme (5). Special attention is paid to the symbolization and design of personal mythology. The personal mythologem is described as a figurative and conceptual unit of consciousness, combining the meanings of a number of personally significant episodes, synthesized for a person in an integral "self-symbol".

Keywords: autobiography, life experience, existential experience, personal thesaurus, biographems, autographems, mythologems.

Расчлняя свою жизнь на отдельные эпизоды и придавая им смысл в контексте некоего мыслимого им целого, человек осуществляет метадеятельность по отношению к собственному сознанию, позволяющую путем смысловой интерпретации, амплификации и трансформации событий и происшествий жизни достигать переживания аутентичности и непрерывности, осмысленности собственного «Я».

Герменевтически ориентированное автобиографирование конструирует и конституирует «Я» – порождает его как смысловую систему – путём отбора из непрерывно текущего опыта тех фрагментов, которые что-то для человека значат, детерминируют его последующие поступки и мысли, и пропуска, игнорирования всего того, что не попадает в индивидуальную область означивания. Строя автобиографию, субъект одновременно строит

актуальные для него в данный момент жизни ответы на экзистенциальные вопросы «кто я?», «куда иду?», «зачем я существую?», «ради чего/кого живу?», «могу/хочу ли жить иначе?».

Эти интерпретативные (герменевтические) процессы осуществляют над неким содержанием сознания, представленным фрагментами жизненного и экзистенциального опыта, упорядоченного и фиксированного с помощью *персонального смыслового тезауруса*.

Тезаурус выступает как своеобразный «экзистенциальный словарь», персональный каталог смысловыражающих единиц конкретной личности, собранный в процессах социализации и инкультурации для удержания и упорядочивания опыта. Представленный в виде многомерной ассоциативной сети, он создаёт в той или иной мере систематизированное и упорядоченное описание комплекса представлений конкретного субъекта об освоенной им реальности в значимых для него семантических единицах и сцепках этих единиц. Персональный тезаурус – это совокупность самостоятельно отобранных человеком категорий-«мерок» (семантем), способных, как ему представляется, адекватно описывать его понимание себя и мира, и используемых для понимания окружающей реальности с выделением в ней именно тех сфер, которые ему потребны.

В семантическом плане тезаурус разнороден и «неравномерен»: в некоторых сферах реальности, в которых лежат личностные приоритеты, единиц и их сцепок очень много, а некоторые области реальности, которые человеку едва знакомы, не нужны или попросту не интересны, в тезаурусе и вовсе не представлены. Конечно, форма объективации личных приоритетов задаётся не только самой личностью, но и её хронотопом, традициями социализации, характером взаимодействия с семантическими пространствами других людей и т.д., тем не менее переживание *пристрастной причастности* к определенным областям реальности задаёт ключевое направление формированию индивидуального тезауруса и определяет его содержание.

Мы предположили, что любой индивидуальный тезаурус содержит психосемантические единицы (знаки, семантемы, смысловые синтагмы), как минимум, трёх видов – биографемы, автографемы и мифологемы, что приблизительно соответствует ряду «значение – смысл - символ».

Биографемы выступают как образно-семантические конструкции сознания – единицы фиксации непосредственного *жизненного* опыта субъекта, отражающие его взаимодействие с определённым событийным рядом. Сцепки биографем образуют биографическую канву.

Автографема есть превращённая форма индивидуально воспринятого жизненного факта, наилучшим образом раскрывающая личности самое себя и самобытность её жизни.

Если биографемы во многом ориентированы на социально заданное значение, приписываемое социумом и символизмом культуры определенным фрагментам жизненного пути, то автографемы в большей степени соотнесены с личным смыслом, с человеческой *пристрастностью*. Это – единицы для описания и хранения экзистенциального опыта субъекта, то есть тех «событий жизни», которые конкретная личность сделала «событием сознания» и которые могут стать «событиями текста».

Назначение же тезаурусных единиц третьего вида – *личностных мифологем* – закрепление единиц экзистенциального опыта в персональных символических конструкциях.

Введением термина «мифологема» гуманитарные науки обязаны по преимуществу К.Г.Юнгу, К. Керенью, Дж. Фрезеру и Э. Кассиреру, хотя уже в 1918 г. П.П. Блонский в книге «Философия Плотина» использовал понятия «мифологема» и «философема» почти в их современном понимании [1]. К. Леви-Строс говорил о *мифемах* – словах с двойным смыслом, одновременно принадлежащим к двум семиотическим системам (привычному, обыденному значению слова оказывается противопоставленным его «мифологическое» или «символическое» значение). Расширение контекстов использования понятия мифологемы в целом отвечает современной социокультурной ситуации: если в XX в. исследования двигались в направлении демифологизации сознания, то сейчас наблюдается активный процесс его *ремифологизации* [2].

Личностная мифологема – это образно-понятийное образование сознания, имплицитно соединяющее в себе смыслы целого ряда личностно значимых эпизодов, слившихся для субъекта в интегральный «символ Я». Она рождается из персонально осознанной сверхзначимости отдельных эпизодов жизни, факт «воплощения» ими не просто отдельных существенных событий, но и всей жизни, всей его личности в целом – как писал Р. Барт, «я сам себе символ, сам являюсь происходящей со мною историей» [3, с. 20].

В мифологеме символически аккумулировано всё то, что личность хочет думать и/или сообщать о себе и своей жизни, и в любой момент она способна развернуться в бесконечный ряд идентификаций, самосимволизаций и автонарративов. В консультативной практике мы встречали метафорические конструкции разного уровня, например: «Я – дитя–радость», «Я – “московский простой муравей”», «Я – ходячее несчастье», «Я – Бермудский треугольник», «Я – желтый цвет Ван Гога», «Я – ученая крыса», «Я – уходящая натура» и пр.

Мифологема могут становиться эмоционально-когнитивными центрами *личностных апокрифов* – неких сверхважных для человека историй, воспринимаемых им *неразрывно от собственной жизни и личности*, как её идентификационно-сущностные части. Фактически, при любом жизнеописании они включаются в повествование, поскольку составляют центр самовосприятия, своеобразную экзистенциальную «Я-парадигму», внутреннее правило, в соответствии с которым осознаётся собственное «Я». Тем не менее, эти истории создаются на основе уже существующих и лишь опосредованно *принадлежащих опыту рассказчика* случаев и происшествий, в которых он усматривает не первоначальный, но *иной* и – главное – *адресованный именно ему* смысл. Это могут быть прочитанные, наблюдаемые и т.п. истории, взятые субъектом в качестве *персональных прецедентов*, поскольку их содержание затрагивает его сущностное содержание – представления о себе, желания, «образы Я», самоидентификации пр.

Мифологема - чрезвычайно плотная, сжатая форма фиксации опыта, которая может быть в любой момент развернута субъектом (и только им самим!) на любую семантическую длину вплоть до единичного фрагмента его картины мира или частного эпизода ментальности. (В осмыслении феноменов мифологема и символизации мы опираемся на понимание символа как функции, предложенное А.Ф.Лосевым [4]).

Личностные мифологема редко полностью изобретаются самим субъектом, по большей части на вторичном смыслообразующем витке происходит наложение знакомых и предпочитаемых прототипов культурогенеза на первичное герменевтическое самоосмысление, результатом чего становится появление *образно-когнитивной матрицы смысложизненного пространства субъекта*, в границы которой «укладывается» вся его жизнь и личность («кто я есть», «какой я», «ради чего и как я живу»).

Если в культурологическом плане мифологема как элемент мифологического «протомышления» объемлет собой множество разнообразных ситуаций, моделируя для человека *целостный внутренний образ мироздания*, то на уровне психологическом она оказывается механизмом, универсально объясняющим личности себя саму в многообразии связанных с «Я» контекстов, моделирующим *внутренний интегральный образ «Я»*. Психологически личностная мифологема обнаруживает себя как *символический фрактал*, легко распадающийся на множество самоподобных синтагм «Я-жизнь».

Мифологема, в отличие от универсальных архетипов, этнокультурно и, главное, индивидуально специфична, имеет самостоятельный смысл, психологически конкретна, хотя их совокупность может создавать единую тему – архетипическую доминанту и разворачиваться для сознания субъекта как на уровне мифологического имени («Я-Одиссей», «Я-Сизиф» и т.д.), так и на уровне цитаты («Одиссей возвратился, пространством и временем полный...», «Любовью оскорбить нельзя, кто б ни был тот, кто грезит счастьем...», «Акела промахнулся...», «Командовать парадом буду я...») или сюжета («Отплытие», «Странствие», «Возвращение», «Поиски») [5].

Личностные мифологемы всегда аксиологически и семантически маркированы для субъекта, и это отличает их от биографем. Личностная мифологема выбирается, соотносится с собственной личностью как «знак знаков» и используется в зависимости от многообразных характеристик субъекта, но, в первую очередь, зависит от его знакомства и ценностно-смысловой погруженности в семиотические ресурсы своего этнокультурного хронотопа, которые представлены мифами, сказками, религиозными текстами, фольклорными источниками, классической литературой и пр.

При объективации личностная мифологема может презентоваться и считываться с помощью разных семиотических кодов (вербальных и невербальных – в форме жеста, графического образа, поведенческого акта, стилевой манеры оформления внешнего облика и пр.). В каком-то смысле она является «арматурой Я», удерживающей, «цементирующей» в себе все остальные биографические единицы. И сама «структура мифологемы разлагается на отдельные смысловые пласты, причем то, что выступает в качестве плана содержания для единиц одного уровня, служит планом выражения для единиц последующего уровня» [6, с. 7].

Мифологема имеет нарративную природу и имплицитно включает в себя множество повествований, как непосредственно отражающих биографическую канву жизни данного субъекта, так и косвенно относящихся к ней, «сделавших» его таким, каким он себя устраивает (профессиональные, возрастные, гендерные, научные тезаурусы, симболариумы, прецедентные тексты, значимые концепты и т.д.).

В мифологемах, функционирующих как образно-когнитивные структуры сознания, самая значимая информация о жизни личности аккумулируется и возводится в ранг персональных символов. Обобщая различные аспекты жизни личности, мифологемы переводят их «в знаковый код, посредством которого <...> личность оперирует определенным классом сущностей, осуществляя с их семиотическими заместителями процедуры идентификации, сопоставления и отождествления/растождествления» [6, с. 8].

Проявление и активизация тех или иных мифологем на индивидуальном уровне определяется реакцией на них окружения или собственной рефлексией субъекта. Тем не менее, определенные мифологемы выполняют роль личностных констант и определяют логику и стилистику текстов о себе, прежде всего, имеющих мировоззренческое значение и направленных на формирование у членов сообщества целостного представления о себе, окружающем мире, цели и назначении своего существования (миссии).

Литература

1. Блонский П.П. Философия Плотина. – М.: Едиториал УРСС, 2013. – 376 с.
2. Кобылко Н.А. Мифологема как ключевое понятие мифокритики: современные подходы // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). – Уфа: Лето, 2014. — С. 4-6.
3. Ролан Барт о Ролане Барте. – М.: Ad Marginem, Сталкер, 2002. – 288 с.
4. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. – М.: МГУ, 1982. – 481 с.
5. Иванова Ю.А. Категория мифологического времени в современном романе-мифе: на примере романа Джеймса Джойса «Улисс»: дисс. ... к. филол. наук: 10.02.04. – СПб.: 2002. - 188 с.
6. Шишова Ю.Л. Лингвистическая объективация мифологемы пути в современной англоязычной литературе. Автореф. дисс. ... канд. филол. н.: 10.02.04. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 14 с.

УДК 159.9

МИРОСОЗИДАНИЕ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Митина Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Москва, ул. Моховая д.9 стр.4, e-mail: mitinalm@mail.ru

Аннотация.

В статье рассматривается мирозидание как осмысление, отношение, духовное постижение и преобразование внешней и внутренней среды человека. Условием построения уникального психологического мира является личностно-профессиональное развитие, которое интегрирует в себе возможности личности к смыслообразованию.

Ключевые слова: смысл жизни, смыслообразование, мировоззрение, картина мира, мирозидание, личностное и профессиональное развитие.

UNIVERSE- CREATIVE AND SENSE CREATION IN THE AREA OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MODERN MAN

Mitina Larisa Maksimovna, Ph.D, Professor, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Moscow, Mokhovaya st. 9, b. 4

Abstract. The article discusses universe-creative as comprehension, attitude, spiritual attainment and transformation of external and internal environment of a person. Condition build is a unique psychological world of personal and professional development that integrates the capabilities of a person to sense creation.

Keywords: the meaning of life, sense creation, worldview, world view, universe-creative, personal and professional development.

Проблема смысла жизни всегда была в центре внимания и служила предметом дискуссий ученых разных специальностей и направлений: философов, богословов, психологов, социологов [Обуховский К., 1972; Трубецкой Е., 1994; Франк С., 1994; Франкл В., 1990; Флоренский П., 1995 и др.]. Значимость и необходимость исследований проблемы смысла жизни в наше время и в нашем обществе особенно отчетливо представлено в трудах В.Э. Чудновского (1997, 2008, 2015 и др.).

Дело в том, что изменение социальной, экономической и профессиональной структуры российского общества, разрушение традиционных культурных ценностей, инверсия нравственных приоритетов сопровождается утратой мировоззрения как смысла жизни, что ведет к потере духовной идентичности, чувству деморализации, невозможности создания собственной картины мира.

У разных людей существуют совершенно разные картины мира (или «образы мира» по А.Н. Леонтьеву, 1975). Понимание и отношение к жизни зависят от многих факторов, но прежде всего, от мировоззренческих установок человека. В формировании мировоззрения всегда участвуют три основные идеи – идея Бога, эзотеричности Мира, т.е. идея внутреннего идеального мира, и идея Природы, опирающаяся на опыт практического мышления. Их объединение в принципе противоречиво, чего человек не замечает, а в разных ситуациях доминантой может стать то или иное начало – одна из причин того, что не существует единого мировоззрения, а тем более «единственно правильного».

Эти идеи идут в сознание человека и его духовный мир по разным каналам. «Идея Природы» становится доступной, прежде всего, за счет активности Учителя в системе образования. На характер ее интерпретации мы можем целенаправленно влиять. В конце концов, это концентрированный опыт человеческой практики, позволяющий оценивать

деятельность, в том числе перспективы будущего. Это необходимо для выживания человека и в этом, может, и состоит главная ответственность образования.

Первые два истока мировоззрения, т.е. идея Бога и идея эзотерики, лежат вне пределов образования. Что же касается рационалистического видения мира, то здесь роль образования определяющая. Но имеется в виду не классический рационализм XVII-XIX веков, а современное рационалистическое мировоззрение, связанное с именами Пуанкаре, Вернадского, Бора и многих других, которые показали, что человек не внешний созерцатель системы Мироздания, а его составная часть. Идея взаимозависимости Природы и человека – одна из центральных идей современного рационализма. Другая идея – взаимоотношения Природы и общества и введение в теорию ноосферогенеза. И наконец, идея взаимоотношения человека, общества и природы определяет формирование Цивилизации XXI века.

В зависимости от того, в какой системе мировоззренческих координат существует человек, у него складывается своя картина мира: механистическая, стереоскопическая, вариативная, субъектная, голографическая и другие, но при этом каждый человек живет в своем психологическом мире, со своей иерархией смыслов жизни. Что же представляет собой *психологический мир* и каковы условия его создания?

Психо – это способность человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практических преобразований, т.е. способность к преобразованию себя и внешнего мира, переживаемого как принятого мной и принявшего меня.

Логос – это процесс осмысления, т.е. процесс и результат активной реализации человеком себя в окружающем мире через познание и осмысление. В ходе этого действительность обретает свою уникальность.

Мир – это нерасторжимое единство физического и социального окружения данного человека, то единство, в котором отражается отношение человека к окружающему.

Смысл жизни – это система значимых для человека духовных ценностей, составляющих наиболее отдаленную ориентацию его жизнедеятельности и обуславливающих конкретные поступки.

Итак, *психологический мир* – это осмысление, отношение, духовное постижение и преобразование внешней и внутренней среды человека, его внешнего и внутреннего мира. Возможность создания такого мира обусловлена комплексом психологических условий личностного и профессионального развития человека: внутренних (интрапсихологических), внешне-внутренних (интер-интрапсихологических), внешних (интерпсихологических).

Внутренние условия — система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира; внутренняя детерминация активности, приводящая к принципиально новому способу жизнедеятельности и смыслообразованию.

Внешне-внутренние условия — система интер- и интрапсихологических факторов развития личности, определяемых ее участием в полисубъектном взаимодействии в разного вида и типа общностях: семья, профессиональное сообщество, культурное сообщество и пр.

Внешние условия — система интерпсихологических факторов, задаваемых социокультурным, политическим, экономическим пространством; внешняя детерминация, задающая представление человека о возможном результате и предлагающая средство достижения такого результата.

К сожалению, современные социокультурные условия скорее препятствуют, чем способствуют созданию человеком своего психологического мира. Переориентация общества созидания на общество потребления породила маргинального субъекта, фокусом сознания которого стала должность, а не профессия, желание иметь блага не путем реализации своей уникальности как профессионала, а их приобретение незаслуженно наиболее легким и коротким путем. Вследствие чего профессиональная эволюция трансформируется в профессиональную инволюцию.

В связи с этим приобретает особый ракурс и значение проблема личностно-профессионального развития современного человека как субъекта мирозидания, созидания своего психологического мира.

В результате многолетних теоретико-эмпирических исследований профессионального труда [Л.М. Митина, 2004, 2010, 2014] была разработана концепция личностно-профессионального развития человека, в которой выделяются *две альтернативные модели* (стратегии) профессионального труда и, соответственно, взаимодействия с профессиональной средой: модель профессионального развития личности (профессиональной эволюции) и модель адаптивного функционирования (профессиональной инволюции).

В модели профессионального развития (профессиональной эволюции) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и отрефлексировать свои взаимодействия с профессиональной средой.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

На стадии самореализации смысловой уровень рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий интегрирует в себе возможности личности к смыслопорождению и смыслообразованию. Данные возможности стимулируют внутреннюю работу личности, направленную не просто на устранение рассогласования между подинстанциями «Я», а на восстановление их соответствия в новом смысловом пространстве и, в конечном счете, повышение осмысленности существования. Такой рефлексивный ресурс предопределяет разрешение внутриличностных противоречий и своим потенциалом содействует преобразованию и восстановлению целостности профессионального «Я» на качественно новом уровне. Реализуя рефлексивный ресурс на смысловом уровне, личность будет стремиться инвестировать его и приобрести новые возможности смыслообразования.

При адаптивном функционировании – модель профессиональной инволюции в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среде берут верх над исходными интересами специалиста. Патогенный рефлексивный ресурс свидетельствует о рисконесущем потенциале относительно разрешения внутриличностных противоречий. Данный уровень обнаруживает интеграцию рефлексивных возможностей, ограниченных стремлением человека получить, сохранить или защитить целостность своего профессионального «Я» в устоявшихся поведенческих образцах и смысловых стереотипах. С учетом этого профессиональное «Я» осмысливается и проектируется только в ограниченных рамках изначально заданной целостности, а его содержательная трансформация становится невозможной. Эта модель выражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию, смыслоутрату.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве, смыслообразовании, мирозидании.

Согласно концепции личностно-профессионального развития человека, динамика профессионального функционирования человека проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

Как же направить молодого человека по пути развития и самореализации вместо стагнации и саморазрушения? Как помочь ему осуществить выбор развивающей стратегии жизнедеятельности?

Эмпирическая и практическая реализация концепции личностно-профессионального развития человека позволила выявить и разработать следующие этапы его профессиональной эволюции.

ПЕРИОД ПРЕДПОДГОТОВКИ

I этап – младший школьный возраст, младший подростковый возраст – *стадия предрасположенности*.

II этап – подростковый возраст на ступени обучения, соответствующей основной школе – *стадия профессиональных намерений*.

III этап – юношеский возраст в период обучения в старшей школе – *стадия готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии*.

ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

IV этап – возраст молодости, профессионального обучения – *стадия самоопределения*.

ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

V этап – возраст профессиональной молодости, первые годы трудовой деятельности – *стадия личностно-профессиональной самоопределения*.

VI этап – возраст профессиональной зрелости – *стадия личностно-профессионального самовыражения*.

VII этап – возраст профессиональной зрелости – *стадия личностно-профессиональной самореализации*.

Только субъект, являющийся творцом, способен к мирозиданию, способен построить свой уникальный психологический мир. Необходимым условием для этого является целенаправленное личностное и профессиональное развитие человека, в основе которого лежит принцип саморазвития, позволяющий личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и обуславливающий создание уникального психологического мира как субъектного единства осмысления, отношения, духовного постижения и преобразования, дающий человеку ощущение психологического благополучия и осмысленности жизни.

УДК 159.9

Творчество, призвание, смысл жизни

А.А.Мелик-Пашаев - доктор психологических наук. Главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». Главный редактор журнала «Искусство в школе». Москва

Аннотация.

Автор описывает особого рода переживания, которые случаются обычно в детстве и юности и становятся призванием человека на путь творчества в той или иной области. Следование этому призванию наполняет смыслом дальнейшую жизнь человека.

Ключевые слова. Смысл жизни. Творчество. Одаренность. Призвание. «Ключевое» переживание.

Creation, calling, meaning of life

Melik-Pashaev A.A. Doctor of Psychology. Principal research fellow FBSSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education". Chief editor of journal "Art at school". Moscow.

Abstract.

The author describes a certain kind of experience that happens usually in one's childhood or youth and becomes a calling for creative work in one field or another. Following this calling is what fills one's life with meaning.

Keywords: Meaning of life. Creation. Giftedness. Calling. Key experience.

Когда в психологическом сообществе возникает тема смысла жизни, у многих «настоящих» ученых это вызывает если не отторжение, то, по меньшей мере, скептическое отношение.

Я не склонен считать такую реакцию проявлением цинизма, или отчаянной убежденности в том, что жизнь бессмысленна, или, тем более, признаком недалекого ума. Человек может с уважением относиться к самой проблеме, но не признавать ее проблемой *научной*. Поскольку считает, что науке положено заниматься тем, *как протекают* те или иные психические процессы, или тем, *как можно влиять* на них, изменяя условия их протекания и т.п. А извечные вопросы типа «кто мы, откуда и куда идем»... Размышлять на такие темы позволительно, но не на территории научной психологии, а в сопредельных областях философии, религии, искусства или житейской мудрости.

Не буду обсуждать возможность и целесообразность расширения установленных границ научности. Констатирую только, что при указанном подходе в сопредельные области экстрадируются практически все центральные, жизненно значимые вопросы человеческого бытия, и тот, кто ищет их решения, не получит помощи, да и не обратится к трудам даже самых знаменитых и выдающихся психологов.

Я думаю, такая перспектива не благоприятна для будущего «науки о душе». И считаю важнейшей заслугой В.Э.Чудновского то, что он, сформировавшись в условиях господства определенной научной парадигмы и пройдя долгий и вполне успешный путь «академического» психолога, стал, по существу, основателем столь нетрадиционного направления в современной психологии, ввел проблематику смысла жизни в наш научный обиход. Проблематика эта, как все понимают, многогранна и неисчерпаема, и я позволю себе коснуться лишь одного из ее аспектов, имеющего прямое отношение к творчеству.

А. Маслоу был глубоко прав, говоря, что постигать самоактуализацию следует на примере тех людей, которые ее достигли.

Припоминаю, что, когда мы с коллегами старались уяснить психологическое содержание эстетического отношения к миру, нашими главными помощниками стали носители этого отношения в его наиболее развитой форме - большие поэты и живописцы, артисты и музыканты разных времен и народов.

И сейчас, говоря об одной из бесчисленных граней проблемы смысла жизни, стоит присмотреться к таким людям, чья собственная жизнь была наполнена смыслом, хотя бы они и не теоретизировали на эту тему. Я говорю о людях творчески одаренных; точнее - о тех, кто *актуализировал, реализовал* свой творческий потенциал. Потому что сам этот потенциал как таковой присущ, по моему убеждению, всем людям и представляет собой родовую характеристику человека, некую печать принадлежности к роду человеческому. (Замечу попутно: когда этот потенциал творчества никак не актуализируется в жизни человека, сама жизнь его становится *лишенной смысла*, со всеми трудными психологическими, психиатрическими и социальными последствиями такой депривации.)

Утверждение о *родовом* характере творческого потенциала человека относится не только к способности творить в ее самой общей форме, которую Н.О. Лосский удачно назвал «сверхкачественной». Таковы и конкретные формы актуализации этого потенциала, которые мы называем видами одаренности; например, одаренность художественная. Опыт показывает, что в сенситивном возрасте, в определенных психолого-педагогических условиях, художественная (изобразительная, литературная, театральная ...) одаренность в ее общечеловеческом, родовом аспекте раскрывается, хотя и в разной степени, практически у

всех детей. Не могу утверждать, но предполагаю, что, в силу относительной универсальности ребенка, сказанное можно отнести и к другим видам одаренности.

Но, наряду с родовым аспектом одаренности, существует и другой, индивидуальный ее аспект, который обычно и привлекает интерес исследователей и педагогов. Ею отмечены те немногие дети, которые хотят и могут реализовать свой творческий потенциал в той или иной конкретной области творчества.

Особенность индивидуально одаренного ребенка, имеющая определенное прогностическое значение, состоит не в том, что он делает «то же, что и другие, но лучше» - так бывает далеко не всегда. Она проявляется, в первую очередь, в мотивационной сфере, в форме более или менее определено и повелительно выраженного *призвания*. Приведу в связи с этим высказывание М.М. Пришвина, которое проясняет самую суть дела и имеет прямое отношение к теме сегодняшнего обсуждения. Запомним его: нам еще предстоит к нему вернуться.

Пришвин сказал, что главное в писательском труде - это «*переводить всерьез жизнь свою в слово*». Понятно, что в слово, как и в любую другую конкретную форму творчества, переводят свою жизнь немногие, именно к этому *призванные* люди. Они-то, в каком-то смысле - «ценою жизни», и создают что-то действительно значимое в человеческой культуре.

Различные материалы, чаще всего - автобиографические, позволяют утверждать, что у истока пути таких «призванных» людей, которые в дальнейшем ярко проявили себя в разных областях культуры, лежат значимые переживания, бесконечно разнообразные с точки зрения повода и условий возникновения, но поразительно схожие по психологическому содержанию. Я буду в дальнейшем называть их «ключевыми».* Случаются они чаще всего в детстве и отрочестве, но иногда и в более позднем возрасте, и даже в зрелые годы. Они описываются как конкретные, экзистенциально значимые события личной жизни; даже скажу, несколько забегаю вперед, как более или менее осознанный *призыв*, обращенный *лично к тебе* и влияющий на твою дальнейшую судьбу. Вот несколько ярких примеров.

Талантливый писатель В.А. Солоухин, выросший в бедной деревне, рассказывал о событии почти полувековой давности, определившем его путь. Еще дошкольником он играл со сверстниками на деревенской улице и забежал в избу попить воды. И вдруг, в раме окна, увидел знакомую улочку в лучах заката как некую необъяснимую ценность, которая через небольшое время исчезнет в сумерках. «Я понял, что *должен что-то с этим сделать!*» - вспоминал писатель. Деревенский мальчик понятия не имел о том, что и как он «должен сделать», однако попытался-таки сочинить тогда что-то вроде своего первого рассказа.

Нечто аналогичное испытывали в детстве и другие будущие творцы художественных произведений (И. Левитан, Т. Кибиров.); больше того - они и говорили об этом теми же словами.

Когда крупнейшего палеоархеолога О.Н. Бадера спросили, какое из своих многочисленных открытий мирового значения он считает самым важным, 90-летний ученый ответил неожиданно для интервьюера: «Мы с товарищем возвращались из школы на пасхальные каникулы, шли незнакомой для меня дорогой через лес. Лес вдруг расступился и <...> эта картина до сих пор стоит у меня перед глазами. Я мог бы и сейчас ее нарисовать: поляна, глухое лесное озеро, освещенное солнцем, деревянная церквушка за ним, а рядом большой курган с уродливой сосной на вершине. Все вокруг было таким ясным и полным жизни, а курган был таким скрытым, *явно затаившим* (Здесь и далее курсив мой – А.М) какую-то чужую, неведомую жизнь, что мне вдруг *нестерпимо захотелось* узнать про эту жизнь все, сделать ее такой же ясной и близкой, как это озеро, эта церквушка, как мы сами ... Это, я думаю, и было мое самое важное открытие: прошлое, оказывается, реально, оно здесь, где-то рядом с нами». [4].

Великий дирижер XX века Бруно Вальтер в старости так вспоминал о начале своего пути: «Хорошо помню, как еще в детские годы, делая успехи в игре на фортепиано, я все

яснее познавал собственную душу, свое «я». С упоением музицируя, *себя* чувствовал я все более напористым, *себя* слышал все отчетливее... Радость от того, что я собственными руками и сердцем освобождаю от оков силу звуков, делала меня счастливым». [2, с. 12]

«Уже одно прикосновение к телескопу, - вспоминал о детстве А.Л.Чижевский, - вызывало во мне странно-напряженное чувство, похожее на то, когда человек ждет свершения чего-то *загадочного, непонятного, великого*. Но при взгляде в окуляр я почти всегда испытывал и испытываю *головокружение и ту спазму дыхания*, о которой говорят «дух захватывает»...» [5, с. 17]

Карл Юнг в глубокой старости вспоминает, что случилось с ним, когда, готовясь к экзаменам на медицинском факультете Университета, он открыл учебник и на первой странице прочитал, что психиатрия – это наука о личности. «Мое сердце неожиданно резко забилось, - вспоминает Юнг. - *Возбуждение было необычайным*, потому что мне стало ясно, *как при вспышке просветления*, что единственно возможной целью для меня может быть психиатрия». [6, с. 33]

Видный историк и методолог науки Р.Дж. Коллингвуд, будучи еще подростком, из любопытства открыл книгу по этике. «Я ощутил, - вспоминает он, - что содержание книги, *хотя я не в силах был понять его*, стало каким-то странным образом моим собственным делом, делом, касающимся меня лично или, скорее, *делом моего будущего Я*» [1, с. 57].

Я привел лишь малую часть описаний «ключевого» переживания, но и это позволяют охарактеризовать его наиболее существенные и неизменные черты.

Оно захватывает человека целиком, на соматическом, эмоциональном, интеллектуальном и «смысложизненном» уровне. Оно случается обычно в детстве или в юности, но навсегда запечатлевается в эмоциональной памяти и отчетливо вспоминается со всей интенсивностью и чувственной полнотой даже в конце долгой жизни, в качестве главного события, определившего жизненный и творческий путь.

Поводом для него может стать какое-либо чувственное впечатление, простой предмет или бытовая ситуация, за которыми угадывается, как бы начинает просвечивать некая глубина и привлекающая тайна, что замечательно выражает оксюморон О.Бадера - «*явно затаивший*». (Вспоминается известный рассказ о том, как на маленького А.Эйнштейна повлияла *реальность чего-то невидимого*, проявляющаяся в работе компаса.)

И человек, словно отвечая на призыв, чувствует, что он *должен* эту тайну «проявить», или приобщить к ней других. Чувствует не как принуждение, а как возможность осуществить собственное предназначение: «нестерпимо захотелось»; «я почувствовал, что должен что-то с этим сделать»; «это стало делом, касающимся меня лично» и т.п.

Это открытие «чего-то» в мире (будь то прежде не замечаемая ценность явления действительности, или невидимая сторона самой действительности) становится одновременно и новым знанием о самом себе: открытием и острым чувством собственного творческого Я, обладающего определенной властью, долгом и ответственностью. Так, музицируя, мальчик всё отчетливее *чувствует самого себя*, наслаждается своей властью «освободить звуки» - чем он и будет заниматься в течение всей дальнейшей жизни.

Вернемся к словам Коллингвуда, которому удалось вербализовать самую суть ключевого переживания: ребенок, *вне времени*, реально соприкасается с тем, кем он может и должен стать *со временем* и кого, *казалось бы*, «еще нет», со своим «будущим Я».

Я и определил бы такое переживание как «встречу с собой» - встречу эмпирического Я повседневного самосознания и высшего (духовного, творческого, истинного, свободного...) Я, потенциально несущего в себе всю полноту возможностей, которые человек частично актуализирует в пространстве-времени своей земной жизни.

Обсуждать сейчас проблему онтологии высшего Я не представляется возможным; поэтому согласимся пока рассматривать такие «встречи» как психологический феномен, реальность и значимость которого тысячекратно засвидетельствованы в истории человеческой культуры.

Итак, ключевое переживание – двуединое откровение своего рода: и о тебе самом, и о какой-то стороне бытия, которую именно ты призван творчески преобразовать и раскрыть, чтобы актуально «стать самим собой». Оно «как при вспышке просветления» освещает человеку карту его будущего, показывает направление возможной самореализации.

По сути, это становится для человека моментом *призвания*. Откликаясь на призыв, я – как эмпирическое я, как человек, живущий в повседневности – становлюсь *несвободным* в том, подчинять ли творчеству эту повседневную жизнь, создавать или не создавать свои произведения, совершать ли такие, а не иные поступки. Но на другом, более высоком уровне именно «призванный» человек максимально *свободен*, потому что направляем не какой-либо внешней целесообразностью или принуждением, а внутренней необходимостью; он высвобождает и осуществляет потенциал своего творческого Я, отождествляясь с ним хотя бы на время. И это имеет самое прямое отношение к вопросу о смысле жизни.

Несколько неожиданным эпиграфом к дальнейшему изложению может послужить суровое назидание, которое в юности получил от своего отца митрополит Антоний Сурожский. Отец сказал: «Жив ты, или умер – не имеет значения. Важно, ради чего ты живешь и за что готов умереть». Как это связано с нашей проблемой?

В цитированном выше интервью О.Бадер говорит, что, не задумываясь, отдал бы остаток жизни за трехдневную командировку в каменный век, плюс три дня сверх того – для описания увиденного. И добавляет: поверьте, в этом нет ни малейшего геройства, ведь это *смысл моей жизни*. Аналогичные мысли встречаются в дневниках и письмах В.И.Вернадского и, наверное, у многих других людей, верных своему призванию.

Кажется, что экстремально-фантастическая ситуация, предположенная Бадером, не имеет отношения к реальности, в которой существуют люди, следующие своему призванию. Но разве не то же – по сути, а не по форме – означают слова Пришвина о том, что писатель *всерьез переводит жизнь свою в слово*? Вспомним строку Б.Л.Пастернака: путь поэта, в конечном счете, требует «полной гибели всерьез». Или слова стареющего Поля Сезанна: «Я добился некоторых успехов. Почему так поздно и с таким трудом? Неужели искусство это действительно жречество, требующее чистых душ, отдавшихся ему целиком?» [3, с. 147]

Переводить всерьез – разве не значит отдавать, обменивать жизнь на творчество? Главные надежды, радости, драмы, смысл жизни такого человека – все это сбывается, совершается и постигается не в повседневности, а в мире его творчества. И он не обязательно платит, но, в случае выбора, готов платить за это благами и перспективами земной жизни. Поэтому, может быть, такой суровый критик мирской культуры, как преподобный Варсонофий Оптинский, обмолвился, что в каждом истинном художнике горит огонек аскетизма, и горит тем ярче, чем больше художник.

Конечно, человек искусства, и всякий творческий человек, обычно не целен, не всегда последователен в служении. Он бывает пушкинским Поэтом, живет обычной жизнью, и на время преображается, отходя от всего земного, «... лишь божественный глагол/ До слуха чуткого коснется». Но он может стать и пушкинским Пророком, который необратимо умирает как обычный, «ветхий» человек и восстает уже как носитель божественного глагола.

Попытаюсь подвести итог. Смысл нашей жизни – в том, что возвышается над самой жизнью. То, ради чего человек, призванный к творчеству того или иного рода, не то чтобы готов ее отдать, но постоянно отдает, не только не считая это подвигом, но и не предполагая, что можно жить иначе. Жизнь такого человека, действительно, исполнена смысла.

Этот вывод мне лично трудно назвать утешительным. Когда человек – будь то лектор, преподаватель, автор статьи – говорит о результатах археологических раскопок или о химических формулах, внимание и его слушателей, и его собственное поглощено этими объективными фактами, и от него требуется правильно о них рассказать. Когда ты говоришь о нравственности, о творчестве, о смысле жизни, то и слушающий, и говорящий не могут не

думать: а каков ты сам, достиг ли этого, оплачены ли твои слова собственными духовными усилиями? Можно ли верить тебе?

И видишь, конечно, насколько то, что ты понимаешь, больше того, что ты из себя представляешь; как недостаточно осмысленна была и остается твоя собственная жизнь, как скупое, с какой оглядкой ты ее обменивал на творчество. Остается только надеяться, что само понимание этого противоречия, его признание перед самим собой чуть приближает тебя к более осмысленному бытию. Во всяком случае, сохраняет его возможность. И дает-таки моральное право говорить о чем-то «большем тебя самого.»

Примечания.

* Это явление, в контексте своих исследований, затрагивают отечественные психологи Н.И. Чуприкова, М.А. Холодная, Е.И. Горбачева, исследователи жизни и творчества Ч. Дарвина Дж. Уолтерс и Х. Гарднер и другие ученые.

Литература

1. Горбачева, Е.И. Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития./Е.И. Горбачева. – Калуга.: КГПУ им. К.Э.Циолковского .- 2001.-293 с..
2. Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып.1 – М.: Государственное музыкальное издательство. -1962..
3. Мастера искусств об искусстве. – М.: Искусство, 1969, т.5-1. – .147 с
- 4.«Машина времени д-ра Бадера», интервью. –газ. «Советская культура». – 12. 06.1979.
5. Чижевский А.Л. Вся жизнь. /А. Л. Чижевский. – М.: Советская Россия. – 1974.- 208 стр.
6. Юнг, К. Архетип и символ./ Карл Густав Юнг. - М.: «Ренессанс».- 1991. – 297 с.

УДК 159.9

ЖИЗНЕННОЕ ПРИЗВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Белобородова Полина Михайловна, аспирант, Департамент психологии, Факультет социальных наук, стажер-исследователь, Международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики.

Аннотация.

Идея жизненного призвания привлекает внимание людей с древних времен. Зародившись в религии и философии, сейчас она получает развитие в психологических исследованиях. В данной работе мы проследим развитие идеи призвания из религиозных и философских корней, рассмотрим текущее состояние проблемы в психологии и обозначим направления дальнейших исследований, а также возможные практические применения.

Ключевые слова: жизненное призвание, смысл жизни, профессиональное самоопределение.

LIFE CALLING: PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES

Beloborodova Polina

Abstract.

The idea of life calling attracts people's attention since ancient times. Originating in religion and philosophy, at present it gains momentum in psychological studies. The present paper traces the development of the idea of calling from its religious and philosophical roots, considers the present

state of this problem in psychology, and defines further lines of research, as well as possible practical implications.

Keywords: calling, meaning of life, professional identity

В чем смысл моей жизни? Каково мое призвание? Такие вопросы начинают интересовать, а иногда и мучить многих людей в разные моменты жизни. Остаются прежние задачи, программы действий и ожидания окружающих, но они становятся пустыми, из них исчезает центральный, объединяющий смысл. С одной стороны, это состояние связано с возрастающим дискомфортом, который со временем, если не предпринимать никаких действий, превращается в душевную или даже физическую боль. С другой стороны, это – возможность посмотреть на свою жизнь по-новому и найти новый смысл, распознать свое призвание, приблизиться к выполнению своей миссии. В этом свете становятся важны психологические исследования, сфокусированные на проблеме смысла жизни и поиска призвания.

Первые упоминания понятия «призвание» встречаются в религиозных текстах, и до сих пор для многих людей оно имеет религиозное значение. Далее это понятие встречается в различных философских течениях (И. Фихте, Г.Ф. Гегель, М. Вебер, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет, Э. Мунье, П. Бурдьё, Н.А. Бердяев, С.А. Франк и другие). В психологии призвание начинают рассматривать в неопрецидизме (Э. Фромм, К. Юнг), далее эта тема получает развитие в гуманистической (А. Маслоу, К. Роджерс) и экзистенциальной психологии (В. Франкл), в позитивной психологии (М. Чиксентмихайи, Дж. Накамура) и на пересечении позитивной и организационной психологии (А. Вжесниевски, Дж. Дуттон, Б. Дик, Р. Даффи, Ш. Доброу и др.).

В последние годы концепция призвания вызывает возрастающий интерес среди исследователей. Высказываются идеи о возрождении призвания как одного из источников смысла в работе и жизни. Также выделяются средства под проведение исследований. Например, с 1999 по 2002 год фонд Лили выделил 88 университетам и колледжам грантов на 171.3 миллионов долларов с целью продвижения исследований призвания. [Dik, Duffy, 2009]. В то же время тема призвания в психологии находится в зачаточном состоянии, поскольку активные исследования начались только в конце 1990-х годов. Таким образом, призвание является перспективным направлением, заключающим в себе широкие возможности для исследований.

Однако в психологии пока не сложилось единого понимания концепции призвания. Некоторые исследователи определяют призвание как работу, вызывающую глубокую удовлетворенность, и, по мнению индивида, делающую мир лучше. Другие утверждают, что призвание имеет ярко выраженный просоциальный компонент в сочетании с ощущением ясной цели. Третьи считают призвание высшей формой профессионального успеха. Однако, несмотря на эти разногласия, большинство современных концепций призвания разделяют мнение, что при наличии призвания работа сама по себе является источником смысла для индивида. Кроме того, в большинстве подходов проводится различие между работой по призванию, с одной стороны, и работой ради получения дохода или ради построения карьеры, с другой. Работа по призванию является целью сама по себе, в отличие от работы как средства получения дохода или построения карьеры. [Wrzesniewski et al, 2009]. Исследователи также выделяют различные источники призвания: внешняя сущность за пределами индивида (Бог, общество, семья и т.д.), судьба (или предназначение) и идеальная сочетаемость (идеальное сочетание деятельности и навыков, интересов и ценностей индивида). При этом установлено, что вне зависимости от источника, осуществление призвания приводит к более высокой удовлетворенности жизнью. [Duffy et al., 2013]. Другие последствия реализации призвания включают более выраженное ощущение осмысленности работы, приложение больших усилий, ощущение того, что работа делает мир лучше, большая мотивация к выполнению своей работы, даже если она перестает оплачиваться.

Кроме того, восприятие работы как призвания связано с более сильной идентификацией с работой и вовлеченностью. [Wrzesniewski et al, 2009].

В современных исследованиях призвания оно рассматривается главным образом в рамках профессиональной деятельности, но встречаются и исследования призвания в других видах деятельности. Например, Дж. Коулсон, Л. Оадеси, Ж. Стойлс исследуют воспитание детей как призвание и приходят к выводу, что такое отношение к этой деятельности имеет те же предпосылки, что и профессиональное призвание: наличие смысла жизни, внимание к предмету деятельности, увлеченность – и в целом связано с убежденностью в том, что данная роль предназначена судьбой, и сильной идентификацией с ней. [Coulson, Oades, Stoyles, 2012].

Касаемо дальнейших направлений исследований, мы считаем важным вывести понятие призвания из рамок профессиональной деятельности и расширить его на все сферы жизни. Мы предлагаем рассмотреть призвание как опыт крайней степени жизненной увлеченности (по Nakamura, Csikszentmihalyi, 2003), которая сопровождается переживанием состояния потока и личностного смысла для индивида и реализуется в определенной деятельности. Для установления того, что представляет собой «опыт призвания», представляется возможным исследовать опыт, переживаемый людьми, которые видят свое призвание в профессиональной деятельности, с одной стороны, и опыт людей, которые видят призвание в какой-то другой деятельности (например, воспитание детей, путешествия и т.д.) с другой стороны. Исследование опыта индивидов, которые считают своим призванием деятельность, не связанную с работой, также представляется перспективным направлением, так как на данный момент опубликовано крайне мало подобных исследований (например, исследование воспитания детей как призвания в Coulson, Oades, Stoyles, 2012).

Б. Дики и Р. Даффи в своей статье, резюмирующей исследования явления призвания, также обозначают ряд возможных направлений исследований. По их утверждению, в первую очередь необходимо разработать психометрические инструменты с высокой степенью надежности и валидности для измерения и оценки конструктов, образующих призвание. Такие инструменты дадут возможность сравнивать индивидов по степени реализации призвания, устанавливать различия между различными социальными, национальными и этническими группами. Авторы предлагают использовать для этого комбинацию различных методов – например, дополнить данные, полученные путем статистического анализа, качественными интервью и опросниками с открытыми вопросами, или адаптировать методы, используемые для оценки конструктов, образующих личные цели, таких как личностные стремления (personal strivings, по Emmons, 1999) или текущие интересы (current concerns, по Klinger, 1987) к целям в области работы. Дик и Даффи также считают важным исследование демографических предикторов конструктов, образующих призвание, таких как образование и социально-экономический статус. Отдельно они отмечают исследования влияния гендера на восприятие и реализацию призвания, а также исследование призвания в различных культурах: коллективистских и индивидуалистских, религиозных и светских. [Dik, Duffy, 2009]. Выявления различий между религиозным и светским пониманием призвания и роли религии в обнаружении реализации призвания может стать отдельным направлением исследований, поскольку идея о призвании изначально присутствовала в религиозном контексте и для многих людей сохраняет религиозное значение. (к примеру, см. исследование влияния религиозности на наличие призвания в Steger et al., 2010).

А. Вижесниевски и др. намечают следующие направления исследований: изучение сходства и различий между индивидами, для которых призвание имеет индивидуальный смысл, и индивидами, которые связывают призвание со служением всеобщему благу, разграничение призвания в связи с опытом определенной работы и призвания в связи с трудом вообще. Дик и Даффи отмечают, что до сих пор для изучения различных аспектов призвания использовались в основном количественные методы, поэтому в будущих исследованиях могут применяться комбинации и количественных и качественных методов

для большей точности в оценке наличия и силы призвания у различных индивидов. Еще одним перспективным направлением является изучение отношенческих аспектов призвания для более глубокого понимания роли значимых других и социальной группы в переживании призвания. [Wrzesniewski et al, 2009]

Другими важными практическими направлениями могут стать разработка прикладных методов нахождения и реализации призвания на разных жизненных этапах, создание практических руководств для психологов и карьерных консультантов, составление программ и методических рекомендаций для образовательных учреждений. В литературе можно найти отдельные рекомендации и для карьерных консультантов (см. Dik et al., 2015), но работа по данному направлению находится в самом начале.

УДК 159.99

ГЕНИЙ «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» П.И. ЧАЙКОВСКОГО (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СМЫСЛА ЖИЗНИ И СУДЬБЫ)

Кулешова Екатерина Николаевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, библиотечарь, педагог ГБОУ Школа № 627 СП «Вальдорфская школа им. А.А. Пинского»

Аннотация

В статье автором раскрывается психологическая проблема смысла жизни и судьбы на примере биографии П. И. Чайковского, описаны сильные и слабые стороны личности великого русского композитора.

Ключевые слова: П.И. Чайковский, смысл жизни, судьба, «маленький человек».

P.I. TCHAIKOVSKY'S GENIUS «LITTLE MAN» (PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE MEANING OF LIFE AND DESTINY)

Kuleshova Ekaterina Nikolaevna (Moscow, Russia) – candidate of psychological Sciences, librarian, teacher, GBOU School № 627 SU «Waldorf school named after A.A. Pinsky»

Abstract

In the article the author reveals the psychological problem of the meaning of life and destiny for example the biography of P.I. Tchaikovsky. The article describes the strengths and weaknesses of personality of the great Russian composer.

Keywords: P.I. Tchaikovsky, the meaning of life, the destiny, «little man».

*«У нас совершенно не разработана
проблема “маленького человека”»*

В.Э. Чудновский

Многим покажется как минимум некорректным по отношению к всемирно известному композитору П.И. Чайковскому, для которого музыка с детства стала, по сути, главным смыслом жизни и определила его судьбу, писать как о «маленьком человеке». Но что мы знаем о «маленьких людях»? В первую очередь, вспоминаются примеры из художественной литературы. Со школьной поры многим из нас знаком образ «маленького человека» Акакия Акакиевича Башмачкина из «Шинели» Н.В. Гоголя. К литературным «дурачкам» мы испытываем широкую палитру чувств – от умиления, жалости, сострадания до непонимания, осуждения.

«Сам литературный язык часто оказывается богаче научной терминологии, что позволяет эффективнее анализировать такое сложное явление как маленький человек» [4, с.

65]. В науке по проблеме «маленького человека» известно совсем немного исследований, публикаций. Наиболее полное изложение темы с позиций психологии, но без претензии на «чисто научный стиль», представлено в книге Н.С. Пряжникова «Психология маленького человека». Он отмечает, что «...материала по данной теме в психологии явно недостаточно...» [4, с. 3]. С целью обоснования названия данной статьи воспользуемся предложенными автором определением и типологией «маленького человека».

Н.С. Пряжников сформулировал следующее рабочее определение «маленького человека»: «...это тот, у кого выраженное несоответствие между его замыслами и возможностями, что в итоге приводит к его неспособности соответствовать сложным социокультурным ожиданиям (вызовам) той эпохи или той ситуации, в которой он живёт» [4, с. 24]. На основе критериев «замыслы» и «возможности» им выделены четыре типа «маленького человека»:

- 1) замыслы и возможности большие – элита;
- 2) замыслы большие, возможности маленькие – бездарность;
- 3) возможности большие, замыслы ничтожные – лентяй (или дурак);
- 4) возможности и замыслы маленькие – гармоничный маленький человек [4, с. 25].

Под «замыслами» здесь, вероятно, понимаются, цели, под «возможностями» – финансовое благополучие, наличие «нужных» связей.

На первый взгляд, личности П.И. Чайковского соответствует тип «элита». Однако не всегда его желания, стремления были однозначными, а житнетворческие замыслы не смогли бы осуществиться, если бы не материальная поддержка баронессы Н.Ф. фон Мекк и не постоянная кропотливая работа в совершенствовании своих «малых» возможностей, так или иначе связанных с особенностями нервной системы.

Можно ли по особенностям нервной системы, индивидуальному стилю жизни деятельности человека определить «маленькость» личности человека? Однозначного ответа на этот вопрос нет. По результатам многочисленных исследований, в первую очередь И.П. Павлова, а также учёных-психологов Е.А. Климова, И.В. Дубровиной и др., многое стало известно об особенностях нервной системы человека, в том числе о недостатках и достоинствах сильного и слабого типов. Слабый тип нервной системы характеризуется высокой чувствительностью, быстрой истощаемостью, большой утомляемостью, неуверенностью в себе, излишней рефлексией, сосредоточенностью на своих недостатках, затруднённой в общении, преимущественно сниженным настроением, признаками тревожности – в этих проявлениях представитель «слабого» типа проигрывает «сильному». Однако среди преимуществ «слабого» типа перед «сильным» нужно отметить такие как саморегуляция поведения (в «малом круге» – с друзьями и близкими), тщательное выполнение работы, желание докопаться до сути проблемы, а тревожность и неуверенность бывают неплохими стимуляторами деятельности (в том числе творческой).

Именно человеком со слабой нервной системой в большинстве источников – дневниках, письмах, биографических изданиях, литературоведческих произведениях – предстаёт перед нами, читателями, П.И. Чайковский. Как будто об особенностях его нервной системы В.Э. Чудновский писал: «Слабый тип нервной системы подобен высокочувствительной фотоплёнке – она не выносит сильных раздражителей (боится засветки), но зато высокочувствительна к раздражителям слабым, что является несомненным достоинством» [9, с. 423–424].

«В начале была Музыка! – Так могла бы начинаться повесть о детстве великого художника. ...Она преследовала и волновала его, нередко доводила до слёз, чуть ли не до слуховых галлюцинаций. “...Ах, эта музыка, музыка!” – плача, повторял ребёнок. Взрослые недоумевали: какая музыка? Они ничего не слышат... “Она у меня здесь, здесь!” – жаловался Петя и указывал на голову. Музыка жила в нём самом!» [7, с. 87]. Гувернантка называла пятилетнего Петю «стеклянным ребёнком» за его восприимчивость, нервность, впечатлительность до болезненности. Каких великих достижений можно ожидать от ребёнка

в будущем с *такими* «возможностями» нервной системы, у которого из раза в раз случаются нервные припадки? Размышляя над возможным будущим маленького Пети, вспоминаются строки Ч. Ломброзо: «...в бурной и тревожной жизни гениальных людей бывают моменты, когда эти люди представляют большое сходство с помешанными, и в психической деятельности тех и других есть немало общих черт, например усиленная чувствительность, экзальтация, сменяющаяся апатией, оригинальность эстетических произведений и способность к открытиям, бессознательность творчества и употребление особых выражений, сильная рассеянность и склонность к самоубийству, а также нередко злоупотребление спиртными напитками и, наконец, громадное тщеславие» [2, с. 214–215]. Заострению уже было наметившихся проявлений «гения-помешанного» препятствовали родственники, которые на время ограничили занятия маленького Пети музыкой и направили его, казалось бы, по другому жизненному пути.

После обучения в училище Пётр Чайковский становится чиновником, поступает на работу титулярным советником в департамент министерства юстиции. Упорядоченная жизнь, скучная работа могли бы помочь навсегда обрести покой его беспокойной от природы нервно-чувственной системе. П.И. Чайковский, ориентированный на продвижение по службе, мог бы в скором времени стать «элитой» среди «маленьких людей». Правда, и без музыки он не мог жить – с удовольствием демонстрировал беглость пальцев, импровизировал в кругу знакомых на заданные темы. Но «вместе с тем он чувствовал, что из окружающих никто не верит в его талант, и потому проговаривался о своих мечтах очень редко» [7, с. 94]. С позиций настоящего можно утверждать, что три года чиновничества П.И. Чайковского – это «грустная страница в его биографии», годы «банальной биографии маленького чиновника» [7, с. 92; 93]. В то же время годы чиновничества, эти «противные и скучные» годы, вероятно, нужны были П.И. Чайковскому, чтобы осознать своё истинное предназначение, обрести смысл жизни.

Гений «маленького человека» Чайковского-композитора мог бы так и остаться в тени перспективного «большого» Чайковского-чиновника. Но в 1862 году, ещё работая в министерстве юстиции, Пётр Ильич поступает в Петербургскую консерваторию. «Рано или поздно, но я променяю службу на музыку... буду ли я знаменитый композитор или бедный учитель, но совесть моя будет спокойна, и я не буду иметь тяжкого права роптать на судьбу и на людей» [7, с. 94]. В этих строках молодого человека увековечен судьбоносный смысл жизни П.И. Чайковского – посвятить себя Музыке, которая по-прежнему жила в нём, творила в нём гения.

Жизнь не раз испытывала на прочность его замыслы и возможности. И если с замыслами рано или поздно всё было определено («знаменитый композитор или бедный учитель»), то многие «возможности» продолжительное время носили характер «малых». Так, П.И. Чайковский, как и многие в начале музыкальной карьеры, вынужден был гоняться «за рублёвыми уроками» [1, с. 67]. Но высокая чувствительность к раздражителям не позволяла ему получать удовлетворение от работы. И в дальнейшем, когда он станет преподавателем в университете, он будет мечтать о том, чтобы когда-нибудь оставить этот пост, отвлекающий его от главного – судьбоносного, смысложизненного выбора – сочинительства.

Определение Н.С. Пряжниковым «маленького человека» базируется не только на соотношении «хочу» (желания, стремления, замыслы), «могу» (возможности), но дополняется критерием «надо» (востребованность извне) [4, с. 23]. В развитии «малых» возможностей П.И. Чайковского эти составляющие имели, по-видимому, большое значение. «Надо» всегда было ему знакомо, иначе как бы он так быстро завоевал признание в массах как композитор? Со временем «надо» обрело для него ещё более значимый смысл, трансформировавшись в более совершенные «могу» и «хочу».

Сегодня, благодаря исследованиям в области психологии развития, мы знаем, что переход к зрелости нередко знаменуется потерей чувства нужности для окружающих. Возможно, такое ощущение посетило однажды и П.И. Чайковского. Спустя годы ему

предлагают вновь вступить в стены Московской консерватории в качестве профессора. Согласиться – значит снова лишиться себя внутреннего комфорта, душевного благополучия, возможности полностью отдаваться композиторскому творчеству. Такой судьбоносный вызов, по сути, не сулил ему ничего хорошего, однако он принял его и сделал свой смысложизненный выбор. Целеустремлённому, музыкально одарённому П.И. Чайковскому приходилось преодолевать «не могу», «не хочу», чтобы быть успешным в педагогической деятельности. Несмотря на вроде бы незначительные педагогические возможности, преподавательской работе в Московской консерватории он в итоге посвятил двенадцать лет.

«Очевидно, смысл жизни – “механизм”, работа которого имеет “судьбоносное” значение для человека» [9, с. 387]. Вся дальнейшая жизнь П.И. Чайковского покажет, что в качестве судьбоносного «механизма» этого до болезненности впечатлительного, с тонкой нервно-чувственной организацией человека выступало не только его природное музыкальное дарование, но и понимание необходимости трудиться, любовь к труду. «Для творчества недостаточно одного вдохновения: для этого нужен, прежде всего, труд, труд и труд» [7, с. 115]. Яркий пример этому – его решение освоить дирижёрское поприще. Если на раннем этапе творческой деятельности П.И. Чайковский категорически отказывается от того, чтобы дирижировать оркестром, то спустя годы он принимает новый вызов судьбы, преодолевая, возможно, многолетний страх быть неуспешным в управлении большим коллективом музыкантов, страх услышать иную музыку по сравнению с той, что звучит в его собственной душе.

Особенности нервной системы, таким образом, играли двоякую роль в его жизни. Высокая чувствительность, восприимчивость, с одной стороны, помогали в музыкальном творчестве, в индивидуальном развитии, с другой стороны, были большой помехой. И не только в педагогической деятельности, но и в личной жизни, в частности, в отношениях с А.И. Милюковой и Н.Ф. фон Мекк. О непростых отношениях композитора с А.И. Милюковой правдоподобно и подробно написано в книге В. Соколова, ключевым высказыванием из которой для данного исследования можно считать следующее: «Разрыв между супругами произошёл по причинам скорее психологическим, нежели физиологическим или личностным – главным “стержнем” здесь, надо полагать, стал страх разрушения привычного для творчества уклада жизни композитора» [5, с. 177].

Наверно, по этим же причинам его устраивало положение «незримого друга» в дистантных отношениях с Н.Ф. фон Мекк. Тонко, порой до болезненности, до слёз чувствуя себя и других людей, он избегал неприятных контактов и с радостью поддерживал немногочисленные связи с теми, кто не создавал ему дискомфорта, от кого он ожидал проявления лучших человеческих качеств – искренности, доброты, чистоты помыслов. (В *этом* видится нам тяга композитора к общению с маленькими детьми.) Длительное, безусловное со стороны баронессы благоволение обеспечивало ему свободу и независимость в творчестве, личностную свободу, которую он чуть было не потерял, вступив в брак с А.И. Милюковой. Неожиданный отказ от переписки, от оказания материальной помощи со стороны фон Мекк подтолкнули П.И. Чайковского к написанию строк, в которых прослеживается его искренняя вера в человеческое в человеке: «Быть может, именно оттого, что я лично никогда не знал Н.Ф., она представлялась мне идеалом человека; я не мог себе представить изменчивости в такой полубогине; мне казалось, что скорее земной шар может рассыпаться в мелкие кусочки, чем Н.Ф. сделается в отношении меня другой. Но последнее случилось, и это перевёртывает вверх дном мои воззрения на людей, мою веру в лучших из них; это смущает моё спокойствие, отравляет ту долю счастья, которая уделяется мне судьбой» [8, с. 177].

В отношениях с Н.Ф. фон Мекк Чайковский предстаёт человеком с помыслами возможного пятого типа, дополняемого нами к типологии «маленьких людей» Н.С. Пряжникова – «обласканного судьбой маленького человека» или «нравственной элиты»

– с замыслами большими и возможностями большими, но вынужденно и счастливо реализуемыми за счёт другого, идеализируемого человека.

Педагог-музыкант, композитор Р.В. Кюндингер не видел в маленьком Пете особой гениальности. Да и сам Пётр Ильич, всемирно известный композитор, на пятом десятке жизни всё еще сомневался в своём таланте: «Занимался опять страшно неудачно. И говорят, что я чуть не гениален??? Вздор» [8, с. 77]. В чём же тогда проявляется гений «маленького человека» Чайковского?.. Наверно, в том, о чём написал в своей книге Н.С. Пряжников: «Часто смысл жизни для многих заключается в том, как из “маленького” превратиться в “большого”...» [4, с. 5]. Не лишённый честолюбия, может быть, даже тщеславия, П.И. Чайковский вполне мог бы стать «большим», оказаться в рядах «элиты» в противовес «маленькому человеку». Но он выбрал путь «большого маленького человека»: из года в год он стремился к совершенствованию своих «малых» возможностей до уровня «почти гениальных», чтобы в своём личностном развитии, в развитии своих человеческих и профессиональных качеств достичь максимально высокого уровня. И в этом, вероятно, заключается гений «маленького человека» Чайковского, главный судьбоносный смысл его жизни.

Литература

1. Берберова Н.Н. История одинокой жизни: Чайковский. Бородин. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 317 с.
2. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 544 с.
3. П.И. Чайковский. Дневники. – М.: Наш дом – L'Age d'Homme; Екатеринбург: У-Фактория, 2000. – 304 с.
4. Пряжников Н.С. Психология маленького человека: учебное пособие / Н.С. Пряжников. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012. – 184, 320 с. – (Серия «Библиотека психолога»). – Книга с двойным входом.
5. Соколов В.С. Антонина Чайковская: История забытой жизни. – М.: Музыка, 1994. – 295с.
6. Труайя А. Пётр Чайковский и Надежда фон Мекк. – М.: Эксмо, 2004. – 192 с.
7. Холодковский В.В. Дом в Клину. – М.: Московский рабочий, 1959. – 336 с.
8. Чайковский П.И. Дневники. – М.: Наш дом – L'Age d'Homme; Екатеринбург: У-Фактория, 2000. – 304 с.
9. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2006. – 768 с.

УДК 159.9

ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ

Некрасова Евгения Владимировна, доктор психологических наук, профессор, АлтГПУ, Барнаул

Аннотация

Утверждается, что за понятием “жизненный мир человека” стоит история человека как субъекта своего жизнеосуществления; воспитание (обучение), чтобы быть гуманистическим, эффективным, должно соответствовать системной природе человека, продленного в мир и создающего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором можно

самоосуществляться, внося преобразования в культуру.

Ключевые слова: ценности, жизненный мир человека, субъектность, воспитание (обучение), пространство развития, личность.

SPACE DEVELOPMENT

Nekrasova Evgenia Vladimirovna, doctor of psychological Sciences, Professor, AltGPU, Barnaul

Abstract

It is suggested, that understanding «the vital world of the person» means the history of the person as subject of the liferealization. To be humanistic and effective education should correspond to the systematic human nature, set in the world and created through this the vital space. Via vital space it is possible to realize oneself, bringing transformation to culture.

Keywords: values, human life-world, subjectivity, education (training), development, personality.

Важнейшее основание поведения человека – его ценности, без них человеку не понять, где и зачем он очутился, куда ему двигаться дальше. Проблема духовно-нравственного становления личности имеет чрезвычайную значимость и ставит перед психологией сложные и важные вопросы, имеющие теоретическую и практическую значимость.

Ответ на вопрос о том, каким образом социальное “проникает” в человека и закрепляется в нем в виде определенного уровня его организации, каков принцип функционирования этого уровня, содержится в тезисах Л.С. Выготского. Развитие человека идет не к социализации, а к индивидуализации социального, которое, становясь психологической структурой, определяет конструкцию “пластов, слоев и функций личности”. Субъектность есть не факт, но акт, определенный режим жизни – *переход возможности в культурно оформленную действительность*. Социальное, индивидуализируясь, приносит с собой и самое существенное для человека – свой способ существовать в развитии.

Идеи культурно-исторической психологии развивает системная антропологическая психология, которая может быть понята как один из вариантов развития идей Л.С. Выготского в рамках постнеклассической психологии, предвестником которой он и был [2]. В системной антропологической психологии человек рассматривается в динамике жизнеосуществления, в его открытости в мир и самому себе. С собой человек встречается постоянно не только в актах самосознания, рефлексии, но и в жизненных пространствах своего бытия [2]. Процесс онтогенетического развития понимается как постепенное усложнение системной организации, проявляющееся в возникновении и становлении многомерного мира человека; с появлением определенных мерностей в усложняющейся психологической системе она (система) становится все более автономной, независимой и суверенной, а значит открытой навстречу новым изменениям. Сознание рассматривается как система новообразований, возникающих в самоорганизующейся психологической системе “ребенок-взрослый” и порождающих в становлении сознания ряд этапов, адекватных усложнению жизненного мира, который образуется как постепенное, упорядоченное обретение им новых измерений. В процессе становления сознание проходит три закономерных этапа – предметное сознание, смысловое сознание и сознание ценностное, за каждым из которых “стоят разные по своей сложности (мерности) миры человека, закономерно сменяющие друг друга” [2, с. 85]. Психологическая система “ребенок-взрослый” превращает “объективную реальность” (мир без человека) в категоризованный значениями предметный мир (как основание предметного сознания). Предметный мир далее превращается в реальность, наполненную смыслами, переживаемую человеком в ее данности ему “здесь и сейчас”. Смыслы есть особые качества предметов, системные и

внечувственные, без них предметный мир не может стать реальностью, которая переживается как нечто соответствующее актуальным потребностям и возможностям ребенка. Переход ребенка от предметного сознания к смысловому осуществляется посредством его собственной деятельности и деятельности посредников (взрослых), продолжающих устанавливать связь ребенка с культурой. С обретением смысловых измерений (и смыслового сознания) мир ребенка 11,5-12 лет превращается в достаточно устойчивую, благодаря ценностным координатам, “действительность” – расширяющееся, переживаемое как реальность, т.е. существующее “здесь и сейчас” пространство для жизни и развития. Это пространство сближает человека с другими людьми по причине определенной тождественности их миров, определяющейся единым источником – культурой, из которой ценности “вычерпываются”. Ценностные координаты жизненного мира человека делают его соизмеримым не только с другими людьми, но и с самим собой возможным, так как ценность, будучи системным качеством, есть “напряженная возможность”. С момента возникновения достаточно устойчивой действительности у ребенка актуализируется потребность в самореализации, саморазвитии и он начинает впервые по-настоящему осознавать не только “хочу”, но и “могу”. Посредством жизненного мира человек получает возможность воздействовать на самого себя (самодетерминация) в плане организации и адаптивного (потребности), и сверхадаптивного (возможности) поведения и деятельности.

Самоорганизация не есть принятие чужого образа жизни, к которому надо только приспособиться, адаптироваться. Активное созидание нового образа жизни включает процесс конструирования, переконструирования собственного жизненного мира. В рамках созидания учитываются результаты духовной работы (новые смыслы и ценности) и новые условия жизни, новые формы, способы поведения. Изменение образа жизни, происходящее одновременно с изменением структуры и содержания жизненного мира человека, есть переход из одного в другой тип поведения. Постоянное противоречие между образом жизни и качеством многомерного мира является источником развития человека, движущей силой развития, превращающей его в упорядоченный процесс становления. Субъектность есть овладение собой, своим поведением через преодоление сложившихся, реактивных, “мешающих” становлению форм поведения. Опыт субъектности – это всегда опыт инициативных выборов и поступков, восхождение к самостоянию, процесс “приобщения идеальной жизни наличному бытию”. Личность – становящееся качество психологической системы, качество, ответственное за ее самодвижение, ее “безразмерность”. Обретая способность к саморазвитию, становясь суверенной личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, готовой осуществлять самостоятельные выходы в культуру и взаимодействовать с ней без посредников, человек получает возможность менять образ жизни, расширяя тем самым собственное жизненное пространство.

Стать суверенным можно в результате совместной деятельности с взрослым, который поддерживает, задавая зону ближайшего развития переживания свободы и ответственности. В этой зоне осуществляется переход от подчинения (копирование, фиксированные формы поведения) к самореализации. Перераспределение функций и ролей в совмещенной психологической системе “ребенок-взрослый” происходит постепенно, становление её начинается с симбиотического со-бытия ребенка и взрослого и в “норме” переходит в равноправное взаимодействие суверенных личностей. В этом состоит процесс суверенизации, итогом которой является рождение способности человека к самоорганизации, саморазвитию. При искаженном развитии психологической системы, обладающей “ограниченной” открытостью, суверенизация личности человека становится возможной весьма ограниченно или невозможной вовсе. Психологическое здоровье при этом может рассматриваться как нормальное становление человека в качестве самоорганизующейся системы, как показатель открытости и устойчивости системы на всех уровнях ее функционирования (соматическом, психическом, личностном).

Саморазвитие как открытие и формирование пространства, в котором совершается

выход “за пределы” сложившегося образа мира и фиксированных приспособительных форм поведения, – необходимое условие духовности существования. Смыслы и ценности являются базой для конструирования человеком своего экзистенциального пространства, ими задается направленность его жизнеосуществления. Ценности, будучи нереализованными возможностями, требующими своей реализации, определяют позицию человека, проявляющуюся в его образе жизни. Продлевая себя в любую жизненную сферу, человек наполняет ее своей субъективностью и привносит тем самым изменения в культуру и свой собственный жизненный мир. Иначе говоря, становление жизненного мира выступает как расширение возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования человеком культурного наследия человечества.

Нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать, ими можно только овладеть. Очевидно, что взрослому во взаимодействии с воспитанником необходимо занять позицию посредника, который не транслирует ему культуру и поддерживает его во взаимодействии с ней, а организует акт встречи с культурой. При этом он делает те или иные избранные элементы культуры соответствующими ребенку, имеющими для него смысл и ценность. Важнейшая задача при этом состоит в формировании у воспитанника целостной (системной) ценностно-смысловой картины мира, которая невозможна вне системного жизненного пространства.

Литература

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. / Л.С. Выготский. – Собр. соч. в 6-ти томах. – М.; Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 291-436.
2. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. / Ключко В.Е., Галажинский Э.В. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.

УДК 159.923

ИСТОЧНИК СМЫСЛА: СНАРУЖИ ИЛИ ВНУТРИ?

Левит Л.З. Директор Центра психологического здоровья и образования (Минск, Беларусь).
Научный корреспондент Института психологии им. Г.С. Костюка (Киев, Украина)

Аннотация. В статье рассматриваются две основные возможности местонахождения источников смысла – во внешнем мире и внутри самого индивида. Сравнительный анализ, проводимый автором с использованием собственной концептуальной модели и полученных экспериментальных результатов, демонстрирует преимущества отнесенности понятия «смысл» к внутреннему миру человека.

Ключевые слова: личностная уникальность, самореализация, смысл, счастье, эгоизм, экзистенциализм.

THE SOURCE OF MEANING: OUTSIDE OR INSIDE?

Levit L.Z. Director of Center for Psychological Health and Education (Minsk, Belarus).
Science correspondent at Kostyuk Institute of psychology (Kiev, Ukraine)

Abstract

The article deals with the two main possibilities of meaning location – in the outer world and inside a person. The comparative analysis conducted by the author with the help of his own theoretical model and experimental results demonstrates the advantages of meaning relation to the inner world of an individual.

Keywords: personal uniqueness, self-realization, meaning, happiness, egoism, existentialism.

Постановка проблемы. Как известно, ощущение смысла жизни представляет собой внутреннее человеческое переживание, однако вопрос о *местонахождении* источника смысла исследован недостаточно. В настоящей статье мы сопоставим известные точки зрения по данному вопросу. Свою собственную позицию мы аргументируем с помощью недавно разработанной теоретической концепции.

Личностно-ориентированная концепция счастья: краткое описание. В 2006-2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4-х уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим, каждый уровень соотносится с определенным этапом человеческого развития – от внутриутробного состояния до зрелой самореализации [1].

Смысл в понимании В. Франкла. Основатель логотерапии утверждал, что смысл жизни должен быть найден человеком, но не может быть им создан [5, с. 37-38]. С нашей точки зрения, подобное может иметь место на нижележащих уровнях ЛОКС (в большей степени соответствующих молодому возрасту), допускающих некритичные «заимствования» смысла из внешних источников. На втором уровне, например, смысл жизни может ассоциироваться с безграничными удовольствиями («живем один раз»); на третьем уровне – с хрестоматийными способами служения индивида «на благо человечества» и т.д.

С другой стороны, как может Виктор Франкл говорить о «внешнем» лоцировании смысла и при этом, сам себя опровергая, постулировать смысловые универсалии в виде ценностей переживания и отношения [5] – *внутренних* состояний человека!?

Соглашаясь с В. Франклом о связи смысла с важным делом, выступающим в качестве жизненного призвания субъекта, мы считаем необходимым конструирование уникального (ранее не существовавшего в общедоступных культурных источниках) смысла на высшем уровне ЛОКС – разумеется, *на основе* достижений цивилизации. В итоге субъект оказывается в «царстве абсолютной свободы» – там, где никто до него не бывал.

При отказе индивида от уникального саморазвития стремление к «внешне ориентированному» смыслу становится относительно простым, хотя и ненадежным выбором. Проблема в том, что современный мир не только сложен и неподконтролен индивиду, но и крайне нестабилен. Это означает, что постоянные изменения, происходящие во внешней среде, способны легко уничтожить ранее «обнаруженный» в ней индивидуальный смысл. Новые условия неизбежно потребуют отыскания нового смысла, и этот цикл (потеря смысла с его последующим поиском и очередной потерей) будет многократно повторяться на протяжении жизни, подвергая дополнительным испытаниям психику человека. Если в мире, как считают некоторые современные философы, не существует никакого «внешнего» смысла [4], значит весь *создаваемый* (а не обретаемый или найденный) мной смысл жизни зависит полностью и только от моих усилий (моего воображения и соответствующей активности). В рамках ЛОКС – от того, как мой «Высший» Эгоизм входит в контакт с моей Личностной Уникальностью (или, по крайней мере, с ее *идеями*), а затем с помощью ее глубокого осознания и последующей реализации создает и «смысл» в качестве ментальной конструкции, делающей мою жизнь намного содержательнее и приятнее.

Потенциально «бессмысленный» внешний мир не является противопоказанием и для уникальной самореализации, поскольку рассматривается лишь как более-менее оборудованная «игровая площадка», выступая на которой, индивид не только совершенствуется, но и знакомит социум с лучшей частью себя.

Методика, результаты и дискуссия. В серии исследований, проведенных нами в 2011-2013 гг. с помощью методов выборки переживаний (ESM), показатели шкал, диагностирующих «смысл» и «эгоизм», помимо принадлежности к общему фактору оказались (наряду с «вовлеченностью») ближе всего к «сердцевине» комплексного конструкта под названием «счастье» у всех испытуемых. Как видим, смысл и счастье оказываются максимально близки к эгоизму – «своему внутреннему», а отнюдь не внешнему объекту. Более того, корреляции шкал опросника «ЭЛУ Плюс», диагностирующих высший уровень развития систем «Эгоизм» и «Личностная Уникальность», имели значимый положительный характер со всеми шкалами опросника «Смыслоразнозначных ориентаций» [2; 3]. Противоречие между «смыслом» и «эгоизмом» (включающим его высшие формы) до сих пор бытует в головах некоторых исследователей, хотя теперь оно опровергается и экспериментально, и с помощью несложного дискурса («реализация *моих* ценностей приносит мне не только ощущение *смысла жизни*, но также *эгоистическую* пользу и выгоду»). Как видим, «селф» (ее «лучшая» часть, олицетворяющая уникальный внутренний потенциал субъекта) совсем неплохо подходит на роль вместилища смысла.

Внутренний источник смысла: Терапия Личностной Уникальностью. Основываясь на разработанной теоретической модели, мы подготовили систему психотерапии и самотерапии, в ходе которой клиент осознает собственную Личностную Уникальность (ЛУ) в качестве «идеальной» части, определяющей его жизненное предназначение, что служит защитой от дистресса [7]. Если у индивида уже сформировано внутреннее ощущение собственной ЛУ, то оно как раз и будет особенно (по контрасту) усиливаться в периоды «внешних» неприятностей. Тем самым, у человека всегда будет возможность укрыться в уютном «убежище» и восстановить свое душевное равновесие. Если в окружающей среде резко повышается уровень «негативной сложности», индивид учится в защитных целях быстро переходить от нее к внутренней «позитивной простоте».

ЛУТ целесообразно использовать, когда человек временно не способен изменить неблагоприятную внешнюю ситуацию, поэтому лучшим способом будет принять случившееся и примириться с ним. Концентрация внимания на сохранившихся внутренних возможностях, контакт со своей «идеальной» частью помогают процессу самоутешения: «Сейчас мне плохо, тяжело, но моя Личностная Уникальность по-прежнему со мной. В будущем я смогу ее реализовать и сделать свою жизнь счастливее». Подобная фокусировка позволяет запустить и облегчить процесс коупинга, в ходе которого должен произойти постепенный выход из негативных переживаний к позитивным аспектам существования.

Наша позиция может быть подтверждена известными всем историческими аналогиями, когда притесняемые и жестоко преследуемые меньшинства (в частности, евреи) находили внутренние силы для борьбы за выживание и сохраняли ощущение смысла жизни благодаря религиозному чувству «избранности», «особости». Ведь внутреннее «сокровище» под названием Личностная Уникальность предельно компактно – его всегда можно «взять с собой». Кроме того, оно невидимо для окружающих, а потому не может стать объектом их недружелюбных действий. Как писал Эпиктет, другие люди «не знают, что они не могут даже прикоснуться до того, что есть воистину мое и чем одним я живу» [6, с. 47].

Заключение. Личностно-ориентированная концепция счастья, разработанная автором статьи, определяет местонахождение основных источников смысла не во внешнем мире, а во внутренней среде индивида. Данное положение отныне имеет как теоретическое обоснование, так и экспериментальные подтверждения.

Литература

1. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). Минск: РИВШ, 2014. Ч. 1. – 420 с.

2. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). Минск: РИВШ, 2014. Ч. 2. – 272 с.
3. Левит Л.З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. Минск: РИВШ, 2014. – 148 с.
4. Прехт Р.Д. Я – это я? И если да, то насколько? М.: АСТ, 2013. – 352 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Эпиктет. В чем наше благо? Афоризмы. Марк Аврелий. Наедине с собой. М.: АСТ, 2011. – 348 с.
7. Levit L.Z. Personal Uniqueness Therapy: Living with an Inner Ideal. // American Journal of Applied Psychology. Vol. 3. № 1, January 2014. – Pp. 1-7.

УДК 316.472.4

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Дедов Николай Петрович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Управление персоналом и психология», Финансовый Университет при правительстве РФ; Ленинградский пр., 51, Москва, Россия 125993; e-mail vedun60@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования смысла жизни в современных условиях жизнедеятельности. Виртуальное пространство инициирует формирование экзистенциального вакуума. Субъект-субъектный подход и мета-отношения создают условия для обретения индивидуального смысла жизни в виртуальной реальности и успешного общения.

Ключевые слова: смысл жизни, виртуальное пространство, субъект-субъектный подход, мета-отношения, социальные сети, интернет.

THE PROBLEM OF THE MEANING OF LIFE IN VIRTUAL SPACE

Dedov Nikolay Petrovich, PhD, department «Personnel management and psychology», Financial University under the Government of the Russian Federation, pr. Leningradsky, 51, Moscow, Russia, 125993; e-mail vedun60@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of formation of the meaning of life in modern conditions of life. Virtual space initiates the formation of existential vacuum. The subject-subject approach and the meta-relationships create the conditions for achieving individual meaning of life in virtual reality and successful communication.

Keywords: the meaning of life, virtual space, the subject-subject approach, meta-relationships, social networks, Internet.

Современные условия существования личности обусловлены присутствием и наличием разнообразных электронных устройств, коммуникационных систем, которые во многом определяют жизнедеятельность человека. Интернет, мобильная связь, социальные сети становятся отражением новой виртуальной реальности. Индивид тем или иным образом вовлекается в нее, совершая строго определенные действия и целенаправленные поступки. Данные действия характеризуются отсутствием устойчивых связей и отношений. При этом специфика виртуального пространства заключается в

создании модели реальности, которая должна отражать все ее необходимые компоненты и свойства. Основная задача разработчиков и проектировщиков виртуальности состоит в том, чтобы она была в наибольшей степени приближена к естественной среде обитания человека. Таким образом, возникают серьезные предпосылки к тому, что граница между реальностью и виртуальностью постепенно стирается, а значит, личность сталкивается с трудностью самоопределения и идентификации.

В результате данная социально-психологическая ситуация оказывается актуальной и насущной проблемой современности, т.к. молодые люди все больше времени проводят в виртуальном пространстве, в социальных сетях, где происходит их коммуникация друг с другом. В то время как взаимодействие и общение с другими «живыми» людьми у них снижается и сводится к минимуму, ограничиваясь псевдоконтактом в виде символов или «смайликов». В результате происходит формирование социальной изоляции, а точнее социальной аутизации молодежи. Показателем данного социального явления становится затрудненность общения «глаза в глаза» и распространенность межличностной коммуникации через посредника – мобильный телефон, компьютер, интернет, социальная сеть. А ведь все они в той или иной степени представляют модификацию электронного устройства и технического средства передачи информации. Кроме этого, они увеличивают скорость и интенсивность межличностной коммуникации. В результате возникает необходимость каждому участнику принимать во внимание присутствие «другого объекта», благодаря которому происходит общение. Именно поэтому отмечается возникновение специализированных реакций и действий, направленных от одного человека через «умный гаджет» к другому. Их эмоциональная окраска обедняется и приобретает символическую форму и выражение. Простота знаков, их доступность большинству пользователей предопределяют их широкое распространение и популярность, создавая пространство «успешной» коммуникации, псевдообщения.

Модернизация межличностного пространства, наделяет его качествами субъектности, когда монитор, компьютер, смартфон становятся не просто передатчиками информации, как это было раньше, а устанавливают свои индивидуальные особенности, показывают свой «характер». Современные пользователи вынуждены учитывать данную ситуацию взаимоотношений, приспосабливаться к ней, обращая внимание на отдельные псевдопсихологические категории и характеристики «промежуточного звена». Наделение компьютерных систем человеческими качествами (антропоморфизм), приводит к тому, что они органично входят в жизнь людей, становятся ее важным элементом [2].

Межличностные отношения приобретают информационную окраску и подоплеку – обмен данными, интеллектуальная сеть, перезагрузка отношений [3]. В результате происходит не только опосредованное взаимодействие участников межличностных отношений друг с другом, но и «встраивание» в них самой «умной» машины, которая теперь регулирует их, оказывает на них влияние и приобретает равные с человеком возможности и «права».

Таким образом, человек оказывается вытесненным из социальной жизни, ограничивая его возможности и умения. Большинство действий и поступков, которые выполнялись им самостоятельно и носили особую значимость, теряют свою ценность. В результате основная ценность бытия – смысл жизни также приобретает свой призрачный характер. Компьютерное, виртуальное пространство позволяют решать большинство проблем, начиная от бытовых, повседневных – Интернет магазины и обслуживание, и, завершая общением и взаимодействием с другими людьми. «Человеческое общение» становится не просто ценностью, но большой трудностью и сложностью для большого количества людей. Удовлетворение основных, витальных, социальных и эстетических потребностей в виртуальном пространстве приводит к тому, что человек становится потребителем, живущим по принципу «получения удовольствия», реализации желаний «здесь и сейчас» [5]. Общество потребления, с одной стороны, решает проблемы только отдельной группы граждан, а, с

другой стороны, создает стрессовые условия для существования основной группы людей. Таким образом, возникающая социальная аутизация, обусловленная процессом депривации межличностных отношений, приводит к формированию экзистенциального вакуума.

Исследования В. Франкла, проведенные в условиях социальной депривации – нацистском концлагере, убедительно показали значение внутренних способностей человека справляться с кризисными явлениями. Сложные жизненные ситуации запускают процесс формирования экзистенциального вакуума, когда ближайшие и далекие цели перестают существовать. В результате будущее для него оказывается настолько размытым и неопределенным, что долгосрочные проекты начинают замещаться краткосрочными перспективами и задачами. Индивид начинает постепенно переходить на уровень экономии сил, энергии, средств и т.д. Таким образом, активная жизнедеятельность нарушается, а впоследствии и полностью прекращается. В. Франкл наглядно доказал, что успешное совладание с жизненными трудностями становится возможным благодаря наличию «смысла жизни» [4]. При этом он утверждал важную особенность поведения человека в условиях кризиса – это возможность самостоятельного формирования и обретения «смысла жизни».

«Субъект-субъектный» подход указывал на особую роль человека во взаимодействии с другими людьми. А.В. Брушлинский обращал внимание на то, что в «диаде каждый из участников представляет собой субъект, имеющий не только собственную психическую реальность, но, и обладающий строго индивидуальными качествами и особенностями» [1]. Все это приводит к тому, что отношения между людьми приобретают гораздо более сложную социально-психологическую окраску, в которых переплетаются качества и свойства каждой из участвующих сторон, направленность на другого, ценность общения, а также специфические особенности самого пространства взаимодействия. В нем действие и направленность одного человека на другого непосредственно связана с ответными действиями и поступками этого человека. Таким образом, можно говорить о том, что субъект-субъектные отношения могут оказаться в виртуальном пространстве элементом для формирования эффективных межличностных взаимоотношений.

В отличие от субъект-субъектных отношений, мета-отношения представляют собой новый уровень отношений, возникающий между людьми. Личность в процессе взаимодействия с другим человеком устанавливает его ценность и значимость. В соответствии с определяемой ценностью другого человека, он включается в общее пространство отношений. Мета-отношения предполагают, что личность не просто включает другого человека в свое пространство, но и присваивает его психологический образ в собственную систему «Я». Происходит своеобразная интериоризация образа другого человека. В результате он не просто оказывается рядом с личностью, но и становится своеобразной субличностью, которая получает все необходимые индивидуальные свойства и характеристики. Таким образом, можно говорить о том, что возникновение нового типа межличностных мета-отношений предопределяет и новые возможности для формирования смысла жизни в виртуальном пространстве.

Литература

1. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: ИП РАН, 2012.
3. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности. //Знание. Понимание. Умение. № 1. 2013. С.221–238.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
5. Фромм Э. Иметь или быть. М.: Аст Астрель, 2010.

УДК 159.9

БИОГРАФИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Клементьева Марина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет»; Тула, пр. Ленина д.92; e-mail: domadres@list.ru

Аннотация

В статье описывается биографическая рефлексия как особый вид рефлексии, которая рассматривается как ресурс личностного развития человека. Отмечается ведущая роль рефлексии в осмыслении жизни, осуществлении саморегуляции жизнедеятельности и успешной адаптации в ситуациях жизненных изменений.

Ключевые слова: биографическая рефлексия, личностное развитие, ресурс

THE BIOGRAPHICAL REFLECTION OF IN THE CONTEXT OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Klementyeva M.V. Candidate of psychological sciences, dozent at the Tula State University, pr.Lenina, page 92; e-mail domadres@list.ru

Abstract

The article describes the biographical reflection as a special kind of reflection that is seen as a resource for personality development of the individual. Noted the leading role of reflection in meaning of life and in the implementation of self-regulation of life and activities, and successful adaptation to the circumstances of life change.

Key words: biographical reflection, personality development, resource

Взрослые люди, – личностно зрелые, способные проектировать и корректировать свой жизненный путь – составляют ресурс прогрессивного развития общества. В современных быстро меняющихся условиях жизни, с одной стороны, увеличен потенциал возможных вариантов личностного развития, но, с другой стороны, на взрослого человека возложена ответственность за жизненные выборы, требуя от него осознанного управления собой и своей жизнью. *Личностное развитие* или развитие «собственно личностного в личности» (Д.А. Леонтьев) не может быть осуществлено без овладения рефлексией как ресурсом – психологическим средством развития и самодерминации личности

Биографическая рефлексия (БР) – вид рефлексии, в которой человек формирует внутреннюю репрезентацию жизненного пути, выделяя и анализируя события жизни как субъективно значимые планы своего развития [2].

В рамках методологии культурно-исторического [1] и экзистенциально-нарративного подходов [4] в психологии развития, а также принимая теоретические положения концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева [3], биографическую рефлексия мы рассматриваем как *ресурс личностного развития*, под которым мы понимаем *рефлексивный способ построения динамического взаимодействия человека с событиями жизни, которые используются взрослым человеком с целью повышения осмысленности жизни, осуществления произвольной саморегуляции жизни и деятельности, а также улучшения адаптации к неблагоприятным жизненным событиям и жизненным кризисам.*

Исследуя биографическую рефлексия как ресурс личностного развития, подчеркнем, что взрослый человек *может самостоятельно выбирать* между использованием и неиспользованием ее в управлении своим личностным развитием. В условиях, когда ресурс биографической рефлексии не используется, взрослый человек не может справиться с

отчаянием, беспомощностью, смыслоутратой в неблагоприятных жизненных событиях, не способен произвольно регулировать свою жизнедеятельность, увидеть возможности развития, опираясь на негативный жизненный опыт. Использование биографической рефлексии как ресурса развития связано с личностной зрелостью взрослого человека, когда углубленность в жизненный опыт помогает личности обрести смысл жизни, осуществить саморегуляцию жизнедеятельности и успешно адаптироваться к неблагоприятным событиям жизни. *Чем более психологически зрелым является взрослый, тем более он способен использовать БР как ресурс личностного развития*, а, следовательно, тем более самостоятельно, свободно и гибко способен формировать свой жизненный путь, уверенно двигаться к более благоприятным условиям жизни, придавать событиям жизни личностный смысл, побуждающий к активности. БР повышает устойчивость к трудным жизненным ситуациям, помогает принимать вызовы жизни, повышает саморегуляцию автобиографической памяти.

То есть использование БР как ресурса личностного развития способствует *адаптации* (придает взрослому уверенность в себе, поддерживает самоуважение), *саморегуляции* (помогает выбрать наиболее целесообразный путь проектирования и коррекции жизнедеятельности в продвижении к более благоприятным условиям жизни), *осмыслению жизни* (придает событиям жизни личностный смысл, побуждающий к активности).

БР является ресурсом личностного развития, поскольку она связана с устойчивыми свойствами личности. Развитая БР сочетается с адаптивностью личности, саморуководством, независимостью, осознанием личной ответственности, осмысленностью жизни, произвольной саморегуляцией, рефлексивностью, удовлетворенностью жизнью, объективной ориентацией в жизненных ситуациях, высоким уровнем жизнестойкости (вовлеченностью в происходящее, контролем за происходящим в жизни, принятием риска), функциональной зрелостью автобиографической памяти, в том числе гибкостью использования функционального потенциала личных воспоминаний, способностью извлекать «жизненные уроки» из автобиографического опыта, умением использовать воспоминания в коммуникативных ситуациях. Развитая биографическая рефлексия присуща людям открытым, ответственным, уверенным в себе, практичным, дисциплинированным, внутренне расслабленным.

Признание авторства своей жизни, доверие другим людям, уверенность в своих силах, жизнестойкость, способность к творчеству не только сочетаются с высоким уровнем развития биографической рефлексии, но и значительно расширяют возможности использования биографической рефлексии как ресурса в процессах осмысления жизни, саморегуляции и адаптации, способствуя саморазвитию зрелой личности. Напротив, отношение к себе как к неспособному вызвать уважение у окружающих, критичность и неуверенность в себе, ригидность, замкнутость, стремление уйти в свой внутренний мир от проблем, склонность строить прожектерские планы – все эти качества сочетаются с низким уровнем развития биографической рефлексии, а также затрудняют использование биографической рефлексии как ресурса развития, снижая, тем самым, осмысленность жизни, адаптацию, саморегуляцию взрослых людей.

То есть с одной стороны, биографическая рефлексия выступает предиктором осмысления жизни, саморегуляции, жизнестойкости, готовности действовать вопреки потере смысла жизни и социально-психологической адаптации взрослого человека как личностной активности и гибкости в оценке себя и действительности. С другой стороны, использование биографической рефлексии как ресурса развития обусловлено рядом личностных свойств взрослого человека, а именно: позитивным самоотношением, целеустремленностью, рефлексивностью, социальной компетентностью, самостоятельностью. Чем более психологически зрелым является взрослый, тем более он способен использовать БР как ресурс личностного развития в неблагоприятных событиях жизни и жизненных кризисах, а следовательно, тем более самостоятельно, свободно и гибко

способен формировать свой жизненный путь, уверенно двигаться к более благоприятным условиям жизни, придавать событиям жизни личностный смысл, побуждающий к активности.

В заключении отметим, что биографическая рефлексия не является единственно возможным средством развития взрослого, но ее использование как средства осознания и анализа противоречия между целями и условиями жизни способствует прогрессивному развитию, точнее саморазвитию – развитию, инициированному самим взрослым субъектом. Благодаря биографической рефлексии человек способен осознанно осуществлять свою жизнь, свободно совершать жизненный выбор, самостоятельно находить смысл жизни, субъективно строить жизненную перспективу, ответственно решать жизненные задачи, достигать жизненных целей и пр., произвольно определяя границы своего влияния и целенаправленно находя средство для их расширения. И уже сам выбор между рефлексией и арефлексией (или антирефлексией) как разными способами построения взаимодействия человека с событиями жизни – это выбор взрослого человека, обладающего рефлексией.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2004. 1136с.
2. Клементьева М.В. Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 80-93.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика /под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 675 с.
4. Сапогова Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости. – М.: Смысл, 2013. – 760 с.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНЕННОГО НАРРАТИВА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ

Уварова Дарья Леонидовна – аспирант кафедры психологии Тульского государственного университета, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный университет», г.Тула, пр.Ленина, д.92, e-mail: lazs@inbox.ru.

Аннотация

Статья посвящена эмпирическому исследованию осмысленности жизненного нарратива в условиях социальной изоляции путем экстраполирования структурно-уровневой модели В.П.Зинченко на содержательные характеристики жизненного нарратива, описывающего события реальные и вымышленные для проведения их качественного анализа и сравнения.

Ключевые слова: жизненный нарратив, бытийный индекс, рефлексивный индекс, духовный индекс, эмоциональный индекс, нарративность, автобиографическая наррация, контент - анализ.

THE RESEACH OF MEANINGFULNESS IN LIFE NARRATIVE IN SOCIAL ISOLATION CONDITIONS'

Uvarova Daria Leonidovna – postgraduate of specialized department of psychology in Tula State University, Federal state budgetary educational institution of higher education « Tula State University», Tula, pr. Lenina, 92, e-mail: lazs@inbox.ru.

Abstract

The article is devoted to the empirical reseaching of meaningfulness in life narrative in social isolation conditions' by extrapolation of structural-level model V. P. Zinchenko on the content characteristics of the life narrative, describing the events real and fictional for qualitative analysis and comparison.

Keywords: life narrative, being index, reflective index, mental index, emotional index, narrativity, autobiographical narrate, content analysis

Исследование индивидуальных вариаций процессов структурализации индивидуально накопленного опыта личности, объединение в единое целое жизненных событий в контексте совершенного и потенциально возможного является актуальной проблемой современной науки. Это становится доступным при обращении к актам автобиографической наррации как к процессу, в котором человек выступает активным субъектом, которому приходится постоянно осмысливать то, что происходит вокруг, упорядочивать, осознавать, понимать, воспринимать и чувствовать, то есть создавать прочную и целостную версию происходящего [2]. Особую ценность здесь приобретает понятие жизненного нарратива как повествовательной структуры, включающей набор формально – синтаксических характеристик (сюжет, фабула, мотив, герой, жанр и др.), позволяющих выразить отношение человека к своей жизни [2], упорядочить индивидуальный опыт и события жизни в единое целое, чье смысловое поле взаимосвязано с социальными и культурными аспектами жизни, [1,2,3,7,8,9,10,11,120].

Опираясь на положение культурно-исторической психологии, согласно которому разведение представления о мире и действительности сопряжено с рефлексией средств сознания, мы полагаем возможным экстраполировать структурно-уровневую модель сознания В.П.Зинченко, образованную рефлексивной (значения и личностные смыслы), бытийной (чувственный образ, биодинамическая ткань движения и действия) и духовной (совокупность образов феноменологического Я) компонентами, на содержательные характеристики жизненного нарратива. Подобный подход реализован М.В. Клементьевой в исследовании психологического содержания событий жизни и жизненного пути в целом [2].

Целью нашего исследования выступает экстраполирование структурно-уровневой модели В.П.Зинченко на содержательные характеристики жизненного нарратива, описывающего события реальные и вымышленные для проведения их качественного анализа и сравнения.

Гипотезой нашего исследования выступает предположение о том, что осмысленность реальных и вымышленных жизненных нарративов различается у взрослых мужчин, находящихся в условиях социальной изоляции.

Объект исследования – жизненный нарратив, а предмет исследования – осмысленность жизненного нарратива.

Исследование проводилось на выборке из 17 взрослых мужчин в возрасте от 24 до 37 лет, находящихся в условиях вынужденной социальной изоляции. Респондентам было предложено письменно заполнить бланк стандартизированной авторской методики М.В. Клементьевой «Методика оценки развития биографической рефлексии»[4] и написать 2 истории, одну правдивую, другую выдуманную в рамках выполнения проективной авторской методики М.В. Клементьевой «Правда и ложь»[5]. Содержание, тема, объем и прочие особенности построения текста выбиралась самим автором.

Обработка данных осуществлялась с помощью контент - анализа, ориентируясь на категории, характеризующие осмысленность автобиографического нарратива – бытийный, рефлексивный, духовный и эмоциональный индексы и нарративность.

Бытийный индекс образуют понятия, описывающие конкретные движения и действия - биодинамическая ткань живого движения и действия и понятия, демонстрирующие модальность и интенсивность образов - чувственная ткань образа. Рефлексивный индекс -

значения и смыслы, относящиеся к конкретному эпизоду жизненного опыта. В качестве образующей духовного индекса выступают понятия, которые респондент использует для самоидентификации Я. Эмоциональный индекс представляет собой название эмоций, чувств, эмоциональных состояний. Нарративность - показатель степени расширения нарративных значений на события жизни, определяемый как количество событий, описываемых посредством использования нарративных фигур (сюжет, мотив, персонажи и пр.)

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью модуля Statistica 10 (корреляционный анализ, анализ описательной статистики, сравнении средних показателей, расчет критерия Вилкоксона). Предварительный анализ показал, что практически все участники написали по две истории, что в совокупности составило 31 текст, для одного из участников написание выдуманной истории явилось невыполняемым заданием.

Количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования позволяет выделить следующие закономерности, характерные для лиц, находящихся в условиях вынужденной социальной изоляции:

Во-первых, при сравнении индексов осмысленности в жизненных нарративах о реальных и вымышленных событиях присутствуют значимые различия по «эмоциональному индексу» ($p = 0,03$). Нарративам, повествующим о реальных событиях жизни, присуща большая выраженность «эмоционального индекса» нежели нарративам, повествующим о вымышленных событиях. Это может являться следствием того, что реальные события представляют собой обращения к воспоминаниям о событиях различных возрастных периодов. Несмотря на обедненность эмоциональной сферы в условиях вынужденной социальной изоляции, эмоциональный компонент является неотъемлемой частью образа прошлого. Если внешняя среда отличается отсутствием достаточного количества эмоциональных стимулов, невозможностью организации полноценного общения с близкими людьми, то жизненный нарратив позволяет восполнить эмоциональный голод и открыть эмоции, чувства и эмоциональные состояния пусть не Другому, но самому себе. Это может так же являться следствием пребывания человека в условиях социальной депривации, купирования эмоциональной сферы с целью защиты собственного Я от влияний среды, упрощению и облегчению процесса жизнедеятельности в столь отличных от привычных условиях. В нарративах, повествующих о вымышленном, выраженность эмоционального индекса меньше, так как события, в них описанные, носят более выдержанный смысловой, означивающий характер.

Во-вторых, выявлена значимая положительная взаимосвязь между «духовным индексом» и «рефлексивным индексом» в нарративах о событиях реальной жизни ($0,49, 0,50$; $p < 0,05$). Аналогичные результаты были получены при анализе нарративов о вымышленных событиях. Таким образом, для людей, находящихся в ситуации социальной изоляции, источником самоидентификации Я выступают те значения и смыслы, которые представляют собой результат биографической рефлексии событий жизни, осмысленных, структурированных и интегрированных в канву жизненного опыта посредством нарратива. Причем, реальность или возможность свершения событий значения не имеет.

В-третьих, наличие значимой отрицательной взаимосвязи между «рефлексивным индексом» и «Шкалой социально-перцептивной составляющей» ($-0,52$; $p < 0,05$) биографической рефлексии в нарративах о возможных событиях жизни может говорить о следующем. Значения и смыслы, которые субъект приписывает возможному, но нереализованному событию жизненного пути, являются глубоко личным опытом, тем самым обесценивая чужой жизненный опыт и возможность предъявления своего «Другому».

В-четвертых, выявлена значимая отрицательная взаимосвязь между общим показателем осмысленности жизненного нарратива о возможном событии и биографической рефлексией ($-0,59$; $p < 0,05$). Чрезмерная поглощенность анализом смыслов событий жизни, самоанализ оставляет в поле внимания реально происходящее, не оставляя возможному,

гипотетическому, потенциальному места в процессе построения жизненного нарратива и самоинтерпретации.

В-пятых, выявлена значимая положительная взаимосвязь между уровнем биографической рефлексии и «эмоциональным индексом» в событиях реальной жизни (0,49; $p < 0.05$). Таким образом, можно предположить, что дальнейшее осмысление событий жизни, разработанность жизненного нарратива невозможны без обращения человека к эмоциональной составляющей опыта, принятия собственных эмоциональных переживаний, чувств и состояний.

В-шестых, для нарративов, повествующих о реальных событиях жизни, характерна большая нарративность нежели для нарративов о возможном ($p = 0,03$). Это может говорить о том, что жизненные нарративы, повествующие о возможных событиях не воспринимаются авторами как отрезки жизненного пути, эти события не интегрируются в структуру жизненного пути. Нарратив о выдуманных событиях представляет собой неразработанный жизненный нарратив, глубоко личный, избирательно относимый к себе и окружающим.

В-седьмых, ключевой сюжет нарративов о реальной жизни может быть сформулирован как «Я герой и могу достигнуть всего, что захочу, если приложу к этому усилия», «Жизнь – игра в рулетку», «Я снова готов дышать» и пр.

В-восьмых, ключевой сюжет нарративов о выдуманных событиях может быть сформулирован как «Моя жизнь могла бы быть иной, но что бы это поменяло?», «Я мог бы ..., если бы ...», «Судьбу не обманешь». Построение сюжета в жизненном нарративе о возможном событии, выражалось через предположение о том, какие события могли бы произойти в контексте конкретного жизненного пути, но при этом, признавалась невозможность их свершения. Наиболее распространенное понимание возможного сводилось к изменениям ключевых моментов жизни, что помогло бы герою сделать другие, более правильные, с настоящей точки зрения выборы, тем самым переписать собственную жизнь. Но при этом, автор признает, что это были бы изменения внешней картины, нет гарантии, что все не вернулось бы на круги своя, ведь опыта, полученного именно в этих ситуациях и в той, первой жизни, у героя уже бы не было. Тем самым, признается значимость переосмысленного, систематизированного и категоризированного опыта. В редких случаях категория возможного воспринималась сродни мечтаниям, вербализация которых могла привести к их необратимой трансформации в самую «страшную реальность». Можно предположить, что рассказ о возможном затрагивает элементы индивидуального мифа. Вербализация внутреннего содержания для человека необратимо приведет к опустошению, потере не только ценности фантазии и мифа, но и к его видоизменению, не подчиненному воле рассказчика

В-девятых, общим сюжетом для жизненных нарративов, повествующих о реальной и вымышленной жизни, выступает следующий: «Я – герой, чтобы не случилось», «Все могло бы быть иначе, но идет так, как идет».

Таким образом, осмысленность жизненных нарративов, повествующих о реальных и вымышленных событиях, различается у взрослых мужчин, находящихся в условиях социальной изоляции, по «эмоциональному индексу». Это отражает формальность в построении вымышленных историй, отсутствие включенности, проживания описываемых событий, признание невозможности их существования в контексте жизненного опыта.

Анализ жизненного нарратива открывает возможность глубокого понимания сидящего рядом человека через присоединение к его картине мира, наполненной категориями, привлекаемыми им для понимания и создания смысловых схем, способных систематизировать, категоризировать и упорядочивать опыт.

Литература

1. Альперович В.Д. Биографические нарративы в междисциплинарных исследованиях: нарративный и наррадигмальный подходы. // Гуманитарные и социальные науки №2. г. Ростов – на – Дону. 2014 г. – 168-171 с. – 168 с.
2. Клементьева М.В. Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива // Культурно – историческая психология. 3\2012. С. 30 – 39. - портал PsyJournals.ru
3. Клементьева М.В. Исследование биографической рефлексии в ситуациях жизненных изменений // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки . 2014. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-biograficheskoy-refleksii-v-situatsiyah-zhiznennyh-izmeneniy>.
4. Клементьева М.В. Понятие биографической рефлексии и методика ее оценки // Культурно – историческая психология. 4, т.10/2014. С. 80 – 93.
5. Клементьева М.В. «Возможное Я» в жизненных нарративах молодых людей // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3. / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито-Центр, 2015. – 470 с
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп.»: Смысл; Москва; 2007 – 487 с.
7. Сапогова Е.Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации. // Культурно – историческая психология. 2/2011. С. 37-81.
8. Сапогова Е.Е. Личностная герменевтика и самообъективация субъекта // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая — 1 июня 2013 г. М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. С. 82-84.
9. Сапогова Е.Е. «Римейки жизни: конструирование автобиографического нарратива» // Известия ТулГУ. Серия «Психология»// Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Вып.5. – Ч.1. С. 200-228.
10. Сапогова Е.Е. Событие в структуре биографического текста. - 2006 г. - Т. 1. С. 60-64.
11. Сапогова Е.Е. Социокультурные прототипы и смысловые константы автобиографических текстов - Тагнрог : Таг. гос. пед.. ин-та., 2007 г.. - 3 : Т. 3. С. 119-158.
12. Турушева Ю.Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности. // Психологические исследования. Т. 7 №33 . М: 2014. – 6 с. – <http://psystudy.ru>.

УДК 159.923.3

СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ АКТИВНОСТЬ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Калугин Алексей Юрьевич – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры практической психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»; г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Аннотация

В статье приведены результаты исследования, направленного на выявление структуры ценностно-смысловой сферы личности, являющейся отражением смыслообразующей активности. Обнаружены ключевые ценностные векторы, вокруг которых концентрируются личностные ценности (смыслы), а сами векторы демонстрируют варианты смысла жизни: направленность на осмысление жизни, либо экзистенциальный эскапизм; направленность на

самоактуализацию, либо на самоутверждение; направленность на сохранение собственной индивидуальности, либо на растворение и потерю себя.

Ключевые слова: смыслообразующая активность, ценностная направленность личности, смысл жизни, структура ценностно-смысловой сферы личности

THE MEANING-MAKING ACTIVITY AND ITS MANIFESTATION IN THE STRUCTURE OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF THE PERSONALITY

Kalugin Aleksey Yurevich - PhD in psychology, the main lecturer of the Department of practical psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»; Perm, Sibirskaya str., 24, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Abstract

The article presents results of the study, which is aimed to identify the structure of value-semantic sphere of personality, which is a reflection of the meaning-making activity. Detected meaningful value vectors, which are concentrated around personal values (meanings), and the vectors show the options of the meaning of life: orientation to comprehension of life or existential escapism; orientation to self-actualization or self-assertion; orientation to conservation of their own identity or dissolution and loss of themselves.

Keywords: the meaning-making activity, value orientation of the personality, the meaning of life, the structure of value-semantic sphere of the personality

На основе проведенных теоретических и эмпирических исследований [5, 6], мы можем дать следующее определение смыслообразующей активности как активности, направленной на выбор, интериоризацию (усвоение, присвоение) и соотнесение личностью ценностей в определенной внутренней иерархии. Из данного определения видно, что смыслообразующая активность проявляется в трех четко выраженных процессах, которые открыты для эмпирической проверки: 1) выбор из множества социальных ценностей; 2) интериоризация отобранных ценностей; 3) выстраивание внутренней иерархии личностных ценностей (смыслов).

Программа изучения смыслообразующей активности достаточно обширна, охватить все стороны ее проявления в относительно небольшой работе невозможно, поэтому в данной статье был сделан акцент на последнем пункте: выявлении структуры ценностно-смысловой сферы личности (ЦССЛ), представленной совокупностью ценностных векторов.

Структура ЦССЛ изучается давно и операционализируется исследователями в разработанных ими психодиагностических инструментариях: шкалы методик отражают различные стороны ценностно-смысловой сферы [7, 8, 9, 12, 13 и др.]. При этом следует учитывать, что близкие по содержанию и смыслу переменные, описывающие некоторый общий феномен, будут сильно коррелировать друг с другом. Как правило, это шкалы одного опросника. В целях повышения объективности и интерпретируемости результатов нами была использована процедура сокращения исходного набора переменных (факторной размерности). Все это позволило получить более компактную структуру, состоящую из действительно независимых, умеренно или слабо коррелирующих друг с другом переменных, которые характеризуют различные проявления ценностно-смысловой сферы личности.

В соответствии с факторно-аналитическим алгоритмом, предложенным А.А. Волочковым [1, 2], нами был проведен эксплораторный факторный анализ ряда диагностических шкал «Опросника личностной ориентации» (ЛиО) в адаптации А.А. Рукавишникова [9] и теста «Аксиологической направленности личности» (АНЛ) А.В. Капцова, Л.В. Карпушиной [7]. Кроме того, были использованы обобщенные шкалы методик

«Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева [8] и «Шкала чувства связности» в адаптации М.Н. Дымщица [10]. Выборка исследования составила 287 студентов: 181 девушка и 106 юношей в возрасте 18 – 26 лет ($M = 21,5$, $SD = 2,2$).

В итоге работы по сокращению факторной размерности, нами были получены семь редуцированных ценностно-смысловых переменных («результат самоактуализации», «потенциал самоактуализации», «направленность на саморазвитие», «направленность на самоутверждение», «направленность на сохранение индивидуальности», «осмысленность жизни», «шкала чувства связности»), по каждой из которых были вычислены индивидуальные стандартизованные оценки для каждого участника исследования.

Эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент) взаимодействия вторичных шкал позволил выявить векторы ценностной направленности личности, представляющие структуру ценностно-смысловой сферы личности. По критерию Кайзера были выделены три значимых фактора.

Первый фактор («Направленность на осмысление жизни») включает в себя следующие переменные со значимыми нагрузками: «осмысленность жизни» (0,86), «чувство связности» (0,82), «потенциал самоактуализации» (0,49), «направленность на саморазвитие» (0,30). По замыслу автора методики «Цель в жизни», она должна измерять силу мотивационной тенденции к поиску смысла жизни [11]. Д.А. Леонтьев при адаптации СЖО выделил в ней 5 субшкал в той или иной степени характеризующих смысловую сторону личности: цели, процесс и результат жизни, а также два локуса контроля [8]. СЖО характеризует онтологическую значимость жизни для человека, т.е. меру смысла бытия, жизни как таковой. Редуцированная шкала «Потенциал самоактуализации» подразумевает ценность принятия себя и другого во всем многообразии эмоциональных и поведенческих проявлений, способность видеть связь за кажущимися противоречиями жизни, считать себя и другого достойными любви и уважения. В целостном положительном восприятии мира и человека, мы обнаруживаем бытийные основы уверенности в себе и в мире. «Направленность на саморазвитие» в меньшей степени нагружает фактор, однако она представляет собой совокупность ценностей, отражающих внутреннюю удовлетворенность жизнью, ценность роста и развития, и соответствует процессуальной стороне жизни.

Второй фактор («Направленность на мир») противопоставляет «результат самоактуализации» (0,71) «направленности на самоутверждение» (-0,81). Если опереться на понимание самоактуализации В.Н. Дружининым, как внутренне детерминированной направленности на реализацию себя во внешнем мире [3], то становится ясной общая идея фактора. Гибкость поведения, реактивная чувствительность, спонтанность, принятие себя, принятие агрессии, способность к близким контактам – все это дает внутреннюю опору для проявления себя вовне самоактуализирующейся личностью. Нехватка уверенности в себе, невозможность опереться на свои внутренние потенции, приводит к стремлению опираться на что-то внешнее, чтобы это внешнее стало целью, к которой надо «тянуться» (престиж, материальное благополучие и т.п.). Опора на себя либо опора на внешнее, по сути, характеризуют локус контроля.

Третий фактор («Направленность на себя») включает «направленность на сохранение индивидуальности» (0,78) и «потенциал самоактуализации» (0,57).

Таким образом, в исследовании были выявлены три ценностных вектора («направленность на осмысление жизни», «направленность на мир», «направленность на себя»), характеризующих структуру ЦССЛ и отражающих смыслообразующую активность. Ценностный вектор может иметь два противоположных направления, таким образом, три вектора дают шесть вариантов смысла жизни: направленность на осмысление жизни, либо экзистенциальный эскапизм; направленность на самоактуализацию, либо на самоутверждение; направленность на сохранение собственной индивидуальности, либо на растворение и потерю себя.

Литература

1. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь, 2007.
2. Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. 2004. № 2. С. 17-27.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб., 2010.
4. Калугин А.Ю. Психометрический анализ двух вариантов российской адаптации методики ROI Э. Шострома // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2012. № 3 (11). С. 140-147.
5. Калугин А.Ю. Смыслообразующая активность субъекта и типы ценностной направленности личности // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2014. № 4 (20). С. 46-62.
6. Калугин А.Ю. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности: структура, динамика и функции в структуре интегральной индивидуальности (на материале студенчества). Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2015.
7. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Аксиологическая направленность личности: Руководство по применению теста. Методическое пособие. Самара, 2007.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). М., 2006.
9. Опросник личностной ориентации (ЛиО). Практическое руководство. М., 2002.
10. Осин Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 22-40.
11. Crumbaugh J.S. The Seeking of Noetic Goals Test (SONG): a complementary scale to the Purpose in Life Test (PIL) // Journal of Clinical Psychology. 1977. V. 33 (3). P. 900-907.
12. Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973.
13. Schwartz S.H. & Bilsky W. Towards a psychological structure of human values // Journal of Personality & Social Psychology. 1987. 53. P. 550-562.

УДК 159.9

ГЛАВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Резапкина Галина Владимировна, старший научный сотрудник Федерального института развития образования, Академии социального управления (Москва) e-mail 5233942@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается возможность диагностики направленности личности и предлагается использовать в этих целях систему топов – ценностных суждений, прошедших культурный отбор и определяющих основные нравственные понятия, выработанные человечеством на протяжении веков.

Ключевые слова: нравственный выбор, система ценностей, направленность личности, семантическое пространство, философия языка, механизмы самоидентификации

THE MAIN DIMENSION OF PERSONALITY

Rezapkina Galina Vladimirovna, senior researcher of the Federal Institute of education development, Academy of social management (Moscow) e-mail 5233942@mail.ru

Abstract

The article discusses the possibility of diagnostic orientation of the individual and it is proposed to utilize a system top – value judgments, past cultural selection and determine the main moral idea produced by mankind for centuries.

Кадровые службы все чаще заходят в тупик, потому что различным организациям нужны сотрудники не просто опытные и компетентные, а еще и честные (или – готовые преступить закон), инициативные и самостоятельные (или – послушные и зависимые). Однако насколько состоятельны попытки выявить с помощью психодиагностики направленность личности, мотивы и ценности, составляющие ядро личности? Насколько достоверны результаты, основанные на самооценке, «пропущенной» через представления авторов методик о смыслах и ценностях? Можно ли с помощью диагностики узнать, каков человек? Злой или добрый? Жадный или щедрый? Способен ли на подлость и предательство?

Ближе всех к открытию главного измерения человеческой личности подошел не психолог, а физиолог, великий русский ученый А.А. Ухтомский. Открытый им принцип доминанты выходит за пределы изучения физиологических процессов, объясняя психологические и социальные аспекты поведения человека.

Идеи ученого с мировым именем, продолжателя петербургской физиологической школы И.М. Сеченова и Н.Е. Введенского, не были популярны в советской России. В стране полным ходом идет коллективизация, а Ухтомский предупреждает: «...Нужно неусыпное и тщательнейшее изо дня в день воспитание в себе драгоценной доминанты безраздельного внимания к другому, к alter ego. Только тогда, когда будут раскрыты уши для всех, нищета афинского чудака не помешает узнать в нем Сократа, из последнего оборванца будешь черпать крупички любви и правды и для того, кого нарочито любишь, будешь действительно надежным и верным другом, открытым ему до прозрачности» [2, с. 364].

Доминанта определяет направленность нашего сознания, которое, как луч прожектора в темноте, выхватывает только то, что для нас актуально в данный момент. Если мы ставим себя в центр общения, то диалог невозможен. Тогда мы не слышим собеседника, не стараемся понять его точку зрения, а терпеливо ждем своей очереди, реагируя только на то, что резонирует с нашими собственными переживаниями, установками, потребностями. Так проявляется эгоистическая доминанта.

Человек с эгоистической доминантой воспринимает себя как центр, вокруг которого все должны вращаться. Модель поведения с отчетливой доминантой на себе, при которой другие – фон, массовка, – очень напоминает модель поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной.

Альтруистическая доминанта в наши дни большая редкость. Но именно она является основой семейного благополучия, бесконфликтного сосуществования и подлинной профессиональной успешности.

Доминанты – это результат внутренней работы и внешних влияний, поэтому ими можно и нужно управлять. Учение Ухтомского о доминанте задает вектор личностного развития – от Я к Другому, вперед и вверх, против «общественного ветра» (В.А. Ясвин).

Смысловыми носителями морали являются топы (общезначимые утверждения), – ценностные суждения, прошедшие культурный отбор и определяющие основные нравственные понятия, которые понимаются всеми людьми одинаково и без доказательств. Один из принципов философии языка утверждает: «Правильное именование, лежащее в основании лексических единиц, не только толкует назначение и применение всех вещей, но и определяет их понимание, воспитание людей и управление общественными процессами» [1, с. 64].

Хотя моральные нормы фактически однородны во всех религиях, семантическое пространство содержит противоположные утверждения, касающиеся фундаментальных

понятий (отношение к людям, богатству, труду, болезни, смерти и т.д.) Эта относится как к фольклору, так и к высказываниям известных людей, которые порой воспринимаются некритично потому, что их авторы обладают непререкаемым авторитетом. Если человек не подвержен гипнозу имен, он задумается, кто прав: З. Фрейд, считавший, что интерес к смыслу жизни – признак заболевания, или В. Франкл, убежденный, что только животное не озабочено смыслом своего существования.

На принципе выбора высказываний и основана методика «Направленность личности» (Г.В. Резапкина), которая представляет собой 27 пар противоположных по смыслу топов, сгруппированных по девяти темам. Выбор высказывания фиксируется в бланке.

I		I		II		I		V		V		V		V		I	
a	б	a	б	a	б	0a	0б	3a	3б	6a	6б	9a	9б	2a	2б	5a	5б
a	б	a	б	a	б	1a	1б	4a	4б	7a	7б	0a	0б	3a	3б	6a	6б
a	б	a	б	a	б	2a	2б	5a	5б	8a	8б	1a	1б	4a	4б	7б	7б

I

- Умеренность – здоровье души.
 - Бери от жизни все.
- Невоздержанная и сластолюбивая молодость передает старости изношенное тело.
 - Сладострастие – это величайшее блаженство, символ высшего счастья и высшей надежды.
- Сытое брюхо к ученью глухо.
 - Ешь больше, проживешь дольше.

II

- Рука дающего не оскудеет.
 - Деньги отпирают все двери.
- Счастлив не тот, кто получает подарок, а тот, кто подарок делает.
 - С помощью имущества приобретаешь господнее могущество.
- Научная работа не подходит человеку, который обеими ногами стоит на земле и обеими руками тянется к долларам.
 - С деньгами и в аду не пропадешь.

III

- Ничего не делайте под воздействием гнева, раздражения или зависти.
 - Гнев слаще меда.
- На добро отвечать добром – дело каждого, на зло добром – дело отважного.
 - Мсть – это блюдо, которое подают холодным.
- Блаженны подавляющие свой гнев и прощающие людей.
 - Бойтесь первого движения души, потому что оно, обыкновенно, самое благородное.

IV

- Оптимист видит возможность в каждой опасности, пессимист видит опасность в каждой возможности.
 - Пессимист – это хорошо информированный оптимист.
- Пессимист – человек, который, вдыхая аромат цветов, озирается, ища гроб с мертвецом.
 - Оптимизм – религия революций.
- Нет ничего утомительнее невеселого ума.
 - Нередко оптимизм – всего лишь еще одно проявление лени мысли.

V

13. а. Не стремись быть первым во Вселенной.
 б. Лучше быть первым на деревне, чем вторым в городе.
14. а. Кто много начинает, очень мало осуществляет.
 б. Только большие проблемы дают большие возможности.
15. а. Тот, кто не разбирается ни в чем, может взяться за что угодно.
 б. Всё великое совершили великие люди двух типов: гениальные, которые знали, что это выполнимо, и абсолютно тупые, которые не знали, что это невыполнимо.

VI

16. а. Зависть – это скорбь по благополучию близких.
 б. Лучше десять завистников, чем один сострадалец.
17. а. Великодушные люди не меняют своего настроения в зависимости от своего благополучия или своих несчастий.
 б. Нам мало добиться успеха – надо еще, чтобы друзья наши потерпели крах.
18. а. Зависть непримиримее ненависти.
 б. Самая чистая радость – это злорадство, которое мы ощущаем, наблюдая несчастья тех, кому завидуем.

VII

19. а. Просите – и дадут вам, ищите – и найдете, стучите – и откроют вам.
 б. Не верь, не бойся, не проси.
20. а. Проверая без конца того, кому мы дали поручение, мы уподобляемся человеку, выдергивающему росток из земли, чтобы убедиться, растут ли корни.
 б. Пусть меня Бог бережет от того, кто мне внушает доверие, а с тем, кого я остерегаюсь, я и сам справлюсь.
21. а. Доверяй людям, и они будут верны тебе; обращай с ними как с великими людьми, и они проявят подлинное величие.
 б. Каждого незнакомца считай вором.

VIII

22. а. Кто не работает – не ест.
 б. Кто не работает, тот ест.
23. а. Если я работаю по 14 часов в день и семь дней в неделю, то мне определенно начинает везти.
 б. Работа не волк, в лес не убежит.
24. а. Если бы каждый подмел возле своего порога, вся улица была бы чистой.
 б. Работа – последнее прибежище тех, кто больше ничего не умеет.

IX

25. а. Не стоит прогибаться под изменчивый мир, пусть лучше он прогнется под нас.
 б. Плетью обуха не перешибешь.
26. а. Когда кто-то идет не в ногу, не спеши осуждать его: возможно, он слышит звук другого марша.
 б. Вся рота не в ногу, один он в ногу.
27. а. И один в поле воин.
 б. Один в поле не воин.

Выбор высказывания определяется отношением человека к следующим нравственным понятиям: умеренность–излишества (I); щедрость–жадность (II); кротость–гнев (III); жизнелюбие–уныние (IV); скромность–тщеславие (V); великодушные–зависть (VI); доверчивость–подозрительность (VII); трудолюбие–безделье (VIII); самостоятельность–зависимость (IX). Утверждения «а» соответствуют добродетелям, общим для всех культур, «б» – порокам, что, конечно, не может свидетельствовать о добродетельности или порочности человека, но говорит о его этической направленности.

Расхождение между выбором модели поведения и реальным поведением человека почти неизбежно. Но здесь важно, принимает ли человек то или иное высказывание как созвучное своим убеждениям, или отвергает. Задачи методики выходят за рамки диагностики, которая бессмысленна и безнравственна, если не ставит своей целью развитие личности.

Многие высказывания настолько привычны, что воспринимаются, как аксиомы, даже если они противоположны по смыслу. Авторство афоризмов сознательно не указывается, чтобы избежать давления авторитетов – не лишенная остроумия фраза «Чем лучше узнаю людей, тем больше нравятся собаки» воспринимаются по-другому, если знаешь, что она приписывается Адольфу Гитлеру. И достойные люди иногда с преступной небрежностью разбрасывались эффектными, но сомнительными фразами, о чем впоследствии жалели. Так, Оскар Уайльд признавался, что готов поступиться истиной ради хорошего афоризма.

Механизмы самоидентификации неразрывно связаны с системой ценностей. Смысл воспитания заключается в способности различать добро и зло, развитии добродетелей и преодолении пороков – категорий, универсальных для всех времен и народов. Возвращение этого смысла в педагогику и психологию образования – условие выживания.

Литература

1. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики, М.: Флинта, 2005.
2. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб: Питер, 2002.

УДК 159.9.018.2

НАУЧНЫЕ «БЛИЗНЕЦЫ» САМООБЛАДАНИЯ, ИЛИ «БРИТВА ОККАМА» В ПСИХОМЕТРИЧЕСКОМ ИЗЛОЖЕНИИ

Золотарева Алена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальных, психологических и правовых коммуникаций», Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Москва

Аннотация.

В статье поднимается проблема научной уникальности феномена самообладания и нового психодиагностического средства его исследования – Теста самообладания. Сквозь призму психометрики самообладание сопоставляется со своими научными «близнецами», в результате чего делается вывод о его качественном своеобразии и несводимости к другим Self-сущностям.

Ключевые слова: методология, психодиагностика, психометрика, самообладание, Тест самообладания.

THE SCIENTIFIC «TWINS» OF SELF-POSSESSION, OR «OCCAM'S RAZOR» IN PSYCHOMETRIC PRESENTATION

Zolotareva Alena, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of Social, psychological and legal communications, National Research University Moscow State University of Civil Engineering, Moscow

Abstract

The paper analyzes problem of scientific uniqueness of the phenomenon of self-possession and its new measure Self-Possession Scale. Through the lens of psychometrics self-possession is matched

with his scientific «twins», which leads to the conclusion about its originality and irreducibility to any other Self-selves.

Keywords: methodology, psychodiagnostics, psychometrics, self-possession, Self-Possession Scale.

Известный методологический принцип «бритвы Оккама» гласит, что не следует привлекать новые сущности без крайней на то необходимости. Этот принцип непреложен в отношении любого научного термина, поэтому первый вопрос, который пришлось задать нам самим себе перед созданием Теста самообладания звучал как «*Что есть самообладание и чем оно отличается от других Self-сущностей?*». Под Self-сущностями здесь подразумевались все психологические феномены, родственным началом которых можно обозначить единое почитание Самости как связующего звена между Я и некими его эффектами. Лишь в порядке первого приближения среди таких феноменов можно назвать саморегуляцию, самоконтроль, самодетерминацию, самоуправление, самомониторинг и многие другие. Все они произрастают из воли и все время своего существования призваны бороться с теми или иными аффективными проявлениями природы своего носителя.

Традиционное понимание воли как способности человека преодолевать препятствия на пути к достижению собственных целей имеет явный отблеск редуционизма, выделившего самообладание как частное из волевой сферы личности, а не наоборот. Ведь воля как «контроль ради» чего бы то ни было, по сути, привязана к ситуации, в то время как самообладание ставит человека над ситуацией, тем самым позволяя преодолевать препятствия не ради конкретных целей, а просто потому что подобный «надзор» есть натура человека. И в этом смысле сложно что-либо возразить Ф. Ницше в его убеждении, что воля есть признак самообладания, а не наоборот [4]. Тем не менее, любые попытки дальнейших размышлений о природе самообладания, особенно в контексте существования его научных «близнецов», или упомянутых выше Self-сущностей, приводили нас в тупик. Тогда на смену априорного знания в разрешении методологической путаницы пришла идея о возможности ее психометрического осмысления.

Техническое исполнение этой идеи виделось в создании теста, измеряющего самообладание, и последующим его сопоставлении с другими методиками диагностики Self-сущностей. Исходом данных планов стала психодиагностическая методика под названием «Тест самообладания» (далее – ТС), претендующая на диагностику характерологических, ситуативных и сущностных основ самообладания, а именно склонности к хладнокровию и выдержке в повседневной жизни, способности сохранять стойкость духа в сложных и непредсказуемых ситуациях, а также ощущения гармонии между самим собой и миром [2]. Помимо ТС в диагностический комплекс, разработанный для сопоставления самообладания с его научными «близнецами» (или, говоря психометрическим языком, для проверки конвергентной валидности теста) вошли следующие методики:

1. *Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой* диагностирует различные проявления индивидуальной саморегуляции [3].

2. *Тест самодетерминации К. Шелдона и Э. Деси в адаптации Е.Н. Осина* предназначен для измерения способности индивида определять ход собственной жизни [9].

3. *Шкала самомониторинга М. Снайдера в адаптации Е.А. Полежаевой* позволяет изучать тенденцию к тактическому управлению впечатлением о себе, которое включает конструирование и усовершенствование своего социального образа [5].

4. *Шкала самоконтроля Р. Баумайстера в адаптации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Д.Д. Сучкова, Т.Ю. Ивановой и В.В. Боброва* диагностирует уверенность в собственной способности контролировать свои импульсы, осознанно управлять своим поведением, проявляя волевую регуляцию при достижении значимых целей [1].

Этот диагностический пакет предъявлялся в едином комплексе всем участникам исследования (575 респондентов, среди них 282 мужчины и 293 женщины в возрасте $20,33 \pm 6,32$ лет). В анализе результатов исследования использовались только общие показатели по всем методикам.

Итак, цель исследования формулировалась двояко: с одной стороны, в нем было необходимо получить доказательство конвергентной валидности ТС (тогда коэффициент корреляции между созданной шкалой и другими методиками должен был превышать показатель 0,5), с другой стороны, важно было убедиться в том, что самообладание – уникальный феномен, а не другое название ранее диагностированных явлений (в этом случае коэффициент корреляции не должен превышать отметку 0,7). Указанное «окошко», в которое необходимо вместить новый феномен, определено Международными психометрическими стандартами, предъявляемыми к конструированию психодиагностических методик [7]. В табл. 1 представлены подробные результаты корреляционного анализа.

Таблица 1

Корреляционные связи между самообладанием и другими Self-сущностями

Шкалы	Саморегуляция	Самодетерминация	Самомониторинг	Самоконтроль
Самообладание	0,36	0,28	0,12	0,45

Примечание: Для вычисления коэффициентов корреляции использовался непараметрический коэффициент корреляции r -Спирмена. Все коэффициенты корреляции значимы на уровне $p \leq 0,001$.

Лишь один феномен попал в так называемое «окошко» конвергентной валидности. Корреляционная связь между самообладанием и самоконтролем, достигающая при округлении коэффициента корреляции заветной отметки 0,5, с одной стороны, утверждает несомненную схожесть между данными феноменами, с другой стороны, своей отдаленностью от критической отметки, равной 0,7, достаточно демонстративно подчеркивает тот факт, что эти феномены не суть одно и то же. Собственно, даже некоторые пункты Шкалы самоконтроля созвучны с суждениями ТС (например, в первом есть утверждение «Я никогда не позволяю себе терять контроль над собой», а в последнем оно представлено суждением «Я всегда стараюсь держать себя в руках») [1]. Американский психолог Р. Баумайстер, создатель оригинальной версии Шкалы самоконтроля, обнаружил в своих экспериментах любопытную закономерность: каждое успешное проявление самоконтроля человека с течением времени ослабляло его способность к волевым поступкам и, в конце концов, приводило к полной потере контроля над самим собой. Так исследователь пришел к выводу, что самоконтроль – ограниченный ресурс, он устает после упражнений и тем самым похож на мышцу [8]. Видимо, главное отличие самоконтроля от самообладания состоит в том, что для последнего упражнение не только не вредно, но совершенно необходимо. Только посредством упражнения, по мнению Г. Спенсера, можно развить силу самообладания как одного из лучших качеств совершенного человека [6]. С другими Self-сущностями самообладание обнаружило крайне слабые корреляционные связи, свидетельствующие о легкой схожести исследуемых феноменов и несводимости самообладания к ним.

Другими словами, теперь не остается сомнений ни в том, что самообладание является уникальным научным феноменом, ни в том, что ТС диагностирует новое, ранее не имеющее своего собственного метода оценки, явление. В этом плане и самообладание, и ТС прошли проверку «бритвой Оккама» в психометрическом изложении и отстаивали свое право на автономное существование в психологической науке.

Литература

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Бобров В.В. Разработка русскоязычной версии краткой шкалы самоконтроля // Современная психодиагностика

- России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2 т. / редколлегия: Н.А. Батулин (отв. ред.) и др. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 88–95.
2. Золотарева А.А. Разработка пилотажной версии Теста самообладания // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 1. С.
 3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
 4. Ницше Ф. Веселая наука. СПб.: Азбука-классика, 2011.
 5. Полежаева Е.А. Шкала самомониторинга и ее применение в отечественных исследованиях // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 3–32.
 6. Спенсер Г. Социальная статика / Пер. с англ. – К.: Гама-Принт, 2013.
 7. American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. 101 p.
 8. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control // Current Directions in Psychological Science. 2007. Vol. 16(6). P. 351–355.
 9. Osin E., Boniwell I. Self-determination and well-being. Poster presented at the 4th International Self-Determination Conference. Chent, Belgium. 2010.

УДК 159.9

ПЕРСОНИФИКАЦИИ СМЕРТИ КАК ПРИЕМ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К СМЕРТИ²

Гаврилова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии образования, Дальневосточный федеральный университет, филиал в г. Уссурийске, г. Уссурийск, ул. Некрасова, д.35, e-mail uss@uss.dvfu.ru

Барнашова Галина Владиславовна - старший преподаватель кафедры психологии образования, Дальневосточный федеральный университет, филиал в г. Уссурийске, г. Уссурийск, ул. Некрасова, д.35, e-mail uss@uss.dvfu.ru

Аннотация

В статье представлено описание и результаты апробации методики «Персонализации смерти» как приема исследования отношения человека к смерти. Показано наличие различий половозрастных характеристик имагинарного образа смерти у российских студентов и американских респондентов.

Ключевые слова: отношение к смерти, кросс-культурные различия, методики психологического исследования.

PERSONIFICATION DEATH AS A METHOD RESEARCH OF DEATH ATTITUDES

Gavrilova Tatiana - Ph.D., Head of the Department of Educational Psychology, Far Eastern Federal University, Ussuriisk, Nekrasov st., 35.

Barnashova Galina – senior lecturer in educational psychology, Far Eastern Federal University, Ussuriisk, Nekrasov st., 35.

Abstract

² Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10120.

The paper describes the methodology and results of testing "Death Personification Exercise" as the input studies man's relationship to death. The presence of differences in age and gender characteristics imaginative way of death among Russian students and US respondents.

Keywords: attitude to death, cross-cultural differences, techniques of psychological research.

Представление смерти в человекоподобном образе (персонификации) с давних пор являлось и является до сих пор одним из традиционных образов в изобразительном искусстве разных стран и народов. Однако, не только искусство, но и психологическая наука использует его в своих целях. С психологической точки зрения, персонификация смерти может рассматриваться как индикатор архетипических представлений человека, в котором выражен сплав его понимания и отношения к смерти, способов психологической защиты и совладания с ее неизбежностью [1],[4],[5],[7],[9].

В изобразительном искусстве персонификации несут на себе отпечаток исторического момента и сами по себе, как показывает, Ф.Арьес [1], являются продуктом истории. Впервые они обнаруживаются у древнеримских мастеров, которые иногда украшали изображением скелета бронзовую чашу или мозаичный пол богатого дома. В психологии же о персонификациях смерти впервые заговорили в 1948 году после публикации М. Нэги работы, посвященной детским понятиям о смерти [12]. В своем исследовании венгерских детей она обнаружила, что в период от 5 до 9 лет, когда дети начинают осмысливать причины смерти, они предпочитают представлять смерть в виде персонифицированного образа (скелета, ангела и т.п.). Обращение детей к персонификациями рассматривается ею как своеобразный способ защититься от неотвратимости смерти. Последующие исследования детей в США и других странах, однако, не обнаружили существования у дошкольников таких персонификаций [8],[13]. Тем не менее, идея изучать персонификации смерти уже как самостоятельный метод закрепилась и оформилась в работах, проводимых с 70х годов под руководством Р. Кастенбаума.

Р. Кастенбаум и Р. Эйзенберг [6] разработали методику *Death Personification Exercise - DPE*, используя которую они обнаружили типичные для североамериканцев особенности персонификаций смерти. В частности, ими было установлено, что чаще всего, независимо от пола и возраста респондентов, смерть представляется существом мужского пола среднего или пожилого возраста, редко – молодого и никогда детского возраста. Ими же было выделено 4 типа персонификаций смерти, характерных для североамериканцев: «веселый обманщик», «нежный успокоитель», «мрачный» и «автомат».

Последующие исследования также показали, что персонификации смерти действительно отражают социально-исторические особенности отношения человека данной культуры. Так, в 1997 году авторами методики было обнаружено, что за двадцатипятилетний период исследований персонификации эволюционировали от мрачных фигур к менее угрожающим. Стали чаще появляться женские персонификации, особенно у представительниц женского пола, что интерпретируется авторами как свидетельство происходящих в американском обществе перемен в смыслах, целях и ценностях жизни [7].

Р. Лонетто и Д. Темплер [9] установили, что персонификации смерти связаны с различными уровнями тревоги смерти. Так, мрачные или феминные персонификации оказались связанными с высокими уровнями тревоги смерти.

В отечественной психологии работ подобного типа пока не проводилось, хотя их насущность с каждым годом становится все более очевидной в связи с нарастанием социальных симптомов, демонстрирующих снижение ценности человеческой жизни на фоне «мирного времени» и гуманизации целей государственного устройства общества. Танатопсихологическая тематика исследований, таким образом, становится все более значимой как в теоретическом, так и практическом плане [2].

В целях отработки методического инструментария для исследования возрастно-психологических характеристик отношения человека к смерти нами было предпринято ряд

исследований имагинарных образов смерти. По мере накопления эмпирических данных появилась возможность для более широких теоретических обобщений о персонификациях смерти, которые изложены в данной статье.

Для изучения образов смерти нами был использован прием, созданный на основе переработки уже упоминавшейся выше *DPE* Р.Кастенбаума и Р.Эйзенберга [6] и *DFS* (*Death Fantasy Scale*) Г.Фейфеля и М.Нэги [5]. Испытуемым предлагалось задание: «Если бы Вам сказали нарисовать смерть, то что бы Вы нарисовали? Если сможете, то нарисуйте. Рисуйте, как сможете, качество рисунка не имеет особого значения. Обязательно назовите и охарактеризуйте свой образ». Целью первого этапа этого исследования было изучение вопроса о том, насколько распространены персонификации смерти при спонтанном метафоризировании.

Исследование проводилось на выборках студентов гуманитарных и естественных факультетов пединститута и военнослужащих срочной службы.

Контент-анализ представленных образов позволил выделить 19 категорий метафорических образов смерти, среди которых для дальнейшего анализа были выбраны только персонифицированные (женская фигура с косой, скелет, фигура в балахоне, череп, ангел и т.п.). При этом персонифицированные образы оказались самыми частыми в обеих выборках по сравнению с другими образами (тоннель, темнота, пустота, крест и др.).

При сопоставлении полученных нами персонификаций смерти с упоминавшимися выше данными Р.Кастенбаума, выявились некоторые различия. Это проявляется, прежде всего, в гендерных характеристиках персонификаций.

По нашим данным, примерно половина студентов описывает смерть в метафорах женского пола, другая же половина представляет ее скорее как бесполоую фигуру. Во всяком случае, часть студенток персонифицирует смерть в терминах смешанного бесполо-мужского типа. Следует особо отметить, что в нашем исследовании не обнаружилось ни одной персонификации смерти однозначно мужского пола. Это в наибольшей степени отражает социокультурные различия в персонификациях смерти россиян и североамериканцев, у которых, как было показано выше, преобладают мужские персонификации смерти.

Анализ персонификаций смерти показал также, что примерно половина персонификаций смерти олицетворяли пожилой возраст, около четверти – молодой и около четверти - средний. Интересно, что и в наших исследованиях оказалось такое же количество персонификаций среднего и старшего возраста, как и в исследованиях Р.Кастенбаума. Таким образом, в характеристиках возраста полученные нами персонификации практически не отличались от описываемых в североамериканских исследованиях.

В целом можно заключить, что выделение персонификаций смерти в качестве самостоятельного предмета исследования отношения к смерти в юношеском возрасте достаточно обоснованно. Они, действительно, являются наиболее частыми метафорическими образами смерти по сравнению с другими и создание их типологии может быть полезным инструментом для дальнейших исследований как в области психологии личности, так и в изучении кросскультурной проблематики.

Литература

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. – М.: Издательская группа «Прогресс» - «Прогресс-Академия», 1992.
2. Баканова А.А. Танатопсихология – перспективное направление научных исследований // Научно-методический журнал «Концепт». 2014. Т.20. С.4531-4535.
3. Скоморохова Н.А. Гендерный подход в педагогической практике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №4. С.94-97.
4. Symbolism of death: Archetypal and personal symbols // International Journal of Symbology, 1972, vol.3, p. 35-42. Kastensbaum R. Personifications of death // Encyclopedia of death / Ed. by R. Kastensbaum and B. Kastensbaum.- Phoenix (Ariz): Oryx Press, 1989, p.205.

5. Feifel H., Nagy V.T. Another look at fear of death // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1982, vol. 49, p. 278-286.
6. Kastenbaum R., Aisenberg R. The psychology of death. – N.Y.: Springer, 1977.
7. Kastenbaum R., Herman C. Death personification in the Kevorkian era // Death Studies, 1997, Vol. 21(2), P.115-130
8. Koocher G.P. Childhood, death, and cognitive development // Developmental Psychology, 1973, vol. 9, p. 369-375.
9. Lonetto R. & Templer D.I. Death anxiety. N.Y.: Hemisphere, 1986.
10. McLennan J. The Revised Death Fantasy Scale: A measure of reactions of anticipatory contemplation of personal death // The Australian Counselling Psychologist, 1994, vol. 10, p. 36-44.
11. McLennan J., Stewart C.A., Pollard A.C., Anastasios J., Akande A., McLennan L.J. Metaphors of personal death: Using metaphors to assess anticipatory perceptions of personal death // Journal of Psychology, 1995, vol. 11,
12. Nagy M. The child theories of death // Journal of Genetic Psychology, 1948, vol. 73, p. 3-27.
13. Wass H., Stillion J., & Fattah A.F. Exploding images: gifted children's view of violence and death on television. In C.A. Corr and R.A. Pacholski (Eds.) Death: Completion and discovery/ Lakewood, Oh: Association for Death Education and Counseling, 1987, p. 201-208.

УДК 159.9

О НЕЗАВИСИМОСТИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ

Глазунов Юрий Трофимович – доктор технических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет» 183010, Россия, г. Мурманск, ул. Спортивная, 13. E-mail: glazunovyury@gmail.com

Сидоров Константин Рудольфович - кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 6). E-mail: konstantsid@yandex.ru

Аннотация

Отмечается, что существующие в настоящее время подходы к выделению волевых качеств имеют недостатки. Предлагается классификация волевых качеств человека, основанная на их независимости. В качестве независимых выступают следующие волевые качества: выдержка, инициативность, настойчивость, организованность, решительность, самостоятельность, смелость.

Ключевые слова: воля, волевое качество, независимость.

ON THE INDEPENDENCE OF VOLITIONAL QUALITIES

Glazunov Yu. T. – Doctor of Technical Sciences, Professor, Senior Researcher fsbei HPE "Murmansk State Technical University", 183010, Russia, Murmansk, Sportivnaja str., 13. E-mail: glazunovyury@gmail.com

Sidorov K.R. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Udmurt State University 426034, Russia, Izhevsk, Universitetskaya st., 1/6. E-mail: konstantsid@yandex.ru

Abstract

It is noted that the currently existing approaches to the differentiation of volitional qualities have drawbacks. A classification of separate volitional qualities, based on their independence from each

other, is proposed. The following volitional qualities function independently of each other: endurance, initiative, perseverance, discipline, determination, independence, and courage.

Key words: will, volitional quality, independence.

Что такое волевое качество (ВК)? В настоящее время определение ВК расплывчато. Современные психологи в рассматриваемое понятие включают не только то, что составляет его реальное содержание, но и такие характеристики, которые к ВК не относятся. Это могут быть нравственные оценки личности, черты характера, свойства темперамента. Имеет место и такая ситуация, когда одно и то же содержание имеет различные названия (например, самообладание и выдержка). Встречаются и подчинённые понятия (к примеру, целеустремленность и решительность). В табл. 1 представлены ВК, предлагаемые различными авторами, и приводится наша оценка этих понятий.

Таблица 1. Психические свойства, обозначаемые различными авторами как ВК.

1 – Ю.Т. Глазунов [1], 2 – В.А. Иванников [2], 3 – Е.П. Ильин [3], 4 – В.А. Крутецкий [4], 5 – С.Л. Рубинштейн [5], 6 – В.И. Селиванов [6], 7 – М.В. Чумаков [7] (крестик, содержащийся в колонках 3 – 10 табл. 1, показывает, кто из авторов определяет соответствующее понятие как ВК).

№	Автор	1	2	3	4	5	6	7	Оценка понятия	
										<i>Качество</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Внимательность								+	Черта характера
2	Выдержка	+	+	+	+	+	+	+		ВК
3	Героизм			+						Нравственная оценка проявлений личности
4	Деловитость							+		Черта характера
5	Дисциплинированность			+				+		Включена в организованность
6	Долготерпение			+						Совпадает с терпеливостью
7	Инициативность	+	+	+			+	+	+	ВК
8	Мужество			+	+			+		Нравственная оценка проявлений личности
9	Настойчивость	+	+	+	+	+	+	+	+	ВК
10	Обязательность		+							Черта характера
11	Организованность	+						+		ВК
12	Ответственность		+						+	Черта характера
13	Принципиальность			+	+					Черта характера
14	Решительность	+	+		+	+	+	+	+	ВК
15	Самоконтроль						+			Общая функция воли
16	Самообладание	+		+	+	+	+			ВК
17	Самоотверженность			+						Нравственная оценка

									проявлений личности
18	Самостимуляция	+							Общая функция воли, связанная с изменением характера деятельности
19	Самостоятельность	+	+	+	+	+	+	+	ВК
20	Смелость	+	+	+	+			+	ВК
21	Спокойствие		+						Черта характера
22	Старательность			+					Черта характера
23	Стойкость				+				ВК
24	Терпеливость	+	+	+					ВК
25	Упорство			+					Совпадает с настойчивостью
26	Храбрость							+	Включена в смелость
27	Целеустремленность		+	+	+			+	Характеристика, объединяющая все волевые качества
28	Энергичность		+					+	Свойство темперамента

Важной задачей психологии воли является разработка способов измерения силы воли. Ситуация, сложившаяся в сфере изучения ВК, решению этой задачи не способствует. Поэтому был проведён анализ ВК, основанный на аппарате понятий логики [1], где в качестве оснований выделения и определения ВК использовалась независимость их содержания. Первоначальная оценка ВК позволила выделить из табл. 1 десять основных ВК (табл. 2), которые и были подвергнуты анализу на их независимость

Таблица 2. Основные волевые качества и их содержание.

№	Название волевого качества	Содержание волевого качества
1	2	3
1	Выдержка	Способность сдерживать собственную импульсивность, и выждать, подавляя малообдуманные действия.
2	Инициативность	Способность быть активным, порождать намерения и способы решения задач; стремиться самому находить и предлагать другим способы решения стоящих перед ними проблем.
3	Настойчивость	Устойчивое стремление двигаться в направлении отдаленной цели, несмотря, на возникающие препятствия.
4	Организованность	Способность структурировать и упорядочивать свои намерения и действия.
5	Решительность	Способность быстро осуществлять выбор в значимой для субъекта ситуации,

		самостоятельно принимать решения и делать то, что решил, несмотря на помехи.
6	Самообладание	Способность поддерживать необходимое внутреннее состояние в экстремальных ситуациях.
7	Самостоятельность	Способность эффективно действовать без поддержки других.
8	Смелость	Способность в нестандартных ситуациях осуществлять свои намерения и выполнять действия, преодолевая страх, и даже с опасностью для жизни, здоровья и собственного престижа.
9	Стойкость	Способность к длительному противодействию неблагоприятным обстоятельствам.
10	Терпеливость	Способность к длительному подавлению желания выйти из неблагоприятного состояния, т.е. прекратить работу и дать себе отдых; отказ от импульсивных действий; сохранение разумного бездействия или систематическое повторение действий, не приводящих к немедленному результату.

Приступим к выделению из основных ВК (табл. 2) независимых ВК. Содержание «настойчивости» мы расширим, убрав из него слово «отдалённая». «Организованность» и «самостоятельность» как отдельные ВК не пересекается ни с одним из представленных в табл. 2 понятий. Поэтому мы включаем их в состав независимых ВК. Понятие «решительность» также независимо от других ВК, если убрать в его определении слово «самостоятельно», смешивающее решительность с самостоятельностью. Для более точного определения этого понятия, включим в него свойство «быстро принимать решения, выбирать действия и осуществлять их». Вместе с этим исключим из него такую характеристику как «выбор в значимой для субъекта ситуации», поскольку все ВК проявляются в ситуациях, для субъекта значимых. «Инициативность» может быть независимым качеством, если оставить в её содержании только «способность порождать намерения и способы решения задач». Понятие «смелость» мы сузим, чтобы избежать пересечения с содержанием ВК «решительность», «настойчивость» и «выдержка». «Смелость» нами определяется, как «способность не поддаваться страху». «Выдержка» включает в себя содержание «самообладания», «стойкости» и «терпеливости». Поэтому из состава базисных ВК самообладание, стойкость и терпеливость мы исключим. Независимых ВК, в итоге, остаётся семь. Их состав и окончательное содержание определены в табл. 3.

Таблица 3. Независимые волевые качества.

№	Название волевого качества	Содержание независимого волевого качества
1	2	3
1	Выдержка	Способность сдерживать собственную импульсивность и выждать, подавляя малообдуманные действия.
2	Инициативность	Способность порождать намерения и

		способы решения задач.
3	Настойчивость	Способность устойчиво двигаться в направлении цели.
4	Организованность	Способность структурировать и упорядочивать свои намерения и действия.
5	Решительность	Способность быстро принимать решения, выбирать действия и их осуществлять.
6	Самостоятельность	Способность эффективно действовать без поддержки других.
7	Смелость	Способность не поддаваться страху.

Можно утверждать, что любая ситуация, связанная с волеизъявлением человека, может быть описана только семью ВК, представленными в табл. 3. Следующий этап исследований – разработка инструментов измерения силы ВК.

Литература

1. Глазунов Ю.Т. Моделирование целеполагания. Москва – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», Институт компьютерных исследований, 2012.
2. Иванников В.А., Эйдман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 3. С. 39-49.
3. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб: Питер, 2009.
4. Крутецкий В.А. Воспитание воли и характера. М.: издательство «Знание», 1960.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
6. Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производственным трудом. М.: Высшая школа, 1980.
7. Чумаков М.В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 169-178.

УДК 159.9.01

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ И СМЫСЛОЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Росийчук Татьяна Анатольевна - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии имени Г.С. Костюка НАИНУ, г. Киев, ул. Паньковская 2, Украина, e-mail kostiukpsyinst@ukr.net

Аннотация

В статье анализируются детерминанты, влияющие на определение человеком своего смысла жизни. Степени свободы человека отличаются в разных культурах, в связи с чем актуальной представляется идея эволюции культуры в направлении возрастания фактора свободы. Европейская культура создала противоречивую концепцию управляемого психологического развития, одновременно способствующую такой эволюции и скрывающую в себе возможности инволюции культуры.

Ключевые слова: смысл жизни, эволюция культуры, управление развитием, автономия личности

MANAGEMENT OF DEVELOPMENT AND PERSPECTIVE OF MEANING OF LIFE

Rosiychuk Tatiana Anatolyevna - PhD in Psychology, senior researcher, G.S. Kostyuk Institute of psychology of NAPS, Kiev, 2 Pankivska street, Ukraine, e-mail kostiukpsyinst@ukr.net

Abstract

The article analyzes the determinants that affect the understanding of man's meaning in life. Degrees of freedom of the person are different across cultures, so the idea of cultural evolution in the direction of increasing the freedom factor is relevant. European culture has created a contradictory concept of management of psychological development in the educational process, it simultaneously conducive this evolution and conceals possible involution of culture.

Keywords: the meaning of life, the evolution of culture, the management of development, the autonomy of a person

Смысл жизни как регулятивная идея, задающая перспективу жизни человека, в конкретном воплощении во многом оказывается результирующей случайных обстоятельств и неосознаваемых общих детерминант. Скажем, довелось ли нам появиться на свет в христианской или мусульманской среде, в обществе, открытом к коммуникации с миром, либо в закрытом социуме архаического типа, наше миропонимание и смысл жизни будут тем самым существенным образом определены. Однако вопрос о смысле жизни становится на самом деле актуальным только при условии возможности свободного выбора человеком своего пути, с той или иной степенью осознанности, пускай на основе предзаданных ему культурой формы субъективности, системы ценностей, понимания трансцендентного и пр. Для этого «годятся» далеко не все культуры, ведь большинство из них, идет ли речь об истории или современности, видели предназначение человека в несомненном следовании доставшейся ему/ей жизненной программе, мужской или женской, кастовой или сословной, религиозной или профессионально-корпоративной, и даже смерть здесь воспринималась не как выход из системы жесткой регламентации, а как трагический способ подтверждения своей преданности ей (индийский ритуал самосожжения *сати*, *харакири* или *сэнтуку* японских воинов). Если смысл жизни заключается в следовании пред-назначенному, жизнь человека получает внешнюю оценку в зависимости от общепринятых представлений и только с ней обязана соотноситься. Свобода выбора предполагает индивидуализированный смысл жизни, - он не полностью независим от внешних факторов и оценки извне, но основывается на принципе автономии личности, отвечающей за свой выбор и потому самостоятельно «изнутри» переживающей и оценивающей его результат. Все это возвращает нас к давней (эпоха романтизма, И.Гердер, В.Гумбольдт) и «щекотливой» идее эволюции культуры. В XX в. она отошла в тень из-за стремления антропологии преодолеть европоцентризм, чтобы сохранить культурное разнообразие планеты и утвердить равенство и ценность всех образов жизни, преодолевая грехи расизма и колониализма (К.Леви-Строс).

Идея эволюции культуры ни в коей мере не означает биологизаторского подхода к человеку, тем более что он для биолога - всюду один и тот же (сегодня обсуждается вопрос о нецелесообразности для науки такого понятия как раса [5]). Не требует эта идея и построения иерархии культур, ведь отношения между разными культурами гораздо сложнее. Главное, что она несет в себе - представление об универсальном характере вектора развития человека, одновременно создания и создателя культуры, о смысле его развития как саморазвития, результат которого - завоевание гражданских свобод и личной свободы, возрастание степени ответственности за самого себя и за окружающий мир (И.Гердер,Ф.Бродель [1]). В русле этого движения возникает такое измерение человека как личность, для которой и становится возможным выбор жизненного пути, поиск, открытие или изобретение смысла жизни. Обращение к идее эволюции культуры не означает возврата к снобистскому европоцентризму, поскольку европейская цивилизация, создав множество опасных для всего мира разрушительных тенденций, прошла через жесткую (само)критику, и теперь ищет пути для преодоления собственных парадоксов. Но то, что в европейской культурной матрице сложились условия для изобретения и утверждения универсального гуманистического направления развития человека, никто не станет отрицать, ведь именно на

основе этой ценности объединяется мир, кардинально меняются многие изначально традиционалистские культуры. К ней нельзя приобщиться путем приобретения внешних (экономических и пр.) признаков европейской цивилизации. Без усвоения идущего от античности рационализма, гуманистической концепции воспитания Возрождения, интеллектуальной свободы науки, нацеленной на преобразование мира и общества Просвещением, без принятия творческого индивидуализма эпохи Романтизма такое заимствование будет простой имитацией, уродующей первоначальный замысел. Не случайно сегодня мировые рейтинги качества образования возглавляют страны Восточной Азии, в которых идет быстрое преобразование культур традиционного типа, - Южная Корея, Япония, Сингапур и Гонконг [6]. Таким образом, тип культуры и задаваемые ею пределы человеческой свободы существенно влияют на содержание смысложизненных ориентаций.

Значит ли это, что европейский образ жизни *arriori* обеспечивает нам свободу выбора и возможность индивидуального, «авторского» определения смысла жизни? Здесь кроется один из парадоксов европейской культурной матрицы, набравший силу в век Просвещения, наличие которого не позволяет нам однозначно утвердительно ответить на этот вопрос. Охарактеризовать его можно как «парадокс управления», смысл которого состоит в том, что грань между управлением и манипулированием очень тонка, и из благих побуждений можно незаметно для себя оказаться далеко за пределами принципа свободы воли. Мы ведем здесь речь о фундаментальном открытии возможности управления развитием, на основе которого возникла концепция воспитания итальянских гуманистов. Законченную форму их открытие приобрело в педагогике Просвещения, которая оказала влияние не только на весь XIX в., но и сегодня продолжает задавать тон в системе образования. Опорой просвещенческой педагогики, во всех смыслах далеко ушедшей от первоначального пафоса *studiahumanitatis*, было научное психологическое обоснование теории обучения, отголоски кризиса которой можно обнаружить в уже отшумевших психологических дискуссиях об интериоризации и чрезмерном преувеличении ее значения в психологии развития (см. работы В.П.Зинченко). Знаковой фигурой, иллюстрирующей психолого-педагогическую коллизию Просвещения, проявившуюся уже в XIX в. выступает психолог и педагог в одном лице - Ф.Герbart (1776 - 1841). Последний четко артикулировал и общую идеологию управления психологическим развитием в понимании рецептивной педагогики Просвещения, и, в этой связи, свое непонимание возможности совместить принцип свободы воли человека, провозглашенный И.Кантом, с необходимостью относиться к ребенку как к объекту педагогического воздействия, послушно интериоризирующему содержание обучения в сумму самоорганизующихся внутренних психологических представлений. Мог ли Герbart, которого сегодня почитают как создателя концепции управления процессом воспитания и развития, предполагать, что его рецептивную педагогику будут оценивать как один из главных факторов, способствовавших тотальной индоктринации немецкого народа нацистской идеологией? [2]. Насколько просто оказаться в положении «немецкого типа личности», показал знаменитый эксперимент американского учителя истории Рона Джонса по организации тоталитарного по духу сообщества «Третья волна». Этот эксперимент он спонтанно произвел в течение одной недели в ответ на непонимание своих старшеклассников того, что и как произошло с немецким народом [3].

Возможно, нынешние школьники оказались бы прозорливее, чем их сверстники в 1967 г., однако с помощью куда более изощренных методов на наших глазах подобным образом меняются смысложизненные перспективы целых народов. Неслучайна сегодня и возникающая мода на 14 признаков вечного фашизма (ур-фашизма), который, по У.Эко, будучи анти-культурой, всегда стоит тенью рядом с культурой [4]. Таким образом, не только тип культуры, но и стиль образования, и лежащая в его основе психология обучения являются детерминантами воспитания свободного человека, то есть человека, способного к критическому мышлению и самостоятельному определению своего смысла жизни. Если психолого-педагогическое управление не ведет к развитию самоуправления личности, оно

вырождается в манипуляцию.

Литература

1. Бродель Ф. Грамматика цивилизаций / Ф.Бродель : Пер. с фр. - М: Изд-во «Весь мир», 2008.-552 с
2. Левинсон К.А. Модернизация и школа в Германии на рубеже XIX—XX вв. / К.А.Левинсон // «НЛО», 2010, № 105 [rhUp://maazines.russ.ru/nlo/2010/105/le6-pr.html](http://maazines.russ.ru/nlo/2010/105/le6-pr.html)
3. Пайне Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии / Э. Пайне, К. Маслач. Пер. с англ. - СПб.: «Питер», 2001. - 528 с.
4. Эко У. Пять эссе на темы этики /У. Эко. Пер. с ит. - СПб.: «Симпозиум», 2003. - 158 с.
5. Yudell M., Roberts D., DeSalle R., Tishkoff S. Taking race out of human genetics // Science, 05 Feb 2016: Vol. 351, Issue 6273, pp. 564-565
6. 20 Best Education Systems In The World // MBC Times [<http://www.mbctimes.com/english/20-best-education-systems-world>].

УДК 159.923.2

АКТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ: РОССИЙСКИЙ ПУТЬ

Осницкий Алексей Константинович доктор психологических наук, профессор, Федеральное бюджетное государственное научное учреждение «Психологический институт»; Москва, ул. Моховая д.9 стр.4, e-mail pirao@mail.ru

Аннотация.

Анализируется своеобразие исследования активности человека и осмысления бытия в отечественной психологии. Оно противопоставляется экзистенциальным трактовкам гуманистической психологии. Подчеркивается его оптимистичность, и следование нравственному императиву.

Ключевые слова: смысл, реактивное и импульсивное поведение, деятельность, субъектность, саморегуляция, освоение, экзистенциализм, нравственность, русский путь.

HUMAN ACTIVITY AND SMYSLOOBRAZOVANIE: RUSSIAN WAY

Osnitsky Alexey Doctor of Psychology, Professor, Federal Budget State Scientific Institution "Institute of Psychology"; Ul. Moss d.9 page 4, e-mail pirao@mail.ru

Abstract.

We analyze the originality of the study and understanding of human activity being in the national psychology. It is opposed to the existential interpretations of humanistic psychology. Emphasized his optimism, and following the moral imperative.

Keywords: meaning, reactive and impulsive behavior, activity, subjectivity, self-regulation, development, existentialism, morality, russian way.

Категория смысла жизни – категория, претендующая на оформляющую функцию в жизни человека, функцию, придающую человеку целостность и осмысленность собственного бытия. Эта категория связывает человека с миром других людей, с миром их деяний, миром их существования.

Личностный аспект развития человека – позиционирование, самоопределение – выводит категорию смысла в новый план – осознания смысла любого деяния, предпринимаемого человеком (смысл для себя, но в контексте общечеловеческом). Делается

ли что-то для дела, имеющего значение лишь для самого человека, предпринимается ли попытка, затрагивающая не только собственные интересы, но и интересы других, смысл жизни становится регулятором жизнедеятельности, осуществляющим все функции системы регуляции и определяющим разные сферы самоопределения человека: феноменологию выбора, принятие решений, осуществление предпринимаемых действий и осмысление ранее и вновь узнанного.

В современных отечественных исследованиях, в том числе и по данной тематике, настораживает складывающееся увлечение экзистенциальной психологией, которая по определению не могла освободиться от груза исходных постулатов философии экзистенциализма. Естественно этому способствовало их сближение с идеями гуманистической психологии и исходная нацеленность на помощь страждущим.

Ранее приходилось уже писать о том, что, признавая заслуги и достижения гуманистической психологии, противопоставившей свои установки манипуляторству и бездуховности в психологии, мы не должны забывать и о достижениях отечественной психологии, и прежде всего о направлении, подчеркивающим важность изучения авторской активности человека. Именно в отечественной психологии многими психологами подчеркивалось исходное своеобразие индивидуального развития человека, заключающееся в том, что ребенок не столько повторяет в своем развитии историю становления человеческого рода, сколько заново, самостоятельно выстраивает ее. Впоследствии с помощью взрослых, расширяя зону ближайшего развития, он овладевает собственно человеческой способностью к деятельности – проектируемой сознательно и целенаправленно активности. Знаковый инструментальный сознания (Л.С. Выготский), позволяет приостановить реактивное поведение, попридержать импульсивное поведение, побуждаемое сиюминутными потребностями, и на «экспериментальной площадке сознания» проектировать, осуществлять мысленные и воображаемые преобразования, а затем реализовывать и регулировать их в реальной предметной деятельности.

В отечественной психологии, так же как и за рубежом, разрабатывались принципы гуманистической психологии. Независимо от того, что реализация замыслов революции была далека от идеалов, проповедуемых построением нового общества, сами идеалы в России все-таки «работали» и способствовали порождению нетрадиционных для Европы элементов культуры. Лозунговость мышления находила свое отражение в русской литературе (прозе и поэзии), русской науке, в произведениях искусства. Правда прозы жизни, управляемой не лучшими представителями народа, препятствовала и полноценной реализации программы политехнического обучения, сформированной группой ведущих педагогов России под руководством Луначарского (в Японии с небольшими коррекциями она реализована с большим успехом), и развитию прогрессивных тенденций в науке, в том числе и науке человековедения. Но при всем этом российская система образования показала себя эффективной, как сейчас модно говорить – конкурентноспособной, российская наука также не потерялась. То же и в науках о человеке. Это только в американских дайджестах и её же популярной литературе написано, что все великие открытия сделаны в Америке.

Практически в одно и то же время в Америке Г. Оллпорт озвучивает мысль о том, что «не хотелось бы видеть в человеке существо, у которого спереди морковка, а сзади погоняло» и радуется появлению работы А. Маслоу, и в России появляется работа С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», в которой уже заложено представление о человеке, как активном субъекте жизнедеятельности. Но, если дальнейшее развитие представлений о личности и ее активности в зарубежных исследованиях получило название «третьего пути в психологии» – гуманистической психологии и проходит в лучшем случае в контексте экзистенциальных философских представлений, то в России стало строиться на марксистской основе. Тем более что представлениям о психологии человека предшествовали отечественные разработки о ее физиологических основаниях В.М. Бехтерева и И.П. Павлова. Мне уже приходилось подчеркивать, что отечественные проработки проблем личности

(саморегуляции, самодетерминации, субъектности человека, поиска смысла жизни) имеют даже больше оснований называться гуманистическими, нежели разработки экзистенциальной психологии.

М.Г. Ярошевский, углубившись в анализ исторических путей развития отечественной науки, отмечал качественное своеобразие «русского пути» в психологии: исходными моментами которого были попытки преодолеть редукционизм (либо к психологии, либо к физиологии) и дуализм (физиологическое - по механизму рефлекса, психологическое - по механизму рефлексии, механизму осознания). В противовес позитивизму, установки которого на строгую научность, связывались как с отказом обращения к сознанию, так и предостережением свести психологию к физиологии, он пишет: «Преобразовать человека как целостное существо с тем, чтобы его товарная организация была подвижна высшими духовными ценностями, – такова была русская сверхценная идея» [4, с.17]. Цитируя Л.С. Выготского “Сознание есть проблема структуры поведения””, М.Г. Ярошевский сам исходит из точки зрения, что основной реальностью, в рамках которой следует изучать психику человека, является его поведение. Он видит заслугу И.М.Сеченова в том, что именно им сделан акцент на исследовании механизмов поведения, в котором, по сути дела, сливаются влияния физиологического, психологического и действенного.

Это понятие существенно шире, чем понятие деятельности. Никто не сомневается в опосредствованности многих аспектов психических проявлений деятельностью человека. Но попытки, исследуя психическую сферу человека, свести все к деятельности тоже являются, по сути дела, редукционизмом. В связи с этим, не умаляя значение изучения деятельности и общения человека в формировании культуральных психических функций (высших -по Л.С. Выготскому), не следует сбрасывать со счетов реактивные и импульсивные формы поведения. Г. Айзенк неслучайно определял личностные (как целостные) характеристики в шкалах: интроверсия - экстраверсия, нейротизм - эмоциональная стабильность, психотизм - разумное поведение.

И.М. Сеченов предостерегал психологов от увлеченности исследованием ими же порождаемых конструктов, которая нередко заменяет им исследование реальных феноменов поведения. Отчасти так происходит и с исследование феноменологии сознания, которую психологи вслед за философами наделяли особыми «витальными» силами. («Кому и как разрабатывать психологию»). Сам И.М. Сеченов использовал понятие рефлекса как конструкт, связанный с объяснением поведения. Поведение рефлекторно, писал он, «безотносительно к конкретному научному знанию о нервах, мышцах и мозговых центрах» [4, с. 9]. Вроде бы речь идет о физиологических процессах телесности, где сходятся чувство и движение, но при этом идет поиск более общего управляющего механизма управления этой телесностью. Таким устройством (конструктом) явилось у И.М. Сеченова «центральное торможение», обнаруживающееся и в физиологии, и в психологии и в поведении человека. Физиологи, споря с И.М. Сеченовым, не могли найти подтверждения в поисках субстрата торможения, отличного от возбуждения. Но ничего не могли сделать с предположением о необходимости «торможения» при объяснении поведения, «самоподвижности», волевых актов человека. Сеченов в волевом акте видел не эманацию души, а ориентацию на ценность поступка. Если западная философия по большей части категорию «ценность» противопоставляет естественнонаучному, «сциентистскому» подходу, то И.М. Сеченов ценность поступка в поведении вводит в причинную трактовку воли, объясняющую одну из причин, определяющую форму поведения.

Придав рефлексу и понятию «центрального торможения» смысл объяснительного принципа, И.М. Сеченов, по мнению М.Г. Ярошевского, устранил в понятии о нем и дуализм, и механицизм [4, с. 9]. Опираясь на современные физиологические и психологические представления, он перенес исследования в сферу взаимодействия организма с предметной средой, т.е. в сферу поведения, как формы жизнедеятельности. И специфику поведения человека И.М. Сеченов видел в способности к затормаживанию

завершающего двигательного звена рефлекса, когда первые два звена его наличествуют, а последнее «уходит во внутрь», в виде мысли и волевого побуждения.

Знаменательно, пишет М.Г. Ярошевский, что вся аргументация «Рефлексов головного мозга» сводится к объяснению того как формируются люди высшего типа произвольности. «В своих действиях они руководствуются только высокими нравственными мотивами, правдой, любовью к человеку, снисходительностью к его слабостям и остаются верными своим убеждениям, наперекор требованиям всех естественных инстинктов» [3, с. 165]. Вспомним слова И. Канта о необходимых условиях воспитания таких людей: «Из рук природы человек выходит ни добрым, ни злым, а нейтральным в нравственном отношении существом. Но человек становится нравственным, если возвышается до понимания долга и закона. И в то же время ему необходимо окультурить его импульсы и влечения, противопоставляя им разум и добродетельное самопринуждение. Воспитание должно обеспечить нравственное развитие личности. Недостаточно, чтобы человек умел осуществлять деятельность, направленную на достижение различных прагматических целей. Он должен выработать в себе способность свободно выбирать исключительно нравственные цели – такие, которые «проистекая из природы и законов мира, не могут не быть общезначимыми, не могут не стать в равной мере целями всех людей без исключения» [1, с. 39 – 40].

Разработка теории деятельности в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева и их учеников стала основополагающей для отечественной психологии. С.Л. Рубинштейном отчетливо озвучен ее признак, отличающий деятельность от поведения животных – ее проектируемость, тесно связанная с осмыслением происходящего вокруг человека и преобразованиями внутри него самого. Смыслы формируются в сознании человека как в деятельности, так и во взаимодействии с людьми, в совокупности предпринимаемые усилия человека традиционно описываются термином поведение. Этим позиции отечественной психологии существенно отличаются от психологии экзистенциалистов. Акцентируя свое внимание на глубинных, малоосознаваемых процессах, придавая большое значение трудно уловимому ощущению экзистенции, последние, естественно, в большей степени сосредоточены на конкретных проявлениях в сознании людей когнитивных, эмотивных и поведенческих моментов. Не случайно так часто в психотерапии практикуется их девиз «живи настоящим»: только в анализе «dasein», по мнению М. Хайдеггера, мы можем почувствовать, познать человека. Отечественной психологии скорее присущ девиз – «живи надеждой», и потому нередко мы встречаемся с анекдотическими сентенциями: «Разве это жизнь. Это – существование».

Сейчас все чаще встречаешься с мнением, что позиции С.Л. Рубинштейна в последних работах соотносимы с позициями экзистенциалистов (отчасти это связывают с использованием им термина бытие). Но разве совместим с экзистенциализмом тезис С.Л. Рубинштейна о двух возможных способах жизни человека, разве поиски смысла жизни, разве введение категории бытия в рубинштейновском значении определяет принадлежность к экзистенциализму. Исходно, рассматривая принцип самодеятельности как принцип развития человека, С.Л. Рубинштейн задал существенно иное понимание природы человека. Экзистенциалист никогда не повторит мысли С.Л. Рубинштейна, в соответствии с которой смысл человеческой жизни состоит в том, чтобы «быть источником света и тепла для других людей». Безмерную доброжелательность А.А. Смирнова, оптимизм Н.А. Менчинской с ее принципом «ходить по солнечной стороне улицы» вряд ли можно соотнести с экзистенциализмом. Перечитывая статью об экзистенциализме П. Гайденко, я лишний раз убеждаюсь в своей правоте. Экзистенциализм связан с осознанием хрупкости и конечности всего, с отсутствием содержательных критериев добра и зла, с отрицанием нравственной философии... Быть личностью – быть самим собой, не отвечая ни за что, не поступая и не думая как другие. Свобода как обреченность... Отчужденность человека Смятение – ощущение невозможности, неправомерности, неспособности сделать выбор, когда это

нужно. В жизни появляется слишком много неопределенного и непонятого, и многое воспринимается как «инородное»; человек воспринимает себя чужим (Э. Фромм), лишним (Ж.-П. Сартр), посторонним или иностранцем в собственной стране (А. Камю). И фраза «экзистенциализм это гуманизм» у Сартра не более чем фраза. Лучше и ближе к гуманизму «экзистенциальная психотерапия», постольку, поскольку она ориентирована все-таки на помощь людям (в частности, психотерапия А. Ленгле, И. Ялома, Р. Мэя и др.). Но и у них, если вчитаться поглубже, интерпретация понятия свободы, ответственности, совести и даже любви весьма и весьма специфичны, мало этого, в них четко проецируется свойственный американской ментальности индивидуализм (начинающий приживаться и в странах Европы). Может быть, поэтому в анализе общения они столь много уделяют внимания таким аспектам как *конгруэнтность, событие, встреча, присутствие, переживание отношений*.

«В последние десятилетия понимание мира как прочного, стойкого, предсказуемого, управляемого и детерминированного все больше сменяется ощущением его как в большей своей части неуправляемого, недетерминированного, непредсказуемого, неоднозначного. Главной, неотъемлемой его характеристикой является неопределенность. Она абсолютна, а отрезки определенности относительны. Неопределенность в *социальных науках* связана с идеями постмодернизма о бесконечном множестве точек зрения на реальность, множественности истин. Это напрягает, настораживает, беспокоит и вызывает к жизни стремление защититься от неопределенности...» [Леонтьев Д.А. 2016]. Я не случайно привел эту достаточно длинную цитату. Будучи сам исследователем, неплохо знакомым с феноменологией неопределенности задолго до появления работ Д. Канемана и А. Тверски, я не вижу в самом феномене неопределенности ничего угрожающего - это условие существования всего живого, а применительно к человеку условие подготовки к каким-либо действиям. На уровне моделей, описывающих поведение живых организмов, влияние неопределенности соотносится с работой механизмов гомеостаза. На уровне моделей, описывающих поведение человека (и близких к нему по психическому развитию высокоорганизованных животных), влияние неопределенности соотносится с работой механизмов выбора. И если на уровне гомеостаза мы имеем дело с работой его специализированного механизма – обратной связи, то на уровне выбора – имеем дело с принятием решения (долженствующего осуществляться, как писал И.М. Сеченов, по нравственному императиву). В этой связи отсылаю читателей к книжке В.И. Степанского «Психоинформация», где предпринята попытка развести понятия «биоинформация» и «психоинформация», и в которой автор раскрывает влияние процессов принятия решения и на сферу сенсомоторного реагирования, и на сферу организации последовательных действий при решении человеком разного рода задач.

Но, как мы уже отмечали, еще И. Кант писал о несовершенстве человеческих отношений о том, что «...сильные мира сего заботятся только о себе и не принимают участия в важных экспериментах по воспитанию» [1, с. 38].

Думаю, что сопоставление позиций Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна и многих других отечественных исследователей, с экзистенциалистами в плане их сходства неправомерно: несмотря на непростую судьбу их авторов, они более оптимистичны и конструктивны в анализе личности, сознания и деятельности. И поэтому мы в своих поисках больше связаны с ними, а не с экзистенциалистами. Не забудем и траектории «русского пути» в развитии психологических представлений, прослеженного М.Г. Ярошевским.

Поиски смысла тесно связаны с провозглашаемыми людьми этическими нормами бытия, с нравственными принципами, выработанными в предыстории развивающегося человека, но естественно ими не ограничиваются. Попробуем разобраться в этих связях с позиций, развиваемых в отечественной психологии. В импульсивных и реактивных формах поведения человек редко задумывается над смыслом предстоящего («Чтобы это значило?»), в то время как в *проектируемых видах активности* – т.е. в деятельности и общении – он уже вынужден задумываться и над смыслом предпринимаемых отдельных усилий.

Сознание, не контролируемое нами, «живет» по каким-то еще неведомым нам законам. Что мы знаем о сознании? От У. Джемса нам знакомы две его модели: поток сознания и сознание как лучик внимания, в котором мы осознаем видимое. Л.С. Выготский, опираясь на работы филологов и лингвистов, подсказал, что орудием сознания является знак. Хорошо бы еще знать получше «грамматику» и феноменологию знаков, но это я уж размечтался. На данный момент считается установленным, что за знаками всегда скрываются значения, но человек часто видит в них «значение для себя» – смысл видимого или познаваемого для него самого. Восприятие человека фрагментарно, избирательно. Благодаря Л.С. Выготскому, мы достаточно легко осваиваем ценность и содержательность термина сознания, прочитывая его как «со-знание», т.е. общность нашего знания со знанием окружающих и предшественников. В промежутках, между реактивным, импульсивным и деятельностно организованным поведением «течение» сознания наше практически не контролируется нами (если мы не предпринимаем для этого специальных усилий, превращая свою активность самонаблюдения – в деятельность). И тогда вполне справедливой оказывается не лучшая формула работы индивидуального сознания: «Мои мысли – мои скакуны». Отчасти эту «скачку» ограничивают механизмы нашей долговременной и оперативной памяти, накопленный нами опыт.

Как мы уже говорили, в импульсивных и реактивных формах поведения человек редко задумывается над смыслом предстоящего, сознание подключается лишь в случае, когда воздействие того, что вызвало реакцию или импульс к активности, или слишком интенсивно, или значимо для человека. Сознание подключается «отрабатывает» происходящее, уделив ему лишь дозу соответствующего внимания. Если импульс к активности может быть купирован без особых затрат, без особых усилий (т.е. объект потребности «под рукой»), сознание лишь поверхностно «отрабатывает» этот эпизод, не останавливаясь на нем на долго. Если же удовлетворение потребности требует дополнительных усилий, то оно, естественно, требует организации соответствующей деятельности, и сознание становится «экспериментальной площадкой» организации и реализации этой деятельности. А уж в проектируемых видах активности – в деятельности и общении – человек на «экспериментальной площадке сознания» проектирует, организует и регулирует в процессе реализации свои действия. При этом он вынужден задумываться и над смыслом предпринимаемых отдельных усилий («для чего?») и над смыслом затеянного дела («зачем?»), и даже над смыслом своей активности в целом («зачем и стоит ли это того, чтобы этим заниматься»).

Мы крайне мало знаем о собственных закономерностях протекающей психической активности (и далеко не всегда можем отождествить ее с деятельностью!), но имеем возможность отследить проектируемые нами и реально осуществляемые в практике действия и по необходимости что-то подправить в них. Формируемая в процессе обучения и социализации определяющая рефлексия (на которую столь много надежд возлагал В.В. Давыдов) помогает подрастающему и взрослому человеку овладеть технологией проектирования, организации и осуществления деятельности. Ребенок с малых лет овладевает субъектной активностью сначала в деятельности по самообслуживанию, затем в учебной и практической совместной с другими деятельности, выступая в ней и сценаристом, и драматургом, и режиссером, и актером, и зрителем. На мой взгляд, именно театральной метафорой наилучшим образом описывается специфика субъектной активности человека. Деятельность, как проектируемые, целеполагающие, осознаваемые и преобразующие усилия, становится ведущим видом активности человека, наряду с реактивным и импульсивным поведением, непосредственно, связанными со сферой потребностей человека. Импульсивное поведение в случае каких-либо затруднений, возникающих в связи с удовлетворением потребностей, часто опять же превращается в деятельность по извлечению или созданию предмета потребности. На этом основании до сих пор делается вывод о чрезвычайной важности мотивации в организации и осуществлении деятельности. Мотивации

приписывается не только побудительная, но и направляющая, и поддерживающая, и завершающая функции (вспомним работы О.К. Тихомирова и его сотрудников). При этом упускается из виду, что принятие решений не только о направлении действий, и их усилении или ослаблении, и завершении, но часто и о времени начала действий принимается человеком. И если в реактивном и импульсивном поведении мотивация действительно играет существенную роль, то в деятельности большая роль отводится направленности активности (осознанию целей) и саморегуляции действий.

Человек с малых лет находится в окружении других людей, в окружении предметов культуры, созданной многими поколениями предшественников. Поэтому личностный уровень анализа человека связан с исследованием множественного самоопределения человека в окружении и отстаиванием своих позиций в нем. Что бы ни делал человек, если его поведение связано с поведением других людей – обнаруживается его позиционность, связанная с пониманием и осмысленностью происходящего.

В природообусловленных формах поведения преобладают действительно реактивность и импульсивность, т. е. более простая рефлекторная организация движений и действий. Но уже в импульсивном поведении животных и человека была отмечена пластичность инстинктивного поведения, вариативность приспособления его к условиям среды. А уж когда речь заходит о деятельности, детерминация по мере усложнения деятельности постепенно уступает место самодетерминации – самоуправлению человека. И эта самодетерминация, не совсем та же детерминация о которой пишут Э. Деси и Р. Райан, говоря о внутренней мотивации и спонтанности (при которых не исчезает необходимость во «внутреннем гомункулюсе»).

Влияние потребностей, интересов, установок, убеждений перекрывается у человека более высокими уровнями организации их взаимодействия – направленностью личности и осознанной саморегуляцией субъектной активности. И управляет поведением человек, опираясь на список целей, намеченных им на тот или иной промежуток времени, и средства самоорганизации. Список целей, который он и составляет, и «держит в памяти», и пытается реализовать, нередко меняя очередность целей. И средства самоорганизации или саморегуляции, которые к этому времени сформировались у него и на которые он может опереться. Человек не столько приспосабливается к окружающим обстоятельствам, сколько осваивает их и формирует новые средства их освоения.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: Педагогическая антропология Иммануила Канта. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1997. - 60 с.
2. Леонтьев Д.А., Осин Е.А., Луковицкая Е.Г. Диагностика толерантности к неопределенности: шкалы Д. Маклейна. – М.: Смысл, 2016. – 60 с.
3. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / Под ред. В.М.Каганова. – М.: Гос. изд-во политической литературы. 1947.
4. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь /ж. Вопросы психологии № 4 1995. С. 5 - 18.

РАЗДЕЛ 2

СМЫСЛ ЖИЗНИ, АКМЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.072.432

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И УБЕЖДЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

Мельничук Андрей Степанович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва, пр. Вернадского, 84; e-mail melnichuk-as@ranepa.ru

Надршина Мария Константиновна – студентка 4 курса факультета психологии Института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва, пр. Вернадского 84; e-mail mariyanadrshina@yandex.ru

Аннотация

Редукция достижений (как компонент эмоционального выгорания) рассматривается как фактор, негативно влияющий на профессиональное саморазвитие. На основе данных эмпирического исследования показана специфика влияния базовых убеждений и перфекционизма на самооценку профессиональной эффективности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, редукция достижений, базовые убеждения, перфекционизм, профессиональное саморазвитие, самооценка профессиональной эффективности.

THE INTERRELATION OF EMOTIONAL BURNOUT AND BELIEFS OF THE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Melnichuk Andrey Stepanovich, PhD, associate professor, Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity, Institute of Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration; Vernadsky prospect, 84, Moscow, Russia; e-mail melnichuk-as@ranepa.ru

Nadrshina Maria Konstantinovna - the 4th year student of the Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration; Vernadsky prospect, 84, Moscow, Russia; e-mail mariyanadrshina@yandex.ru

Abstract

The reduction of achievements (as a component of emotional burnout) is considered as factor negatively influencing professional self-development. On the basis of data of empirical research the specifics of influence of basic belief and perfectionism on a self-esteem of professional efficiency are shown.

Keywords: emotional burnout, reduction of achievements, basic beliefs perfectionism, professional self-development, self-esteem of professional efficiency/

Существенными препятствиями для продуктивного движения человека к «акме» являются профессиональные деформации и, в особенности, эмоциональное выгорание. По

нашему мнению, на формирование человеком субъективной стратегии развития [3] наиболее негативное влияние оказывает такой компонент выгорания как редукция профессиональных достижений. С одной стороны, речь идет о мотивационно-смысловых блокаторах, так как падение значимости деятельности и вовлеченности в неё делают профессиональное совершенствование мало востребованным (его результаты не важны в рамках субъективно исчерпавшей себя работы). С другой стороны, негативное восприятие себя как профессионала и своей трудовой результативности (что само по себе могло бы стать импульсом для развития) часто сочетается с представлением о невозможности что-либо изменить в такой ситуации. Следствием становится неадекватность прогностического компонента стратегии саморазвития (занижение вероятности и величины результата саморазвития). Отметим, что в такой ситуации человек не будет искать пути для преодоления другого компонента выгорания – психоэмоционального истощения (которое также препятствует развитию из-за недостатка у человека сил).

Возникновение эмоционального выгорания обусловлено значительным числом детерминант. При этом относительно неизученным продолжает оставаться такой фактор, как система убеждений личности. Они опосредуют воздействие психотравмирующих, профессиональных событий, одновременно выступая основой для ряда личностных особенностей, повышающих риск выгорания.

Исходя из этого, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 78 учителей школ г. Сызрани. Для диагностики использовались методики «Опросник психического выгорания для работников социальных профессий» [4], «Многопрофильная шкала перфекционизма» П.Хьюитта и Г.Флетта [2], «Шкала базовых убеждений» Р.Янофф-Бульман [5]. Выбор двух последних методик обусловлен тем, что они позволяют изучить ряд убеждений (значимость высоких достижений, представления о себе и своих возможностях, степени доверия миру и т.д.), которые могут выступать в качестве факторов выгорания [1].

Исследование показало, что самооценка профессиональной эффективности (так в методике В.Е.Орла и И.Г.Сенина обозначен фактор редукции достижений) значимо связана лишь с одним из видов перфекционизма - социально предписанным, причем эта зависимость носит обратный характер ($r=-0,315$; $p=0,005$). Можно предположить, что на формирование рассматриваемого симптома эмоционального выгорания влияет интерпретация требований окружающих как чрезмерных.

Такое восприятие вполне вероятно вследствие сочетания нескольких форм социального давления на педагогов. Во-первых, это профессионально-ролевые требования «передать норму» и являться примером для учащихся (т.е. всегда «быть на высоте»). Во-вторых, это возрастающие требования к профессиональному уровню со стороны органов управления образованием и администрации школ (причем часто меняющиеся, не всегда обоснованные и реалистичные), сопровождающиеся постоянно высказываемым тезисом о несоответствии компетенций педагогов современным запросам.

Несомненно, данные детерминанты усиливают негативное воздействие базовой для эмоционального выгорания причины (интенсивного ответственного общения) за счет повышенного расхода физических и психических ресурсов на достижение «уровня». В пользу этого говорит корреляция социально предписанного перфекционизма с уровнем психоэмоционального истощения ($r=0,439$; $p=0,0001$).

Однако следует учитывать и иной аспект влияния указанных факторов - они могут обесмысливать продуктивную профессиональную деятельность и совершенствование в силу неверия в возможности их реализовать на «должном уровне».

В данном контексте показательны корреляции рассматриваемой шкалы «Опросника психического выгорания» с отдельными вопросами шкалы социально предписанного перфекционизма. Так снижение оценки профессиональной эффективности прямо связано с убеждениями учителей в том, что при совершении ими ошибки окружающие разочаруются в них ($r=0,299$; $p=0,008$) и не будут продолжать считать компетентными специалистами

($r=0,229$; $p=0,044$). Поэтому, в условиях отмеченного выше внешнего «прессинга» даже вполне естественные «рядовые» сбои в работе будут восприниматься как критические.

Еще более усугубляет ситуацию личностное принятие сверхвысоких, профессиональных стандартов и стремление им соответствовать. Об этом свидетельствуют корреляции самооценки профессиональной эффективности с отдельными пунктами шкалы «Перфекционизм, ориентированный на себя» (хотя интегральный балл по шкале с самооценкой значимо не связан). Например, чем более учитель убежден в том, что он всегда должен «быть успешным в учебе или работе» и «работать в полную силу», тем больше он теряет интерес к продуктивной деятельности и совершенствованию в ней ($r=0,300$; $p=0,008$; $r=0,223$; $p=0,049$ соответственно). Все это дает основание для достаточно парадоксального вывода о том, что чрезмерность предъявляемых к себе требований ведет к противоположному результату – неудовлетворенности результативностью своей работы и потере «вкуса» к ней.

Результаты методики оценки базовых убеждений позволяют утверждать, что существенным фактором, влияющим на самореализацию и саморазвитие учителя в профессии, является специфика его картины мира. При этом полученные данные достаточно хорошо сочетаются с рассмотренными выше.

Во-первых, самооценка профессиональной эффективности прямо связана с убеждением в справедливости мира ($r=0,296$; $p=0,008$) и собственной удачливости ($r=0,478$; $p=0,00001$). Эта связь крайне важна, так как обеспечивает психологическую «рентабельность» высокой вовлеченности в деятельность и саморазвитие, даже если результат будет достигнут только в будущем. Также это подтверждает положение о том, что ощущение несправедливости отношений выступает фактором выгорания [1, с. 23]. В свете этого весьма интересно, что указанные представления учителей субъективно снижают уровень внешнего давления. Это следует из отрицательных взаимосвязей убежденности в справедливости и удаче со шкалой социально предписанного перфекционизма ($r=-0,470$; $p=0,00001$ и $r=-0,459$; $p=0,00002$ соответственно).

Во-вторых, удовлетворенность профессиональными достижениями прямо связана с восприятием уровня собственной субъектности, проявляющейся в убеждениях о возможности контролировать события своей жизни ($r=0,269$; $p=0,017$) и ценности собственного «Я» ($r=0,264$; $p=0,02$). Такие убеждения обеспечивают определенную независимость от мнения окружающих, позволяя менее болезненно переживать «тактические» неудачи. Одновременно они ослабляют остроту восприятия внешних требований. Так, представление о себе как достойном человеке и своем влиянии на события обратно коррелирует с социально предписанным перфекционизмом, ($r=-0,441$, $p=0,00005$ и $r=-0,521$, $p=0,000001$ соответственно).

Полученные данные позволяют более глубоко понять механизмы проявления профессиональных деформаций и специфику их влияния на личностно-профессиональное развитие.

Литература

1. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета. 2011
2. Грачева И.И. Адаптация методики "Многомерная шкала перфекционизма" П. Хьюитта и Г. Флетта// Психологический журнал, 2008, том 27, № 6. С.73-80.
3. Мельничук А.С. Субъективные стратегии личностно-профессионального развития кадров управления: монография/ Под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: Изд-во РАГС, 2009.
4. Орел В.Е., Сенин И.Г. Опросник психического выгорания для работников социальных профессий. Руководство. НПЦ «Психодиагностика», Ярославль. 2005.

5. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р.Янофф-Бульман// Психологический журнал, 2008, том 29, № 4. С. 98-

УДК 159.9

СМЫСЛ ЖИЗНИ И МОЯ ПРОФЕССИЯ

Мишина Елена Вячеславовна - преподаватель начальных классов ГБОУ СОШ № 1103 имени Героя Российской Федерации А.В. Соломатина, 117593, Москва, Литовский бульвар, дом 17, корпус 4, e-mail mishina37@mail.ru

Аннотация.

Статья посвящена профессиональным ценностям учителя и смыслу жизни в профессии.

Ключевые слова: смысл жизни, «оптимальный» смысл жизни, «реалистичность» смысла жизни, «конструктивность» смысла жизни, профессиональные ценности.

THE MEANING OF LIFE AND MY PROFESSION

Mishina Elena Vyacheslavovna - teacher of initial classes GBOU SOSH № 1103 name of hero of the Russian Federation A. V. Solomatin, 117593, Moscow, Lithuanian Parkway, the house 17, building 4 ,e-mail mishina37@mail.ru

Abstract.

The article is devoted to the professional values of teachers and the meaning of life in the profession.

Keywords: the meaning of life, the "optimal" meaning of life, the "reality" of the meaning of life and "constructiveness" of the meaning of life, professional values.

Постановка этой проблемы обусловлена современным состоянием дел в образовании. Реформа в образовании привела к усложнению общественной жизни и социально-психологической активности человека, к разрушению привычного для учителя и учащихся социокультурного поля в процессе обучения. Утрачиваются смысло-жизненные ориентиры и ценностно-смысловые установки. Решение проблемы выбора стратегии профессионализации актуально как для учителей, так и для старшеклассников. В душе любого человека живет зов, не дающий ему покоя, – зов реализовать себя в том или ином деле или сразу в нескольких сферах деятельности. Этот зов не случаен. Наши склонности, таланты, способности мы можем пронести из воплощения в воплощение. Склонность к тому или иному виду деятельности – это либо наилучшая возможность реализовать качества души, которые должны быть раскрыты и реализованы, либо необходимость отработать какую-то проблему, которая в связи с этой деятельностью не была решена в прошлой жизни. Например, был человек рожден большим мастером и должен был создать шедевр в своей области – не важно, художник он, или строитель, или простой плотник, кузнец, столяр, портной. А он ленился, не хотел выкладываться полностью и так ничего стоящего и не создал – талант свой в землю закопал. Каждый человек должен иметь цель в жизни, а цели у всех разные, что же мы собственно желаем в жизни. Знаменитый голландский философ XVII века Б. Спиноза указывал на то, что мы, т. е. люди, благопристойно желаем «спокойной жизни при физическом здоровье». Вот это и есть самое главное в жизни людей - «спокойная жизнь при физическом здоровье»!

Мне сейчас скажут, что на все нужны деньги. Да, в этом нет сомнений. Но меру денег для «спокойной жизни при физическом здоровье» определяет человек разумный, т. е. человек разумный (*homo sapiens*) манипулирует деньгами. А человеком неразумным (к

сожалению, таких много) управляют деньги. «Не в деньгах счастье»: - скажут третьи. «Ученик спросил Мастера: "Насколько верны слова, что не в деньгах счастье?" Тот ответил, что они верны полностью. И доказать это просто. Ибо за деньги можно купить постель - но не сон; еду - но не аппетит; лекарства - но не здоровье; слуг - но не друзей; женщин - но не любовь; жилище - но не домашний очаг; развлечения - но не радость; учителей - но не ум. И то, что названо, не исчерпывает списка». По мнению К. Маркса: «...все то, чего не можешь ты, могут твои деньги: они могут есть, пить, ходить на балы, в театр, могут путешествовать, умеют приобрести себе искусство, ученость, исторические редкости, политическую власть - все это они могут тебе присвоить; все это они могут купить; Они настоящая сила. Но чем бы это все ни было, деньги не могут создать ничего, кроме самих себя, не могут купить ничего, кроме самих себя. Таким образом, все страсти и всякая деятельность должны потонуть в жажде наживы».

Работа – необходимое условие существования человека. Без работы человек бы погиб. Хорошие деньги платят хорошим специалистам. Для того чтобы получить специальность, у нас существует система образования. Что такое образование? Это профессиональное формирование человека по какому-нибудь образу (ОБРАЗ - ование). Отучившись в вузе, мы становимся специалистом. Став специалистом, мы обретаем уверенность в себе самом, уверенность в том, что мы можем хорошо работать по выбранной специальности, получать за это вознаграждение, которое должно обеспечивать нам «спокойную жизнь при физическом здоровье». В.Э.Чудновский обращает наше внимание на то, что смысл жизни является не просто определенной целью в жизни. Это особое психическое образование, имеющее свое содержание и структуру. Смысл жизни может быть реальным («реалистичность» смысла жизни) и соответствовать реальным условиям жизнедеятельности человека. «Конструктивный» смысл жизни отражает степень позитивного или негативного влияния на процесс успешности деятельности человека. Существует понятие «оптимальный смысл жизни», как гармоничная структура смысложизненных ориентаций человека в жизни.

Очень важно, выбирая учебное заведение, реально представлять себе род деятельности в будущем, а также понимать, что профессия может быть просто модной, престижной (экономист, юрист, психолог – в 90-е годы прошлого века) или востребованной, а может быть смыслом жизни. Профессия как смысл жизни обогащает человека всю жизнь и дает ему удовлетворение и радость творчества. В зависимости от принадлежности к тому или иному социальному слою, на разных этапах своего развития человек выбирает профессию различным образом. При выборе профессии обязательно нужно учитывать особенности нервной системы, черты характера, общие и специальные (музыкальные, актёрские и др.) способности, интересы и потребности. Получив специальность и утвердившись в ней, некоторые люди на этом и останавливаются в вопросах познания. «Лишние знания» (как они говорят) им не нужны. Они удовлетворяются тем, что, что они знают, и это их устраивает. Однако, в большинстве своем, люди любопытны и даже любознательны. Помимо своей профессиональной деятельности им хочется получать сведения о мире, который их окружает, о мире как материальном, так и социальном. Вот такое знание и называется Просвещением. Что же такое - Просвещение? Это собрание знаний, которые позволяют понять, как функционирует, работает, живет окружающий нас мир. Просветительские знания - это поиск ответа на вопрос, который в душе своей задает каждый, а именно - «в чем смысл жизни?». Важнейшим событием в отечественной психологии можно считать публикацию в 1990 году книги В.Франкла «Человек в поисках смысла». Автор писал о стремлении каждого человека к поискам смысла жизни и возможностей достижения главной цели. В. Франкл считал это врожденной мотивационной тенденцией присущей каждому человеку. В.Э.Чудновский показал, что смысл жизни является особым психическим образованием и влияет на жизнь человека в построении его судьбы.

Профессия педагога связана с постоянными инновациями в образовании, что в последнее время нередко. Процесс обучения обладает большим развивающим потенциалом и педагогам приходится все время повышать свое профессиональное мастерство. Любое педагогическое нововведение содержит, по сути, риск, так как примут ли нововведение учащиеся и их родители. Профессия учителя требует от учителя большой отдачи, что может вызвать усталость.

Я выбрала эту профессию, потому что люблю детей, могу научить их чему-то новому, и она мне очень нравится. Меня заинтересовало отношение моих коллег к профессии – учитель. С этой целью я предложила им анкету, которая содержала несколько вопросов.

1. Почему Вы выбрали эту профессию?
2. Довольны ли Вы своим выбором?
3. Какие видите плюсы и минусы Вашей работы?
4. Что самое трудное?
5. Что бы Вы хотели поменять?
6. Посоветовали бы Вы своим детям эту профессию?
7. Хотели бы Вы сменить профессию?
8. Профессия является смыслом жизни?

По результатам ответов коллег видно, что они высоко ценят деятельность учителя. Приведем конкретные вопросы и ответы нашей анкеты. На первый вопрос: Почему Вы выбрали эту профессию? – многие отвечали: «Эта профессия самая ответственная из профессий», «Мечта детства». «Хотела быть похожей на свою первую учительницу», «С детства хотела быть учителем», «Люблю эту профессию с детства». Аналогичных ответов было 62%. «Мне нравятся все профессии связанные с отношениями между людьми», «Люблю детей», «Нравится взаимодействие с детьми и взрослыми» -38% таких ответов.

На второй вопрос: «Довольны ли Вы своим выбором?» - 78% ответили утвердительно, а остальные отмечают современные трудности в реализации этой профессии.

Третий вопрос помог конкретизировать плюсы и минусы этой профессии. Положительным фактором является творчество в работе, коммуникабельность, профессиональная гибкость, постоянное расширение собственного кругозора и круга общения. Отрицательным фактором в работе является постоянная отчетность, консерватизм чиновников, узкий кругозор родителей и слабая их общая культура....

Четвертый вопрос выделил самое трудное в профессиональной деятельности учителя: классное руководство, подготовка детей к аттестационным заданиям, общение с родителями.

Большое количество родителей неадекватно оценивают возможности и способности своих детей, у них собственная завышенная самооценка, многие родители попустительствуют собственным детям. С введением электронных дневников много времени уходит на их заполнение, а родители часто их просто не смотрят.

Ответы на пятый вопрос: «Что бы вы хотели поменять в своей трудовой деятельности?» - подтвердили выделенные трудности в современном процессе обучения. Типичный ответ: «Хотелось бы, чтобы общество и государство больше ценили мой труд». 48% учителей обратили внимание на отношение к труду учителя со стороны общества. На учителя обрушивается большое количество общественных заданий: сходить на митинг, собрать детей и сходить с ними на городские мероприятия, и т.д.

На шестой вопрос: «Предлагаете ли Вы своим детям выбрать профессию учителя?» - 42% ответили, что «да» и 68% - «нет»

Интересные ответы получили от учителей на седьмой вопрос: «Хотели бы Вы сменить профессию?». «Нет» - 82%, «да» - 18%. При обосновании своего ответа учителя отмечали позитивные стороны в работе учителя.

Последний вопрос : «Профессия является смыслом жизни?». Ответы показали:

- в отдельные периоды жизни – «да» -39%;
- профессия плюс семья – есть смысл жизни -42%;

-в жизни много интересного, в познании смысл жизни -18%

Таким образом, мы видим, что оптимальный смысл жизни является динамической структурой и меняется под влиянием разных жизненных факторов. Жизнь сложна и существенно меняет условия нашего существования. Данное исследование показало отношение учителей моей школы к своей профессии и помогло нам лучше узнать друг друга.

Приятно отметить, что учитель является самоактуализирующейся личностью и профессия учителя почти пожизненная, так как творческая, гуманная и развивающаяся. А смысл жизни у каждого человека свой, он не может быть одним на всех, и на каждом этапе своей жизни мы познаем его значение и содержание.

УДК 159.9

ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА

Сергеева Дарья Николаевна - ассистент кафедры психологии образования и развития, Башкирский государственный университетим.М.Акмоллы, г.Уфа

Аннотация

В статье рассматривается вопрос профессионального выгорания педагога, раскрываются основные причины и симптомы его протекания. Представлена зависимость возможности возникновения синдрома «профессионального выгорания» от стажа работы педагогов. Представлено обоснование разработанной коррекционно-развивающей программы по профилактике и преодолению синдрома «профессионального выгорания».

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагог, коррекционно-развивающая программа.

RATIONALE PROGRAM TO PREVENTING PROFESSIONAL BURNOUT OF THE TEACHER

Sergeeva Darya Nikolaevna - assistant the chair of psychology of education and development Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah, Ufa.

Abstract

The article deals with the question of professional burnout of the teacher, reveals the basic causes and symptoms its occurrence. Presents the dependence of "professional burnout" syndrome, the possibility of the length of service of teachers. Presented rationale developed by correctional and developing programs to prevent and overcoming the "burnout syndrome".

Keywords: professional burnout, teacher, Correction and Development program.

Постановка проблемы. На современном этапе развития нашего общества, в условиях модернизации системы образования на педагога обрушивается масса разнообразных стрессовых факторов, мешающих его профессиональной самореализации и способствующих возникновению синдрома «профессионального выгорания». «Профессиональное выгорание» возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них.

Среди зарубежных исследователей проблемой профессионального выгорания педагогов занимались К.Маслач, С.Джексон. В отечественной психологии данный феномен изучался Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, Т.В. Форманюк, В.Е. Орел, В.В. Бойко, О.И. Бабич.

К симптомам синдрома «профессионального выгорания» относятся: чувство постоянной, не проходящей усталости; ощущение эмоционального и физического истощения; снижение активности и энергии; бессонница; безразличие и скука к выполнению профессиональных обязанностей; депрессия; повышенная раздражительность; частые нервные «срывы»; постоянное переживание негативных эмоций; повышенная тревожность и другие.

Анализ работ О.И. Бабич и Н.Ю. Тереховой позволил определить факторы, способствующие профессиональному выгоранию педагогов. Это ежедневная психологическая перегрузка; поведение «трудных» учащихся; многократное повторение одного и того же материала. Негативное значение имеют низкая оплата труда, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением; многочасовая, не получающая должной оценки, работа; некорректные управленческие решения со стороны администрации; чрезмерно строгий контроль со стороны руководства, проверка дисциплины педагогов, критика. Все это не способствует ни личностному, ни профессиональному росту. Преподаватели, в силу вышеперечисленных причин, чувствуют свою профессиональную деятельность ненужной, отсюда и возникает механическое исполнение профессиональной деятельности (зашли, поздоровались, проверили домашнее задание, дали новый материал, дали на него упражнения и т.д.), исчезает всяческое стремление к творчеству, ни о каком профессиональном развитии говорить не приходится. Кроме того, большинство школьных педагогов - женщины, поэтому к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей [1; 2].

Все эти факторы приводят к тому, что педагог зачастую принимает решение сменить сферу своей профессиональной деятельности. Особенно актуально это становится с введением в среднее образование новых образовательных стандартов, так как наряду с обычными трудностями и большим количеством социальных контактов за рабочий день, педагогу предъявляются предельно высокие требования к его профессиональной компетентности.

Следует отметить, что с увеличением стажа работы и возраста педагога неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения и поведенческие срывы. Анализ результатов исследований, проведенных специалистами, изучающими синдром профессионального выгорания у педагогов, показал следующее. В 5 % случаев симптомы профессионального выгорания испытывают педагоги со стажем работы от года до 5 лет; 10 % - со стажем работы от 10 до 15 лет и 25 % - со стажем от 15 до 20 лет.

Обоснование программы. Одним из подходов к решению данной проблемы является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. В связи с этим нами была разработана коррекционно-развивающая программа по профилактике и преодолению синдрома «профессионального выгорания» - «Перезагрузка».

Цель программы – создание условий для профилактики и преодоления синдрома «профессионального выгорания», формирование стрессоустойчивости, личностного и профессионального развития.

Программа состоит из трех блоков.

Первый блок – образовательный, в нем работа направлена на ознакомление педагогов с проблемой профессионального выгорания, диагностикой, признанием наличия этой проблемы у участников группы и мотивацией на дальнейшую коррекционную работу.

Второй блок программы направлен на работу со стрессами, негативными чувствами, их преодоление, обучение приемам снятия внутреннего напряжения, приемам саморегуляции.

Третий блок – развивающий, он направлен на профессиональное и личностное развитие учителей, стимулирование профессионального роста, формирование психологической устойчивости, уверенности в себе, развитие гибкости мышления и креативности в сложных профессиональных ситуациях, готовности экспериментировать, находить новые способы поведения, формирование позитивного мышления и оптимизма.

В процессе построения программы мы опирались на принципы единства сознания и деятельности, социальной обусловленности, личностно-развивающий, диалоговый и рефлексивный.

Структура каждого занятия состоит из трех взаимосвязанных блоков: организационный (упражнения на установление контакта, создание доброжелательной атмосферы в группе, активизацию совместной работы); коррекционный, формирующий, развивающий (основное содержание занятия, формы и методы работы которого зависят от поставленных на занятии задач, важен порядок предъявления упражнений и их общее количество, большинство упражнений заканчиваются рефлексией, на которой участникам задаются вопросы о том, что было трудно и что легко в этом упражнении, какая может быть от него польза, что они поняли и что почувствовали); рефлексивно-оценочный (осуществление участниками группы обратной связи, участникам необходимо ответить на вопросы понравилось ли занятие, если нет, то почему, какой можно сделать вывод для себя от занятия и чему оно научило).

В разработанной программе используются активные и интерактивные методы обучения: лекции, тренинг, включающий групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, анализ конкретных ситуаций, беседы. Это связано с тем, что данные методы обеспечивают возможность группового сотрудничества и взаимодействия, организацию совместного профессионально-личностного развития, моделирования конфликтных ситуаций, формированию стрессоустойчивости. Они способствуют высокой степени вовлеченности участников группы в совместную деятельность, результатом которой выступает решение поставленных задач.

Программа приносит ощутимые результаты благодаря тому, что: в ходе работы применяется индивидуальный подход, проводится анализ случаев из практики самих участников; есть возможность отрабатывать и усваивать совершенно иные, ранее не свойственные способы поведения в различных профессиональных ситуациях, ощущая при этом атмосферу доверия и доброжелательности.

Программа основана на соблюдении принципов групповой работы, наличии постоянного состава участников группы (15 человек), определенной пространственной организации (отдельное помещение, мобильная мебель), применения активных и интерактивных методов групповой работы, создания атмосферы доброжелательности, доверия и свободного общения между участниками группы, климата психологической безопасности, недопущения негативных высказываний и критики участников в адрес друг друга, осуществления участниками группы обратной связи в конце каждого занятия.

Программа по времени рассчитана на группу из 15 человек (+/- 2), в случае значительно большего количества желающих участвовать создаются дополнительные группы. Рекомендуется добровольное участие.

Занятия должны проводиться в отдельном помещении с мобильной мебелью. Необходимо наличие столов, стульев, доски с мелом (или маркером). Кроме того, нужны ватман, бумага, цветные карандаши, ручки, воздушные шары, мусорные мешки, свечи, спички, металлический поднос (или другая посуда) и песок.

На первом занятии программа предусматривает проведение психологической диагностики участников на наличие синдрома «профессионального выгорания» по методике «Диагностика профессионального выгорания» К.Маслач, С.Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Это необходимо для того, чтобы участники смогли сами осознать

наличие существующей проблемы, повысить у них уровень мотивации на дальнейшую работу.

По нашему мнению, реализация данной программы может существенно помочь педагогам в борьбе с синдромом профессионального выгорания, они будут продолжать профессиональную деятельность, не теряя своего педагогического мастерства.

Литература

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / О.И. Бабич. – Волгоград : Учитель, 2014. – 122 с.
2. Терехова Н.Ю. Проблема профессионального выгорания педагогов. / Материалы заочной, научно-практической конференции «Профессионализация личности: теоретические и прикладные проблемы психологии, профессионального образования и экономики». Екатеринбург, 2015 – С. 142-146.

УДК 159.9.072.43.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СМЫСЛОЖИЗНЕННАЯ И АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тарасова Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия; ул. Татищева, 20, 414056; e-mail: tasasova_1278@mail.ru

Аннотация:

Статья посвящена результатам анализа проблемы профессионального самовыражения преподавателей высшей школы. Предложен подход к рассмотрению профессионального самовыражения как способа разрешения противоречий между внешней результативностью (объективация) и внутренними тенденциями (активность самой личности) профессионала.

Ключевые слова: высшая школа, преподаватель, студент, профессиональное самовыражение, смысл жизни.

THE PROFESSIONAL SELF-EXPRESSION OF HIGH SCHOOL TEACHERS AS LIFE-PURPOSE AND ACMEOLOGICAL PROBLEM OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Tarasova Irina Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professors, assistant professor of the department of social pedagogy and psychology, the Astrakhan State University, Astrakhan, Russia, Tatisheva street, 20, 414056, e-mail: tasasova_1278@mail.ru

Abstract:

The article describes the results of the analysis of the problem of the professional self-expression of the high school teachers. The approach for considering professional self-expression as a way of resolving contradictions between the external efficiency (objectification) and internal trends (the activity of personality) of a professional.

Keywords: the high school, a teacher, a student, the professional self-expression, the meaning of life.

Уход от строгого диктата со стороны Министерства образования и науки РФ в плане предлагаемого четкого и обязательного алгоритма образования в высшей школе, и самостоятельность в разработке рабочих программ дисциплин, выборе учебно-методической

литературы и организации учебного процесса привел к плюрализму мнений по многим проблемам высшего образования в педагогической общественности, ознакомлению преподавателей с различными предлагаемыми учебниками, поиску своих авторских технологий и передового опыта других педагогов и т.д., и т.п.

При этом деятельность преподавателей высшей школы как позитивна, так и негативна. Сошлемся на О.В. Москаленко, которая провела анализ современного состава преподавателей высшей школы и пришла к выводу о неоднозначности и многоуровневой структуре данной профессиональной группы. Слом строгой отечественной системы подготовки кадров для высшей школы, сложившийся еще в советские годы, привел к приходу нового поколения преподавателей, разнородного по возрасту, образованию и опыту предшествующей деятельности.

Обратим внимание на один из аспектов любой профессиональной деятельности – профессиональное самовыражение, которое выступает способом личности, проявляющимся и регулирующим активность в процессе объективации в профессиональной деятельности. При различных соотношениях внешней результативности (объективации) и внутренних тенденций (активности самой личности, а особенно - в субъектном понимании этой активности) могут иметь как наиболее прогрессивный, так и наиболее регрессивный для личности характер, которые приводят к возникновению личностных потерь и проблем в отношениях с окружающими.

На примере преподавателя высшей школы объективация проявляется в различных аспектах:

- требования со стороны социума (подготовить конкурентоспособного специалиста),
- новейшие технологии в производстве и образовании,
- престиж высшего учебного заведения и др.

Педагог обладает собственным представлением об образе преподавателя высшей школы, его роли и месте в процессе обучения учебным дисциплинам, владении технологиями преподавания и др. В этом случае профессиональное самовыражение выступает результатом взаимодействия внутреннего и внешнего, личностного и общественного, самолюбия и долга, различных моделей или типов активности, мотивации, активации.

В основе профессионального самовыражения преподавателя высшей школы лежит способ преодоления противоречий между внутренним и внешним. Они либо расширяют, либо ограничивают сферу активности личности, делают ее психологически более устойчивой, сильной или расшатывают ее структуру. Противоречия, типичные для одних, критические для других, выступают пределами, в которых активность гармонически или противоречиво соединяется с социально-психологическими тенденциями. Профессиональное самовыражение важно для развития личности преподавателя высшей школы, так как феномен самолюбия в такой публичной профессии, как преподаватель, представляет тип активности «я», движущих сил ее активности и одновременно позиции, которую она занимает и осуществляет в жизни.

Профессиональное самовыражение, являясь акмеологической категорией, влияет на процессы овладения приёмами осознания личностного начала, самоопределения, самореализации, самоанализа и самопрезентации собственной деятельности, приводящий его к более высокому уровню самовыражения.

Доказательством акмеологичности самовыражения выступает и исследование способов самовыражения учащихся лица как фактора повышения качества образования, так как в качестве подсистем личности, детерминирующих как особенные, так и типовые для определенной человеческой общности качества, выступают самость и идентичность.

Самовыражение включает в себя определение личностной позиции, целей самопознания, самоутверждения, опосредует ведущие способы организации личностной сферы жизнедеятельности и позволяет сформировать систему представлений личности о

самой себе, презентовать образ своего «Я», раскрывать себя в деятельности и общении с другими людьми.

Профессиональное самовыражение выступает интегрирующим, системообразующим компонентом самосознания, влияет как на приобретение знаний и умений, так и на личностное развитие человека, определяя успешность деятельности и субъективную удовлетворенность ею. В свою очередь, самовыражение определяется сформированностью «образа Я», адекватностью самооценки, соотнесенностью совокупности способов и результатов самореализации с собственными ожиданиями, уверенностью в себе и своей компетенции. Оно связано с ценностными и смысложизненными ориентациями этичности, выраженностью мотивации достижения.

Смысложизненная проблематика самовыражения отмечалась не только в музыкальных, художественных, театральных, литературных, информационных видах творческой деятельности и технологиях (Интернет), но и в системах коммуникации (телевидение и СМИ); экономике, юриспруденции, истории, социуме, спортивной деятельности.

Смысложизненность профессионального самовыражения может быть выражена через организацию профессиональной деятельности и воздействия на человека: в процессе реабилитации, воспитания, психокоррекции и психопрофилактики; рекламы; социальной защиты человека; управление своей деятельностью, развитие отдельных качеств личности (творческий потенциал и др.) и др. Более того, самовыражением возможно даже управлять под влиянием кого- или чего-либо (парапсихология, астрология, религия и др.).

Немаловажно, что в процессе профессионального самовыражения преподавателей и студентов происходит взаимовлияние субъектов учебного процесса высшей школы и связано опосредованно с профессиональной карьерой как преподавателей, так и студентов.

Значимо, что в этом процессе, на наш взгляд, более существенно влияние преподавателей на студентов, так как в период студенчества, особенно на первых курсах, преподаватель выступает как «значимый взрослый» для студента в силу высокой учебно-профессиональной мотивации к будущей профессии.

Профессиональное самовыражение преподавателей и студентов происходит в их общении. Проблема самовыражения личности в общении всесторонне рассмотрена И.П. Шкуратовой как самопредъявления личности в общении, при этом самораскрытие рассматривается как форма самовыражения личности.

Профессиональное самовыражение преподавателей и студентов в нашем исследовании понимается шире и более структурировано, чем самопредъявление личности в общении и самораскрытие как форма самовыражения личности. В этом мы видим перспективу исследования профессионального самовыражения студентов и преподавателей.

УДК 159.9.072.43.

ОТБОР И ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Москаленко Ольга Валентиновна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: moskalenkoolga@mail.ru

Аннотация:

Статья посвящена результатам анализа проблемы отбора, подготовки и переподготовки всего коллектива преподавателей высшей школы, которая значима и требует значимой

перестройки. Предложена как пример апробированная авторская методика проведения научно-исследовательского семинара для магистрантов.

Ключевые слова: высшая школа, преподаватель, студент, отбор, подготовка, повышение квалификации и переподготовка, смысл жизни.

THE SELECTION AND TRAINING OF TEACHERS AS A MAJOR PROBLEM OF THE HIGH SCHOOL

Moskalenko Olga Valentinovna - Professor, the department of acmeology and psychology professional activities, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); prospect Vernadsky, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail moskalenkoolga@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the results stemming from the analysis of the problem of selection, training and retraining of the whole staff of teachers from the high school, which is important and requires considerable adjustment. The author's tested methodology of carrying out research seminar for graduate students is proposed as for an example.

Keywords: the high school, a teacher, a student, selection, training, qualification improvement and retraining, the meaning of life.

Современное образование и социум ставит задачу подготовки конкурентоспособного специалиста на всех уровнях образования с деятельным участием всех заинтересованных акторов этого процесса – преподавателей и студентов, руководителей системы образования и работодателей, родителей и заинтересованных граждан общества.

В СМИ проходят дискуссии о пользе и вреде различных форм и методов обучения, содержания образования, субъектах этого процесса, их особенностях

Остановимся на ключевой фигуре высшей школы – преподавателе. Ранее было выявлено, что состав преподавателей высшей школы очень разнороден по: образованию, профессиональному опыту или его отсутствию, специализации в рамках научной специальности и др. Следовательно, «неподготовленный» преподаватель высшей школы в различных педагогических ситуациях либо «изобретает велосипед», либо, решает задачи, исходя из своего непедагогического опыта, или опыта знакомых, или изучает проблематику в литературе, на Интернет-сайтах и т.д., и т.п.

Историко-междисциплинарный анализ демонстрирует, что традиционно, во всех отраслях высшего образования преимуществом и вниманием со стороны населения и работодателей пользовались и пользуются вузы со своей системой «выращивания» кадров, либо приглашением профессорско-преподавательского состава из лучших представителей высшего образования, либо производства, науки, либо высококвалифицированных специалистов, но способных вести спецкурсы, спецсеминары и др., то есть способных разработать спецкурс, осуществлять педагогическую деятельность в высшей школе. В качестве примеров приведем ведущие вузы мира – California Institute of Technology (США), Harvard University (США), University of Oxford (Великобритания), и России – МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, МГИМО (У) МИД РФ и др.

В этих случаях при отборе преподавателей совмещаются очень удачно как традиции преподавания, так и новейшие технологии вузовского образования. При этом используются новейшие технологии производства, науки, экономики и др. Данная практика позволяет не только подготовить студентов, но и отобрать работодателям наиболее подготовленных и конкурентоспособных выпускников. Отметим, что новейшие формы работы и технологий важны и востребованы в вузовской практике, но нужна экспертиза всего нового, не все из практики возможно применить в учебно-профессиональном процессе высшей школы.

Наблюдения за системой высшей школы демонстрируют следующее. Высокопрофессиональные специалисты-преподаватели ведут, как правило, практико-ориентированные и научные семинары и спецкурсы, имеют профессиональное образование в соответствующем направлении и занимаются научной деятельностью. Это совершенно отличается от привлечения к преподаванию теоретических курсов в высшей школе специалистов, не имеющих не только педагогического образования (военное, техническое, медицинское и др.), но и часто не имеющих опыта ни в производственной, ни в педагогической деятельности и выступающих «преподавателями-любителями» по соответствующим дисциплинам.

Более того, без приглашения специалистов-практиков и специалистов из других областей невозможно разработать соответствующие практико-ориентированные курсы по дисциплинам, имеющим междисциплинарный характер, что доказывает наступление в научных исследованиях эры междисциплинарных исследований, но это, прежде всего, в науке на очень высоком уровне исследований. Это наблюдается не только в естественно-научных и физико-математических отраслях науки, но и в гуманитарном блоке. Интересен и студентам оригинальный подход преподавателя-практика из другой отрасли научного знания. Но важно учитывать следующее условие – для такой практики необходим высокий уровень преподавательской культуры специалиста-практика.

Поэтому решением этой проблемы нам представляется *разработка специальной системы повышения квалификации всех преподавателей вузов, в том числе и приглашенных специалистов-практиков.*

В рамках подготовки психологов для студентов важно ставить задачу осмысления теоретических знаний, включающих психологические отечественные и зарубежные концепции. Но при этом психолог как специалист должен уметь «перевести» свой теоретический багаж на язык практики и запросов клиентов, которые не могут и не должны владеть психологической лексикой. При этом данный «перевод» должен быть грамотен как со стороны психологии, так и со стороны профессионализма и профессиональной культуры. Это позволит психологу как специалисту говорить с каждым клиентом на понятном ему языке, а с другой стороны – решить проблему «непрофессионализма» в психологии, используя арсенал всех своих знаний, полученных в процессе обучения в высшей школе.

Этому «переводу» студенты могут научиться у преподавателей высшей школы, владеющих теоретической базой психологии и возможностью перехода в практику применения психологических знаний, а также у специалистов-практиков, подготовленных к деятельности в высшей школе.

Для выделенных групп преподавателей важно разработать и внедрить такую систему повышения квалификации, которая помогла бы практикам в процессе преподавания в высшей школе, а преподавателям – стать ближе к психологическим запросам и потребностям клиентов. Важно сделать спецкурсы и семинары более практико-ориентированными, направляющими студентов и выпускников на решение конкретных задач клиентов, применяя теоретические знания.

В качестве примера такого «перевода» можно привести методику преподавания авторского курса научно-исследовательского семинара для магистрантов, который посвящен теме построения карьеры, личностно-профессионального развития и выработки жизненной стратегии специалистов.

УДК 159.9

БАЗИСНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ И НЕГАТИВНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ У ПРОФЕССИОНАЛОВ³

Зеленова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН; Москва, Ярославская ул., 15, к.1; e-mail: mzelenova@mail.ru

Аннотация

В статье анализируются результаты эмпирического исследования, направленного на изучение связи между уровнем психической напряженности и особенностями базисных убеждений личности. Показана роль ценностно-мотивационных установок в сохранении психологического здоровья субъекта труда. Участники: военные летчики, средний возраст – 39 лет, n = 72.

Ключевые слова: негативные психические состояния, выгорание, стресс, индивидуально-личностные особенности, базисные убеждения, психологическое здоровье.

BASIC BELIEFS AND NEGATIVE MENTAL STATES OF PROFESSIONALS

Zelenova Marina Evgenievna - Ph.D in Psychology, research fellow of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Science; Moscow, Yaroslavskaya street, 15, k. 1; e-mail: mzelenova@mail.ru

Abstract

This article analyzes the results of empirical research aimed at studying the relation between characteristics of identity and stress level. Shown the role of individual personal characteristics in the factors structure in maintaining mental health of working specialists. Participants of research: pilots of different air arms, middle age - 39 years; n=72 persons.

Keywords: negative mental states, professional health, burnout, stress, individual personal characteristics, basic beliefs, psychological health.

Система базовых ценностей влияет на характер всей деятельности человека, является важным вектором, определяющей значимые этапы прохождения жизненного пути. При этом, как отмечает В.Э. Чудновский «..смысл жизни может действовать как некий “буферный” механизм, как система сдержек и противовесов, не допускающих непосредственного подчинения, как внешним обстоятельствам, так и собственным ситуационным интересам и влечениям» [12, с.22]. «Целостность», «адекватность», «конструктивность» смысловой структуры оказывает влияние на самочувствие человека, результаты его жизни и деятельности [11].

Исследователями получен значительный эмпирический материал, позволяющий говорить о психологических переменных как важных внутренних ресурсах, способствующих успешному преодолению стрессовых ситуаций [1; 2; 7; 8 и др.]. Установлено, что ценностно-смысловые установки являются одним из регуляторных механизмов, обеспечивающих психологическое здоровье и надежность деятельности профессионалов [4; 6; 9, 13 и др.].

Целью данного исследования выступило выявление взаимосвязи между признаками психического дистресса, с одной стороны, и личностными характеристиками (структурой базисных убеждений), с другой. Предполагалось, что индивидуально-личностные особенности являются важными внутренними ресурсами индивида, позволяющими успешно

³ Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2016-0008

справляться с неблагоприятными психоэмоциональными состояниями, сохранять работоспособность и здоровье в стрессовых ситуациях на работе и за ее пределами.

Участники и методы исследования.

В эмпирическом исследовании приняли участие военные летчики, средний возраст – 39 лет, $n = 72$. Использовался специально разработанный методический комплекс, позволяющий получить основные характеристики социально-демографического, личностного и профессионального статуса обследованных, а также диагностировать уровень психической напряженности (степень выгорания, стресса и сниженной работоспособности) [3]. Для выявления структуры ценностей и базисных убеждений личности применялись: 1. Методика Ш. Шварца «Изучение ценностей личности»; 2. «Методика исследования базисных убеждений личности» (ИБУЛ) Р. Янофф-Бульман в адаптации М.А. Падун, А.В. Котельниковой. Методика Ш.Шварца хорошо известна и широко применяется в психологии. Опросник ИБУЛ создан для измерения глубинных представлений индивида о себе и окружающем мире и имеет следующие субшкалы: 1. доброжелательность окружающего мира; 2. справедливость; 3. образ Я; 4. удача; 5. убеждения о контроле [5; 10].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ SPSS. Применялись корреляционный и сравнительный анализ ($p < 0,05$).

Были получены следующие результаты.

1. Анализ данных показал, что с возрастом уменьшается ориентация летных специалистов на такие базовые ценности как «конформность», «гедонизм» и «власть» (субшкалы опросника Ш. Шварца). Обнаружено также, что высококлассные профессионалы в меньшей степени направлены на цели-ценности связанные с чувственными удовольствиями («гедонизм»). Не выявлено статистически значимых корреляций между шкалами «Методики исследования базисных убеждений личности» Р.Янофф-Бульман и социально-демографическими и профессиональными характеристиками летчиков.

2. Результаты сравнительного и корреляционного анализа показали, что летные специалисты с высокими баллами выгорания по шкалам теста Маслач (МБИ) имеют более низкие значения показателей всех шкал опросника Р.Янофф-Бульман. То есть, уровень выгорания тесно связан с представлениями индивида о доброжелательности и справедливости окружающей среды, а также его верой в свою способность контролировать жизнь и успешно справляться с возникающими трудностями. По данным исследования, выгорание в большей степени наблюдаются у лиц, базисные убеждения которых отличаются менее позитивной общей картиной окружающего мира и менее позитивной Я-концепцией.

3. При анализе взаимосвязей между показателями, отражающими наличие стресса и особенностями базисных убеждений (шкалы ИБУЛ), обнаружено, что чем выше уровень стресса, тем менее выражены такие базовые установки как «убеждение в доброжелательности-враждебности окружающего мира», «убеждение о возможности контролировать происходящие события», «убеждение о ценности и значимости собственного Я» и «убеждение в собственной удачливости и везучести». То есть, полученные коэффициенты корреляций свидетельствуют о том, что чем выше уровень стресса, тем менее позитивной является картина мира у обследованных летчиков. При этом важно отметить, что уровень стрессогенности жизни (количество стрессогенных жизненных событий по шкале Холмса-Райх) не имеет выраженных взаимосвязей со шкалами опросника Р. Янофф-Бульман. Это означает, что количество симптомов негативных психических состояний во многом определяется индивидуально-личностными особенностями обследованных. Что касается ценностей личности, измеряемых с помощью методики Ш.Шварца, то получено, что летчики, имеющие низкие значения суммарного индекса шкалы стрессоустойчивости и социальной адаптированности Холмса-Райх, более ориентированы на такие ценности как «традиции», «доброта», «универсализм» и «достижения». То есть, выраженность в

личностном профиле таких ценностей как «традиции», «добродота», «универсализм» и «достижения» позволяет более успешно справляться с трудными ситуациями.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить взаимосвязи между проявлениями негативных психических состояний и различными аспектами ценностно-смысловой сферы субъекта труда, включая базисные установки индивида по отношению к окружающему миру и его представления о своем месте в нем. Показано, что даже при большой стрессонаполненности жизни, убежденность в своей способности «контролировать мир», «доброжелательности мира» и «значимости собственного Я» позволяет человеку в большой степени нивелировать воздействие негативных стресс-факторов и поддерживать внутреннее равновесие. В целом, полученные в эмпирическом исследовании данные свидетельствуют о важной роли составляющих Я-концепции как значимых ресурсов, способствующих в трудных ситуациях сохранению субъективного благополучия и профессионального здоровья летных специалистов.

Литература

1. Баканов А.С., Зеленова М.Е., Алдашева А.А. Когнитивный стиль как фактор надежности работы в системе электронного документооборота // «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке», 2015, № 3 (47). С.61-67
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.- 528.
3. Бодров В.А., Зеленова М.Е., Лекалов А.А., Сиваш О.Н., Таяновский В.Ю. Исследование профессионального здоровья летчиков в процессе клинко-психологической экспертизы // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4 / Под ред. В.А.Бодрова, А.Л.Журавлева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 381-414.
4. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. - 318 с.
5. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. - 336 с.
6. Зеленова М.Е. Активность в структуре факторов преодоления негативных последствий военной травмы у ветеранов боевых действий в Афганистане. // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (1-2 февраля 2006) / Отв.ред. А.Л. Журавлев, Т.И. Артемьева.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 84-94.
7. Зеленова М.Е. Проблема профессионального здоровья летчиков и ее экспериментальное изучение // Сб. научных трудов SWorld. Выпуск 1. Т. 12. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. С. 81-85.
8. Зеленова М.Е. Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности // Социальная психология и общество. 2013. №1. С. 69-82.
9. Зеленова М.Е. Функциональная надежность и структура ценностей специалистов, переживших военный стресс // Сб. научных трудов SWorld. 2011. Т.14.№4. С.73-75.
10. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р.Янофф-Бульман // Психологический журнал, 2008, Т.29, №4. С.98-106.
11. Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности // Психологические проблемы смысла жизни и акме: эл. сб. материалов XVIII симпозиума / Под ред. Г.А.Вайзер, Н.В.Кисельниковой, Т.А.Поповой. - М.: ФГНУ "Психологический институт РАО", 2013. С.14-28.
12. Чудновский В.Э. Смысл жизни и личность // Психологические проблемы смысла жизни и акме: эл. сб. материалов XX симпозиума / Под ред. Г.А.Вайзер, Н.В.Кисельниковой, Т.А.Поповой. - М.: ФГНУ "Психологический институт РАО", 2014. С.16-24.

13. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2004. – 2016 с.

УДК 159.9.072.422

ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ СЛУЖАЩИХ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ

Селезнева Елена Владимировна - доктор психологических наук, профессор, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности ИОН РАНХиГС; пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования ценностей как фактора удовлетворенности трудом служащих таможенных органов. В данной работе показано, что существуют различия в уровне значимости ценностей и степени удовлетворенности их реализацией в профессиональной деятельности участников исследования в зависимости от уровня их удовлетворенности трудом. Показано, что особенности латентной структуры ценностей обусловлены уровнем удовлетворенности трудом.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, ценности, значимость, удовлетворенность реализацией.

VALUES AS FACTOR OF JOB SATISFACTION OF EMPLOYEES OF CUSTOMS OFFICERS

Selezneva Elena V. – Ph.D., D.Ps., Professor, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, professor of the Department of Acmeology and Psychology of Professional Activity; Vernadsky prospect, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

Abstract

This article analyzes the results of empirical research of values as a factor in job satisfaction of employees of customs officers. In the work it is shown that there are differences in the level of importance of the values and the degree of satisfaction with their implementation in the professional activity of study participants according to their level of job satisfaction. It is shown that the characteristics of the latent structure of values due to the level of job satisfaction.

Keywords: job satisfaction, values, importance, satisfaction with the implementation.

Удовлетворенность трудом является субъективной, личностно обусловленной составляющей труда, которая определяет его своеобразие, индивидуальные особенности, и, одновременно, его субъективной составляющей, которая определяет степень активности, инициативности работника. При этом социально-психологическим и акмеологическим фактором удовлетворенности трудом выступает система ценностей, которая, в свою очередь, сама детерминируется уровнем удовлетворенности трудом.

Чтобы подтвердить данное положение, мы совместно с Ю.Е.Романенко провели эмпирическое исследование.

Выборочную совокупность исследования составили 119 респондентов. В качестве диагностических инструментов использовались разработанные Е.В. Селезневой опросники «Удовлетворенность трудом» и «Ценности профессиональной деятельности», позволяющий оценить уровень значимости включенных в него ценностей для участников исследования, а также удовлетворенность участников исследования реализацией перечисленных ценностей в их профессиональной деятельности.

Статистический анализ показал, что существуют значимые различия как по значимости ряда ценностей (табл. 1), так и по удовлетворенности реализацией ценностей в

профессиональной деятельности участников исследования в зависимости от уровня их удовлетворенности трудом (табл. 1).

Таблица 1

Различия в значимости ценностей для участников исследования в зависимости от уровня их удовлетворенности трудом (баллы)

Ценности	Средний балл в группе		t-критерий
	с низким уровнем	с высоким уровнем	
Власть (влияние на людей)	3,45	4,33	0,033
Работа (процесс деятельности)	5,23	6,1	0,002
Верность профессиональному долгу	5,35	6,3	0,015

Еще *большие* различия в зависимости от уровня удовлетворенности трудом существуют в удовлетворенности реализацией ценностей в профессиональной деятельности участников (табл. 2).

Таблица 2

Различия в удовлетворенности реализацией ценностей в профессиональной деятельности участников исследования в зависимости от уровня их удовлетворенности трудом

Ценности	Средний балл в группе		t-критерий
	с низким уровнем	с высоким уровнем	
Компетентность (мастерство)	4,10	5,7	0,000001
Власть (влияние на людей)	3,45	4,9	0,00025
Творчество	3,00	4,73	0,00001
Честь (достоинство)	4,55	6,37	0,000001
Уважение окружающих (социальное признание)	3,65	5,67	0,000001
Материальное благосостояние	2,29	4,6	0,000001
Работа (процесс деятельности)	3,58	6,1	0,000001
Верность профессиональному долгу	4,55	6,53	0,000001
Карьера (профессионально-должностной рост)	2,94	5,27	0,000001
Самореализация	2,87	5,77	0,000001
Служение Отечеству	4,35	6,17	0,00004
Стабильность ("уверенность в завтрашнем дне")	2,48	5,1	0,000001
Независимость (свобода)	2,68	5,33	0,000001
Успех (достижение)	3,13	5,63	0,000001
Саморазвитие (самосовершенствование)	3,35	5,67	0,000001
Ответственность	5,06	6,4	0,00034

Анализ *взаимосвязей между ценностями по их значимости для участников исследования и составляющими удовлетворенность трудом* показал, что наибольшее число значимых взаимосвязей (24 из 32) имеет ценность верности профессиональному долгу.

Можно предположить, что значимость верности профессиональному долгу для служащих таможенных органов напрямую и всесторонне связана с уровнем их удовлетворенности трудом. Снижение удовлетворенности теми или иными составляющими труда может приводить в перспективе либо к снижению эффективности деятельности служащих таможенных органов, либо вообще к нарушениям верности профессиональному долгу в тех или иных формах. Это подтверждается и теснотой взаимосвязи со значимостью верности профессиональному долгу общего уровня удовлетворенности трудом ($r=0,337$ при $p=0,0002$).

Анализ *взаимосвязей между ценностями по удовлетворенности участников исследования их реализацией в профессиональной деятельности и составляющими удовлетворенность трудом* показал, что, по мнению респондентов, они удовлетворены тем, как реализуются в их профессиональной деятельности большинство ценностей (по 14 из 16 ценностей выявлено от 27 до 32 значимых корреляций с составляющими удовлетворенности трудом). Несколько меньше (по 25 значимых корреляций) у таких ценностей как честь (достоинство) и ответственность.

Факторный анализ структуры ценностей по их значимости для участников исследования позволил выявить в обеих группах пять факторов, которые в совокупности описывают в группе с низким уровнем удовлетворенности трудом 77,7%, а в группе с высоким уровнем – 79,41% выявленной дисперсии. При анализе полученных результатов мы учитывали показатели, факторный вес которых был выше 0,400.

В группе с низким уровнем удовлетворенности трудом *первый фактор* (33,3% выявленной дисперсии) включает ценности карьеры (факторная нагрузка 0,847), саморазвития (0,843), успеха (0,829), материального благосостояния (0,811), самореализации (0,804), компетентности (0,803), творчества (0,617), независимости (0,549).

Во *второй фактор* (18%) входят ценности стабильность (0,802), работы (0,762), чести (0,746), социального признания (0,621), независимости (0,421).

Третий фактор (9,7%) включает ценности служения Отечеству (0,904), верности профессиональному долгу (0,838) и социального признания (0,470).

Четвертый фактор (9,7% выявленной дисперсии) составляют ценности ответственности (0,902) и независимости (0,500).

В *пятый фактор* (7,4%) входят ценности власти (0,867) и творчества (0,403).

В группе с высоким уровнем удовлетворенности трудом в *первый фактор* (37,75% выявленной дисперсии) входят ценности чести (0,855), работы (0,790), успеха (0,745), ответственности (0,708), самореализации (0,679), компетентности (0,618), верности профессиональному долгу (0,602) и карьеры (0,450).

Второй фактор (13%) составляют ценности творчества (0,800), компетентности (0,606) и, с противоположным знаком, ценности служения Отечеству (-0,562) и верности профессиональному долгу (-0,497).

Третий фактор (10,98%) включает ценности власти (0,810), карьеры (0,754), социального признания (0,693).

Четвертый фактор (9,82%) составляют ценности материального благосостояния (0,893), стабильности (0,752), социального признания (0,536).

В *пятый фактор* (9,82%) входят ценности независимости (0,847), саморазвития (0,768), служения Отечеству (0,504).

Факторный анализ структуры ценностей по удовлетворенности участников исследования их реализацией в профессиональной деятельности выявил в группе с низким уровнем удовлетворенности трудом пять факторов, которые в совокупности описывают 70,6%, а в группе с высоким уровнем – четыре фактора, описывающие 69,4% выявленной дисперсии.

В группе с низким уровнем удовлетворенности трудом в *первый фактор* (30,6% выявленной дисперсии) входят ценности самореализации (0,863), компетентности (0,716), творчество (0,715), карьеры (0,553), успеха (0,529), саморазвития (0,513).

Второй фактор (13,9%) составляют ценности чести (0,874) и ответственности (0,794).

Третий фактор (9,9%) включает ценности верность профессиональному долгу (0,745), материального благосостояния (0,698), независимости (0,685), работы как процесса деятельности (0,631), власти (0,611), саморазвития (0,526) и карьеры (0,410).

В *четвертый фактор* (9,1%) входят ценности стабильности (0,805), успеха (0,535), карьеры (0,461) и саморазвития (0,404).

Пятый фактор (7,2%) включает ценности служения Отечеству (0,877), социального признания (0,624) и работы как процесса деятельности (0,498).

В группе с высоким уровнем удовлетворенности трудом *первый фактор* (31,5% выявленной дисперсии) составляют ценности ответственности (0,748), чести (0,710), верности профессиональному долгу (0,680), компетентности (0,579), социального признания (0,449), работы как процесса деятельности (0,522) и, с противоположным знаком, ценности материального благосостояния (-0,537).

Второй фактор (17,4%) включает ценности власти (0,855), творчества (0,837), независимости (0,671), самореализации (0,617), успеха (0,455) и, с противоположным знаком, ценности социального признания (-0,401).

В *третий фактор* (11,7%) входят ценности стабильности (0,828), служения Отечеству (0,703), материального благосостояния (0,547), социального признания (0,524) и саморазвития (0,411).

Четвертый фактор (8,8%) составляют ценности карьеры (0,767), успеха (0,738), работы как процесса деятельности (0,734), саморазвития (0,563), компетентности (0,516), ответственности (0,455) и самореализации (0,430).

Таким образом, латентная структура ценностей служащих таможенных органов по их значимости и по удовлетворенности их реализацией в профессиональной деятельности различается в зависимости от уровня их удовлетворенности трудом.

УДК 159.9.072.43.

ОТНОШЕНИЕ «ВРАЧ-ПАЦИЕНТ» КАК СМЫСЛОЖИЗНЕННАЯ И АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНЕ

Зверева Надежда Степановна – Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, соискатель кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС); пр. Вернадского, 84, Москва, Россия, 119606; e-mail: moskalenkoolga@mail.ru

Аннотация:

Статья посвящена анализу проблемы отношений в профессиональной деятельности врачей. Предложен подход к рассмотрению отношений «врач-пациент» как условия эффективности профессиональной деятельности в медицине, оптимизации этого вида деятельности и достижению результативности в лечении пациента.

Ключевые слова: профессиональная медицинская деятельность, отношение, «врач-пациент», смысл жизни.

THE “DOCTOR – PATIENT” RELATION AS LIFE-PURPOSE AND THE ACMEOLOGICAL ISSUE OF THE PROFESSIONAL MEDICAL ACTIVITY

Zvereva Nadezhda Stepanovna - Russian Academy of national economy and public administration under the President of the Russian Federation, applicant of the Department of

acmeology and psychology of professional activity of the Academy under the RF President (RANEPА); Vernadskogo avenue, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: moskalenkoolga@mail.ru

Abstract:

The article is devoted to the analysis of problem of relations in professional activity of doctors. Approach in the consideration of “doctor - patient” relations as a condition for the efficiency of professional activity in medicine, the optimization of this activity and the achievement of the effectiveness in the treatment of patient.

Keywords: professional medical activity, relation, “doctor - patient”, the meaning of life.

Особенностью профессиональной деятельности в медицине выступает определенная противоречивость. С одной стороны, строгая требовательность к профессионализму и качеству труда врача не позволяет даже виртуально представить деятельность врача-непрофессионала, а тем более советовать что-либо профессионалу, так как для человека очень значимо свое здоровье, которое связывается как краеугольный аспект жизни. С другой стороны, «закрытость» процесса лечения, его скрытность от пациентов позволяет последним считать легким и доступным его каждому непрофессионалу, дилетанту.

При этом профессионалы-медики не только не позволяют анализировать с каких-либо позиций свою деятельность, но и наблюдать за ними.

В последнее время появилось все больше мнений о том, что в процессе лечения «работают» три силы – врач, пациент и сама болезнь. Успех/неуспех этого процесса в большой степени зависит от того, кого в союзники или враги возьмет болезнь. Поэтому чаще звучат тезисы известных медицинских деятелей о союзе врача и пациента.

В результате становится все более актуальной проблема отношения «врач-пациент», которая может быть рассмотрена как частный пример общепсихологической проблемы отношений в психологии (В.Н. Мясищев, В.А. Журавель, М.Я. Басов и др.).

С другой стороны, данная проблема может быть рассмотрена и как один из аспектов психологии труда в медицине (Е.А. Климов, К.К. Платонов, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков, Н.Д. Творогова, С.Н. Толстов, И. Харди, Б.А. Ясько и др.).

И, в-третьих, проблема отношения «врач-пациент» может быть рассмотрена как образ применения психологии управления в частном случае - медицинской практике, а конкретно – психологии воздействия врача на пациента и, наоборот – пациента на врача...

Отметим, что в современных смежных профессионально-медицинских отраслях знания рассмотрены различные аспекты деятельности врачей и медицинских работников: историко-философские (Л.К. Булгакова, Е.И. Веселов, В.И. Курашов [4], Л.Я. Скороходов, И.М. Чиж, А.М. Шелепов), методологические (О.П. Щепин, В.И. Стародубов, А.Л. Линденбратен, Г.И. Галанова [8, 18]), правовые (В.И. Акопов, А.А. Кирилловых; О.В. Леонтьев, С.Ф. Багненко, А.О. Лядов, И.Ж. Исаков [16]; Н.Ф. Герасименко, И.Ю. Григорьев, О.Ю. Александрова, М.Р. Муравьева), экономико-управленческие (Л.А. Зенина, И.В. Шешунов, О.Б. Чертухина [2]; Н.Г. Малахова [6]; Е.И. Полубенцева, Г.Э. Улумбекова, К.И. Сайткулов [5]; А.А. Кудрявцев; Г.В. Дорошенко, Н.И. Литвинова, Н.А. Пронина [7]; С.А. Новиков; А.В. Решетников), социальные (Е.А. Мороз, Л.В. Покрасина, Э.С. Попова; В.А. Медик, В.К. Юрьев [13]; О.В. Шелест; В.З. Кучеренко [14], Ю.П. Лисицын), информационно-технологические (В.Ф. Мартыненко, Г.М. Вялков [3], В.А. Полесский, Е.Н. Беляев, В.А. Гройсман, И.Ф. Серегина), качественные (И.В. Поляков, А.С. Твердохлебов, А.В. Максимов [15]), прогностические (В.В. Жуков, Н.Н. Комаров [1]), психологии здоровья (М.Ф. Секач, В.Г. Шевченко [17]) и др.

В приведенных исследованиях не выявлены специфика поставленной проблемы, которая должна быть проанализирована комплексно и многопланово, так как ее решение раскрывает мощнейший ресурс лечения и оздоровления человека, предупреждения заболеваемости населения.

В центре отношения «врач-пациент», по нашему мнению, должно быть понимание следующего. Основой отношения «врач-пациент» должно быть усиление психологической грамотности всех слоев населения страны, что, по мнению В.Н. Мясищева, одно из условий гармонизации взаимоотношений между людьми, снижения конфликтности и напряженности при их взаимодействии. Психология как наука в своем развитии должна не стоять на месте, а все более эффективно проникать в еще не познанные глубины внутреннего мира человека, в том числе и в процессе лечения психосоматических заболеваний и их предупреждения.

На важность учета психологической составляющей профессионализма указывают многие исследователи психологии труда (Е.А. Климов), акмеологии (А.А. Деркач) и психологии профессиональной деятельности (О.В. Москаленко [9-12]).

Подготовка врача на завершающем этапе профессионального обучения или в процессе повышения его квалификации должна включать лекционно-практические занятия по психологии общения и построения бесконфликтных отношений с пациентами и их родственниками. Возможно, данные занятия должны включать и тематику личностно-профессионального развития психофизиологических, мотивационно-ориентационных, эмоционально-чувственных, поведенческо-адаптационных, личностных, компетентностных характеристик самого врача как профессионала и межличностных отношений с коллегами.

Таким образом, психологическая подготовка врача к грамотным профессиональным отношениям «врач-пациент» может стать центром оптимизации профессиональной деятельности врача, а также его саморазвития и самосовершенствования как личности и профессионала.

Литература

1. Жуков В.В., Комаров Н.Н. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности медицинских работников /Актуальные вопросы военной и практической медицины. – Оренбург: ОГПУ, 2001, С. 134-154.
2. Зенина Л.А., Шешунов И.В., Чертухина О.Б. Экономика и управление в здравоохранении. – М.: Академия. 2011. – 208 с.
3. Информационные технологии в системе управления здравоохранением Российской Федерации. /Под ред. А.И. Вялкова. – М.: ГЭОТАР-Медиа. 2006. – 128 с.
4. История и философия медицины в контексте проблем антропологии. /В.И. Курашов. – М.: КДУ. 2012. – 368 с.
5. Клинические рекомендации и индикаторы качества в системе управления качеством медицинской помощи./Е.И. Полубенцева, Г.Э. Улумбекова, К.И. Сайткулов. – М.: ГЭОТАР-Медиа. 2007. – 60 с.
6. Маркетинг в здравоохранении /Н.Г. Малахова. – М.: Феникс. 2010. – 224с.
7. Менеджмент в здравоохранении. /Г.В. Дорошенко, Н.И. Литвинова, Н.А. Пронина. – М.: Форум, Инфра-М. 2010. – 158 с.
8. Методологические основы и механизмы обеспечения качества медицинской помощи. /О.П. Щепин, В.И. Стародубов, А.Л. Линденбратен, Г.И. Галанова. – М.: Медицина. 2002. – 176 с.
9. Москаленко О.В. Профессиональное самосознание как генеральная категория личностно-профессионального развития специалиста. //Акмеология. 2012. №2.-С. 109-112.
10. Москаленко О.В. Роль знаний в построении карьеры человека. //Акмеология. №3-4 (спец. вып). 2014 (Мат-лы XXII Международ. акмеологич. чтен. аспирантов, магистрантов и молодых учёных, М.–СПб, 1-15 декабря 2014 г.). С. 65-66.
11. Москаленко О.В. Модель акмеологического проекта профессиональной самореализации в условиях дополнительного профессионального образования специалистов /Коняхина И.Б., Москаленко О.В. // Акмеология. №3(35). 2010. С. 44-46.

12. Москаленко О.В. Развитие профессионального самосознания государственных служащих. – М.: РАГС, 2004. – 125с.
13. Общественное здоровье и здравоохранение /В.А. Медик, В.К. Юрьев. – М.: ГЭОТАР-Медиа. 2013. – 608 с.
14. Организация и оценка качества лечебно-профилактической помощи населению /Под редакцией В.З. Кучеренко. – М.: ГЭОТАР-Медиа. 2008. – 560 с.
15. Поляков И.В., Твердохлебов А.С., Максимов А.В. Управление качеством работы медицинской организации (Менеджмент качества). – СПб: СПбГМА им. И.И. Мечникова. 2007. – 208 с.
16. Правовое обеспечение медицинской деятельности. /О.В. Леонтьев, С.Ф. Багненко, А.О. Лядов, И.Ж. Исаков. – М.: СпецЛит. 2009. – 144 с.
17. Психология здоровья руководителя и организационная безопасность. /М.Ф. Секач, В.Г. Шевченко. В 2-х т. – Тула: Гриф и К.2007. Т.1 – 416с., Т.2. – 488с.
18. Управление здравоохранением на современном этапе. Проблемы, их причины и возможные пути решения. /Под ред. В.И. Стародубова и Д.В. Пивеня. – М.: Менеджер здравоохранения. 2007. – 128 с.

УДК 159.99

ПРЕДПОСЫЛКИ, ДИНАМИКА И РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВРАЧЕЙ И МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

Сизова Лариса Александровна, главная медицинская сестра ГБУЗ «Научно - исследовательский институт - Краевая клиническая больница №1 им. проф. С.В. Очаповского», Краснодар.

Белик Вероника Валерьевна – аспирант, Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники, Научно-исследовательский институт технической эстетики, Москва.

Аннотация.

Анализируются предпосылки, динамика и ресурсы (условия социальной макро, мезо- и микросреды) профессионального становления субъекта (ПСС) – медицинских работников (руководителей подразделений, врачей и медицинских сестер). Рассматриваются данные, полученные по исследовательской методике «Динамика ПСС» на выборке 30 врачей-руководителей, 32 рядовых врачей и 67 старших медицинских сестер. Выявлена большая полнота использования ресурсов у врачей-руководителей, наименьшая – у медицинских сестер.

Ключевые слова: руководители, врачи, медицинские сестры, ресурсы, динамика, профессиональное становление.

BACKGROUNDS, DYNAMIC AND RESOURCES OF DOCTORS AND NURSES PROFESSIONAL FORMATION

Sizova Larisa Alexandrovna - chief nurse GBUZ «Scientific - Research Institute - Regional Clinical Hospital №1 named after prof. S.V. Ochapovsky»; Krasnodar.

Belik Veronica Valeryevna – Ph.D. student, Moscow State University of Information Technologies, Radio Engineering and Electronics, Scientific Research Institute of Technical Aesthetics, Moscow.

Abstract.

Analyzes the background, dynamics and resources (the social conditions of the macro, meso and micro-environment), professional formation (SPF) of medical workers: heads of departments, doctors and nurses. We consider the data obtained by the research methodology «Dynamics SPF» in a sample of 30 head-doctors, 32 doctors and 67 senior nurses. A greater fullness of resource use by doctors leaders, the lowest – by nurses.

Keywords: managers, doctors, nurses, resources, speakers, professional development.

Введение. Актуальность сформулированной проблемы раскрывается в нескольких тезисах. 1. Анализируя опыт работы современных отечественных многопрофильных лечебных учреждений, аккумулирующих возможности оказания медицинской помощи на уровне технологий нового столетия, эксперты отмечают необходимость профессионального сопровождения становления субъектов труда и рассматривают такие возможности, с одной стороны, с другой - констатируют устойчивый дефицит высокопрофессиональных и психологически компетентных специалистов в отдельных сегментах (в частности – медицинских сестер) [5]. 2. Наиболее остро вопросы *профессионального становления субъекта* (ПСС) стоят в отношении представителей социэкономических профессий, а среди них - *помогающих профессий* (учителей, медицинских работников и др.). Для представителей профессий «человек – человек» характерно «сплетение» как процессов профессионального и личностного развития, так и нарастания, и накопления разного рода деструкций, деформаций и заболеваний. Ответом на такой не сформулированный социальный запрос являются исследования стрессоустойчивости и совладающего поведения [1; 3; др.]. 3. Развитие и «столкновение» процессов личностного и профессионального развития, с одной стороны, и с другой - деструкций, деформаций и заболеваний, достигают высокой степени выраженности у лиц среднего возраста (образно называемого возрастом «АКМЕ»). 4. Ориентированы на современные требования к профессионалу научные и научно-практические исследования, центральными задачами которых являются уточнения путей оптимального по времени и затратам достижения субъектами самореализации в пространствах индивидуального и профессионального бытия, становления адекватного стиля деятельности и др. [2; 3; 4; 5; 8; 9].

Исследования предпосылок, динамики и ресурсов профессионального становления субъектов имеют как собственно научную (представляют ценный материал для специалистов в области психологии личности и т.п.), так и очевидную *практическую значимость* – они могут содействовать совершенствованию социальных технологий сопровождения становления профессионала, разработки дифференциальных направлений их самореализации и др.

Задачи настоящего исследования: изучение динамики *профессионального становления субъектов* (ПСС), субъектов разных категорий (медицинских сестер, врачей и врачей-руководителей) в зависимости от типов актуализируемых ими ресурсов (внесубъектных и интрасубъектных). *Гипотеза:* представителям разных категорий профессионалов присущи как общие, так и особенные предпочтения, динамика и виды актуализируемых ресурсов социальной среды.

Организация исследования. Выборку составили медицинские работники (67 медицинских сестер, 32 врача, 30 врачей, занимающих должности руководителей среднего и высшего звена управления, в возрасте от 30 до 60 лет; средний возраст составлял 43,9, 46,8 и 42,6 лет соответственно). Посредством исследовательской методики - анкеты «*Динамика ПСС*» [6; 7]. изучались представители трех категорий профессионально успешных медиков. Обследования проводились в условиях профессионального обучения (семинары, совещания, получение второго высшего образования). Врачи и сестры выступали как эксперты динамики своего ПСС. Они оценивали изменения в уровне развития *профессионализма*, его обеспечивающих психологических систем на протяжении карьеры по 9-балльной шкале – от 0 до 8 баллов в пятилетних интервалах в разные периоды жизни – от 20 до 65 лет (т.е., чаще

прогнозируемые). Также медики оценивали условия родительской семьи, своей семьи, рабочих коллективов, динамику изменения физиологических и психологических систем.

Результаты и обсуждение результатов исследования. В использовании медиками условий социальной среды как ресурсов ПСС выявлены множественные отличия данных представителей медицинских профессий от других, описанных в литературе [6; 7]. Среди них выделим как общие для представителей разных профессий, так и особенные, присущие медицинским работникам.

К «общим» характеристикам относятся следующие. 1) Высокая межиндивидуальная вариативность в отношении большей части анализируемых переменных (т.е., одни и те же условия могут быть более или менее значимыми для разных людей). 2) Сравнительно низкая полнота использования условий среды как ресурсов (в среднем, чаще не превышающая 30 – 35% от возможного). 3) Согласно результатам факторного анализа, профессионализм медиков на разных этапах слабо поддерживается разными ресурсами

«Особенное», характерное для медицинских работников: А) Согласно результатам корреляционного анализа, для врачей-руководителей, врачей и медсестер типичны свои особенные паттерны ресурсов ПСС. В) Согласно результатам t-сравнения (для независимых групп), из 21 переменной, рассматриваемых нами как потенциальные ресурсы ПСС – ресурсы социальной среды, – статистически значимые различия между врачами-руководителями и рядовыми врачами имели место в трех (14%) случаях – ролью отца, женщин и руководителей в становлении профессионализма субъектов (эти условия полнее использовались теми, кто стал руководителем). Статистически значимые различия между врачами-руководителями и медицинскими сестрами – в отношении девяти (43%) условий – занимаемой матерью и отцом должности, образованием матери (более высоких, чем у медсестер), большим числом детей, ролью женщин, мужчин, руководителей, рабочих коллективов (все названные условия полнее использовались и используются врачами-руководителями). Значимые различия между рядовыми врачами и медицинскими сестрами имели место в отношении пяти (24%) условий – занимаемой матерью и отцом должности, образованием матери (более высоких, чем у медсестер), большей ролью рабочих коллективов и науки (эти условия полнее использовались и используются врачами, чем медсестрами). С) Возраст высшего профессионализма у врачей-руководителей – 30 – 60 лет, врачей – 40 – 65 лет, у медицинских сестер – 35 – 60 лет.

Заключение. Представители медицинских профессий, занимающие разные профессиональные и должностные позиции (врачи-руководители, рядовые врачи и медицинские сестры) различаются (по ряду позиций статистически значимо) как по динамике становления их профессионализма, так и по роли разных ресурсов социальной макро-, мезо- и микросреды в становлении их профессионализма. Выявленные факторы могут использоваться при решении задач научного сопровождения их профессионального становления, для управления ресурсами их личностного развития, для предупреждения ранних профессиональных деформаций, деструкций, заболеваний.

Литература

1. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 2014.
2. Карпинский К.В. Смысл жизни и ресурсы его реализации: К пониманию механизмов личностного кризиса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 3 – 33.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития учителя.- СПб.: Нестор-История, 2014.
5. Сизова Л.А. Психологические детерминанты профессионально-личностной самореализации медицинской сестры многопрофильного лечебного учреждения.- Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Краснодар, 2015.
6. Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015, Т. 36. № 1, с. 91 – 107.
7. Толочек В.А., Винокуров Л.В., Журавлева Н.И. Условия социальной среды как ресурсы профессиональной успешности субъектов / Вестник МГУ. Психология. 2015. № 4. С. 39 – 54.
8. Толочек В.А. Психология труда. – СПб.: Питер, 2016.
9. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача: Курс лекций.- Ростов н/Д: Феникс, 2005.

УДК 159.99

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПСИХОТЕРАПИИ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ И ПОЗИТИВНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ⁴

Кисельникова (Волкова) Н.В., кандидат психологических наук, зав. лабораторией ФГБНУ ПИ РАО, г. Москва,
Рзаева Ф.Р., старший научный сотрудник ФГБНУ РАО, г. Москва

Аннотация.

Статья освещает проблему изучения динамики переживания клиента в процессе психотерапии с интегральной позиции двух методологических подходов – экзистенциально-феноменологического и позитивно-психологического. Поставленная проблема является одним из аспектов комплексной проблемы оценки эффективности психотерапии.

Ключевые слова: психотерапия, переживание, позитивная психология, экзистенциальная психология, феноменология, оценка эффективности психотерапии, оптимальное переживание.

THE STUDY OF DYNAMICS OF EXPERIENCE IN THE PSYCHOTHERAPY: EXISTENTIAL-PHENOMENOLOGICAL AND POSITIVE-PSYCHOLOGICAL APPROACHES

Kiselnikova (Volkova) N.V., Ph.D., Chief of Laboratory of Psychological Institute of Russian Academy of Education
Rzaeva F.R., Senior Researcher at Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

Abstract

The authors consider the study of dynamics of client's experience in the psychotherapy process in existential-phenomenological and positive-psychological approaches. The problem of phenomenological description of client's experience dynamic is the one of aspects of the psychotherapy effectiveness evaluation problem. The integration of basis of existential-phenomenological and positive-psychological approaches and using of the concept 'optimal experience' are discussed in the paper.

⁴ Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 16-36-01020.

Key words: psychotherapy, existential psychology, phenomenology, positive psychology, evaluation of psychotherapy effectiveness, optimal experience

На сегодняшний день задача полноценного феноменологического описания динамики переживания клиента является крайне актуальной в связи с тем, что именно переживание признается множеством крупных теоретиков и практиков психологии и психотерапии центральным и отражающим сущностные процессы, происходящие с клиентом во время психотерапии. Актуальность данной задачи в научном плане также связана с тем, что современная ситуация в отечественной психологической науке характеризуется фактическим отсутствием существующих на практике и в мировом психологическом контексте отраслей. К таким почти отсутствующим отраслям относятся и исследования психотерапии (psychotherapystudies): на сегодняшний день в России не проведено ни одного (!) масштабного исследования эффективности психотерапии, сопоставимого с зарубежными аналогами и возможного к публикации в высокорейтинговых журналах. На методическом уровне актуальность проблемы обусловлена потребностью российской науки и практики в обоснованных, разработанных по всем правилам качественной методологии, валидных русскоязычных методах изучения динамики переживаний в психотерапии.

В фокусе нашего внимания находится центральный вопрос обширной области научных исследований, объектом которых выступает психотерапевтический процесс и изменения у клиента (psychotherapystudies). Этот вопрос традиционно ставится как проблема оценки эффективности психотерапии и выявления механизмов ее эффективности. В данном случае подвергается рассмотрению так называемая «раскрывающая» психотерапия, которая базируется на ином понимании психотерапии – как особой, парадигмально другой практики (гуманитарной), где между субъектом и объектом познания нет жестких границ, а теория и практика непосредственно связаны герменевтическим кругом понимания и существования. Таким образом, объектом научного анализа становится трудно формализуемая субъективная реальность, которая практически никогда не фиксируется в раз и навсегда неизменном виде (обладает свойством динамичности) и не может быть измерена едиными для всех шкалами с заданными параметрами или «объективными» диагностическими инструментами. Здесь преимущественно используются качественные методы исследования, целью которых выступает описание феноменологии изменений, оценку значимых событий в процессе психотерапии.

В контексте нашего исследования категория «переживание» используется как средство фиксации и единица анализа процессуальных психотерапевтических изменений. Данная психологическая категория признается центральной и отражающей сущностные процессы, происходящие с клиентом во время психотерапии, множеством крупных теоретиков и практиков психологии и психотерапии (Ф.Е. Василюк, А. Лэнгле, А. Маслоу, В. Франкл, М. Чиксентмихайи и др.). Переживание рассматривается очень по-разному: и как состояние сознания (Маслоу, 1962), и как способ его существования (Лэнгле, 2004), и как условие для постановки онтологических процессов (Сартр, 1989), путь обретения смысла (Франкл, 1900) и даже как особая деятельность (Василюк, 1984). Переживание является категорией, объединяющей феноменологию и психотерапию и происходящей из феноменологии как философско-методологического фундамента. В экзистенциально-феноменологической психологии переживание рассматривается с точки зрения отношения человека к миру как осуществления себя в нем. Причем, такая реализация неминуемо сопряжена с усилием порождения и видения себя в мире. Согласно идее Ж.П. Сартра, «существование предшествует сущему», человек начинается еще в желании быть им. Таким, образом, в контексте проблем экзистенциализма и экзистенциальной психологии переживание выступает, своего рода, условием для постановки онтологических вопросов (Сартр, 1989). Переведя данный тезис на язык психологии, можно сказать, что ощущение, осознание и постановка клиентской проблемы – эти важнейшие вехи психотерапевтического процесса не

возможны без переживания. Данная трактовка переживания не может быть упущена при постановке проблем такого рода исследований.

В последние десятилетия наибольшую методическую и эмпирическую проработку оно получило в русле позитивной психологии, хотя и без глубокой теоретической проработки, и безотносительно к психотерапевтической реальности. В качестве примера реализации методического потенциала данной методологии можно привести комбинаторную модель переживания вовлеченности в деятельность Д.А. Леонтьева (2015), основанную на выделении трех основных элементарных компонентов оптимального переживания, а именно, усилия (effort), удовольствия (pleasure) и смысла (meaning) (Leontiev et al., в доработке). Ни одного из этих компонентов в отдельности не достаточно для переживания вовлеченности, но их сочетание представляется необходимым и достаточным для психологического объяснения того, почему такое переживание особенно значимо. Три начальных компонента попарно образуют 3 новых переживания: долг (commitment), радость (enjoyment) и поток (flow). Все 6 компонентов вместе образуют переживание вовлеченности, а отсутствие их всех образует состояние, которое можно обозначить как «пустота» (void). Всего получается 8 различных типов переживаний. На базе данной модели были разработаны диагностические методики («Компонентный анализ переживания», «Переживание в деятельности»), позволяющие качественно оценить структуру переживания человека в той или иной активности. На данный момент, это едва ли не единственные русскоязычные инструменты, позволяющие работать непосредственно с содержанием категории переживания. Все эти методики, однако, не предназначены для исследования переживания в процессе психотерапии. В силу этого задача разработки специального метода крайне актуальна. Использование же потенциала позитивной психологии в области оценки эффективности психотерапии позволит самой позитивной психологии расширить область своего применения.

Фундаментальный и комплексный характер обсуждаемого исследования, таким образом, обусловлен: 1) выполнением исследования психотерапии на стыке позитивной и экзистенциально-феноменологической психологии; 2) решением теоретических, эмпирических и прикладных задач в области качественной оценки эффективности психотерапии; 3) развитием качественной методологии исследований психотерапии.

Планируемая интеграция концептуальных оснований экзистенциально-феноменологического и позитивно-психологического подходов для изучения переживания найдет свое отражение, в частности, в том, что в экзистенциально-феноменологический «бэкграунд» категории «переживания» будет помещен феномен, который позитивными психологами описывается как «оптимальное переживание». Это решение отражает современную тенденцию в проведении исследований психотерапии в крупнейших мировых научных центрах, так что полученные результаты позволят российской науке включиться в научный диалог мирового психологического сообщества.

Литература

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М, 1984. – Т. 195.
2. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. – 2004. – Т. 10.
3. Маслоу А. На подступах к психологии бытия // М.: Рефл-бук. – 1962.
4. Сартр Ж. П. Экзистенциализм—это гуманизм // Сумерки богов. М. – 1989. С. 319-344.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла // М.: прогресс. – 1990. – Т. 368.
- Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. – Альпина Паблишер, 2011.
6. Leontiev et al. The Internal Structure and External Context of Optimal Experiences (статья находится в доработке).

УДК 159.99

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК ПОДХОД К РАБОТЕ СО СМЫСЛОЖИЗНЕННЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

Голзицкая Алена Александровна, младший научный сотрудник ФГБНУ ПИ РАО,
г. Москва

Аннотация

В работе описываются основные сведения о возникновении и развитии библиотерапии, механизмах работы метода в том числе со смысложизненными ориентациями индивида.

Ключевые слова: библиотерапия, книга, психотерапевтический механизм, жизненные смыслы.

BIBLIOTHERAPY AS THE APPROACH TO WORK WITH LIFE MEANING ORIENTATIONS

Golzitskaya A.

Abstract: article is dedicated to key information about origin and development of bibliotherapy, and to psychotherapy tools of the method including work with life meaning orientations.

Key words: bibliotherapy, book, psychotherapy tool, life meaning.

У каждого из нас в детстве была любимая книга – такая, которую мы просили родителей перечитывать много раз. Став взрослыми мы также зачастую прибегаем к помощи литературы, ведь погружаясь в мир по-настоящему хороших произведений неизменно ощущаем мощный эффект их целебного воздействия. Традиция устной, а затем и письменной передачи потомкам накопленного поколениями опыта, насчитывает не одно тысячелетие, и мы с радостью пользуемся ей и сегодня, устанавливая для себя важные жизненные ориентиры через знакомство с литературной классикой.

Невозможно себе представить, что такой потрясающий инструмент как книга, мог бы остаться без внимания профессионалов, занимающихся проблемами психологии и психотерапии. Возникновением термина «библиотерапия» (от греческих слов “biblion” *книга* и “therapeia” *лечение*) мы обязаны Samuel McChord Crothers (1916), применявшему литературные произведения для лечения психических заболеваний. В 1961 году, определение данного понятия было принято Ассоциацией американских библиотек (ALA). Оно включало в себя не только упоминание об использовании метода в психотерапевтических целях, но и аспект решения личностных проблем через направленное чтение [3].

Научное обоснование метод библиотерапии получил в XX веке, когда начали разрабатываться такие его области, как терапевтический диалог, обсуждение восприятия литературного текста под руководством обученного специалиста; обеспечение пациентов специально подобранными литературными произведениями; возникновение жанра self-help books, или книг самопомощи.

Библиотерапия как процесс лечения направленным чтением предполагает использование как художественной, так и дидактической литературы. Круг проблем, с которыми работают специалисты-психологи с использованием библиотерапевтических произведений, очень широк. Согласно Pardeck [4] библиотерапия дает хорошие результаты при лечении панических расстройств (Lesser, 1991; Lidren, 1994), депрессии (Cuijpers, 1997), депрессий пациентов преклонного возраста (Guirguis, 2001), поведенческих нарушений у детей (Klingman, 1985) и многих других заболеваний.

Основными механизмами, позволяющими библиотерапии выполнять психотерапевтическую функцию, являются механизмы идентификации, проекции, интроекции, катарсиса и инсайта (С. Shrodes, 1951). Иными словами пациент, испытывающий затруднения в определенной сфере своей жизни, обращается к опыту другого, того (героя или автора), кто находился или находится в сходной с ним ситуации. Так при депрессии помимо физиологических нарушений у человека наблюдается стойкая апатия, утрата привычных интересов, возрастание чувства вины. Ему сложно реализовывать свои цели, чувствовать удовлетворенность жизнью, своей самореализацией, брать на себя ответственность за происходящее с ним, принимать важные решения. В таком случае смысложизненные ориентации человека также претерпевают серьезные негативные преобразования, иногда депрессивные пациенты склонны к полной утрате жизненных интересов и совершению суицидальных попыток.

Библиотерапия в составе комплексной терапии депрессии может быть довольно действенным методом коррекции, так как через литературный или дидактический текст становится возможным воздействовать на установки пациента, его самооценку, интерпретацию происходящих событий. Идентифицируя себя с героем или автором книги, оказавшимся в схожей ситуации, пациент проецирует на него свои мысли и чувства, начинает видеть в нем как в зеркале все то, что так волнует, трогает, заставляет испытывать серьезные переживания. Одним из основных терапевтических механизмов, за счет которых художественные произведения и книги самопомощи могут становиться «врачующими», является использование автором в сюжетной линии паттернов преодоления и разрешения сложных, конфликтных ситуаций. Задача психотерапевта состоит в том, чтобы распознать в тексте наличие таких паттернов и использовать их в коррекционном процессе надлежащим образом. Чтение специально подобранных произведений, а также письменный анализ и участие в последующей групповой библиотерапевтической работе позволяет обогатить репертуар пациента новыми навыками, перенимаемыми им через механизм интроекции. Приобретаемые таким образом умения иначе мыслить и вести себя в тревожных или негативных ситуациях позволяют со временем изменять как собственное отношение к происходящему, так и результат взаимодействия с окружающими людьми на более положительные, что является одним из признаков улучшения состояния пациента.

Две важных составляющих опыта «проживания» индивидом библиотерапевтического текста - инсайт и катарсис – являются неотъемлемой частью процесса позитивного преобразования. Они позволяют испытать не только эмоциональную разрядку, снимающую негативное внутреннее напряжение, но и дают толчок стремлению применить усвоенные навыки в собственной затруднительной ситуации и найти из нее выход, открыть для себя важные жизненные смыслы происходящего, извлечь полезные уроки на будущее.

Литература

1. Cuijpers P., van Straten A. & Smit F. (2006) Psychological treatment of late life depression: a meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Geriatric Psychiatry* 21, 1139–1149
2. Febbraro G.A.R. (2005) An investigation into the effectiveness of bibliotherapy and minimal interventions in the treatment of panic attacks. *Journal of Clinical Psychology* 61, 763–779.
3. McCulliss, D (2012) Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38(16)
4. Pardeck, J.T. (1998). *Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy*. New York: The Haworth Press.
5. Reeves T. & Stace J.M. (2005) Improving patient access and choice: assisted bibliotherapy for mild to moderate stress/anxiety in primary care. *Journal of Psychiatric and Mental*

Health Nursing 12, 341–346.

УДК 159. 9;331

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ СФЕРАХ

Толочек В.А., Ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва,
Винокуров Л.В., Доцент, Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, С.-Петербург

Аннотация.

Рассматриваются зависимости социально-демографических характеристик респондентов и успешности их реализации в труде и в семье (обследовано 1184 чел. в возрасте 30 – 60 лет). Выявлены корреляции между возрастом, стажем работы в организации, занимаемой должностью, стажем работы в должности, состоянием в браке, числом детей в семье; между полом, местом рождения и вышеприведенными характеристиками.

Ключевые слова: социальные, демографические, характеристики, субъекты, профессиональная, карьера, корреляции.

SOCIAL SPACE AND REALIZATION HUMAN IN WORKS- AND FAMILY SPACE

Tolochek V.A., Senior Research Fellow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,
Moscow,
Vinokurov L.V., Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St.
Petersburg

Abstract

Are examined the dependences of the social-demographic characteristics of respondents and their effectiveness in works- and family space (it is inspected 1184 man. at the age 30 – 60 of years). Are revealed correlations between the age, the length of employment in the organization, by held post, the length of employment in the post, by state in the marriage, with the number of children in the family; are revealed correlations between the floor, the place of generation and the characteristics given above.

Keywords: social, demographic, characteristic, subjects, professional, quarry, correlation.

Введение. Увеличение продолжительности жизни людей и периодов их ученичества, учащение и периодичность смены места работы и вида занятости, активные миграции трудоспособного населения придают активно изучаемой с середины XX ст. проблеме *профессиональной карьеры* (ПК) новые качественные особенности – как *самореализации* человека - в труде, в других сферах жизнедеятельности [1; 3; 8]. Появление новых социальных феноменов (малодетные и неполные семьи, child-free и пр.), в корне изменяют базовые основания мотивации труда, следовательно, изменяют отношения людей к труду, к карьере, изменяют типовые формы их жизнедеятельности, представления о социальной успешности [2; 7]. Социальная успешность человека (успешная карьера и т.п.) имеет и всегда будет иметь высокую личностную и социальную значимость. Необходимость обоснованного перехода от исследований к научно-практическим технологиям, разработка оснований надежного решения ключевых задач психологической поддержки процессов реализации человека в разных сферах жизнедеятельности едва ли нуждается в развернутой аргументации.

Объект, предмет, задачи, методы исследования. *Задачи:* 1) Изучение социальных детерминант профессиональной карьеры (как важной сферы самореализации человека). *Предмет исследования* - темпоральные характеристики профессиональной карьеры. *Методы:* Анкетирование продолжительно и успешно работающих сотрудников разных организаций (не менее 1 года) в возрасте 30 – 60 лет (Анкета «Стиль жизни» [4; 5; 6]); статистический анализ данных вводной части анкет («шапки»), содержащих социально-демографические характеристики респондентов (пол, возраст, стаж работы, стаж работы в организации, состояние в браке, стаж семейной жизни, число детей); изучение баз данных отделов кадров государственных и коммерческих организаций. *База исследования.* Девять выборок профессионалов: 1) государственные служащие (126 ч.); 2) менеджеры торговой компании (оптовые и розничные продажи, 148 ч.); 3) преподаватели вузов (135 ч.); 4) представители профессии «человек – техника»: научные сотрудники НИИ, разработчики и специалисты, обслуживающие технические системы (54 ч.); 5) представители профессии «человек – техника»: мастера и инженеры-производственники (68 ч.); 6) медицинские сестры клинической больницы (68 ч.); 7) работники сети магазинов крупного Торгового дома (220 ч.); 8) работающие руководители и специалисты компании, занятые в производстве офисных атрибутов (326 ч.) и уволенные в 2015 г. (39 ч.); всего – 1184 ч.

Результаты исследования. По размеру и параметрам анализируемых переменных выборки оказались сходными. Были сходными они и по формальным критериям (числу выделяемых факторов с собственным значением не менее 1,00, объясняемой дисперсии, содержанию выделяемых факторов). При этом, в отдельных группах имели место «отклонения» от характерных для многих профессионалов «средних» и отдельных связей переменных между собой. Отметим примечательное сходство факторов, выделяемых в разных выборках: 1) Государственные служащие: 1-й фактор – «Возрастная монотонная профессиональная карьера»; 2-й – «Карьера регионалов»; 3-й – «Самореализация мужчин в административной карьере и в семейной сфере». 2) Менеджеры: 1-й фактор – «Возрастная монотонная профессиональная карьера»; 2-й фактор – «Карьера жителей крупных городов»; 3-й фактор – «Самореализация мужчин в административной карьере». 3) Инженеры-разработчики и специалисты по обслуживанию технических систем: 1-й фактор – «Самореализация в труде и в семейной жизни»; 2-й - «Самореализация регионалов в семейной жизни»; 3-й - «Самореализация мужчин в административной карьере и в браке». 4) Инженеры-производственники и руководители подразделений и служб промышленных предприятий: 1-й фактор – «Самореализация регионалов в труде и в семейной жизни»; 2-й - «Самореализация в браке мужчин-жителей крупных городов»; 3-й - «Самореализация в семье регионалов». 4) Преподаватели вузов (135 ч.): 1-й фактор – «Самореализация мужчин в административной карьере и в браке»; 2-й - «Самореализация в труде и в семейной жизни»; 3-й - «Несамореализованность уроженцев регионов»; 5) Медицинские сестры: 1-й фактор – «Самореализация в профессии местных/ жителей крупных городов». 2-й фактор – «Самореализация в семье». 3-й фактор – «Успешная административная карьера местных/ жителей крупных городов». В тех случаях, когда нами учитывался *стаж работы в организации*, он выделялся в отдельный фактор, или формировал такой фактор: 6) Сотрудники Торгового дома «АВС»: 1-й фактор – «Стаж в компании»; 2-й – «Самореализация в семье»; 3-й – «Самореализация мужчин». 7) Сотрудники Торговой компании «ММ» (работающие): 1-й фактор – «Возрастная монотонная профессиональная карьера»; 2-й – «Стаж в компании»; 3-й – «Самореализация мужчин». 8) Сотрудники Торговой компании «ММ» (уволенные): 1-й фактор – «Возрастная монотонная профессиональная карьера»; 2-й – «Женщины – ветераны компании»; 3-й фактор – «Самореализация в административной карьере».

Обобщая, можно констатировать, что *социально-демографические характеристики субъектов всегда выступают важными детерминантами их профессиональной карьеры и полноты реализации в семье*, но подобные связи в каждой субкультуре проявляются специфически, различаясь у менеджеров и государственных служащих, «производственников» и преподавателей, уроженцев и жителей небольших поселков и крупных городов и пр. Для каждой из рассматриваемых профессиональных сфер характерны особые паттерны. Так, у государственных служащих стандартные отклонения чаще меньше, чем у менеджеров, отличающихся большей вариативностью их социально-демографических характеристик. Более высокий образовательный уровень профессионала и социальный статус и должности преподавателей вузов, сравнительно с выборкой медицинских сестер, дают своеобразные «прибавки» в ряд важных для человека характеристик – большую вероятность состояния в браке, число детей в семьях, большую продолжительность семейной жизни. Более содержательно насыщенные и более «цельные» по содержанию факторы, выделяемые на выборках работающих сравнительно с уволенными (95,5% объясняемой дисперсии и 79,5%, соответственно, табл. 3), указывают на наличие латентных «инвариантов социальной стабильности» - лица, сходные по ряду социальных признаков, более продолжительно работают в организациях, более успешно продвигаются по должностной карьере, чем группы «разношерстных», «разномастных» работников, отличающихся большим диапазоном вариации их социально-демографических характеристик.

Примечательным фактом назовем и большую гомогенность выборок более стабильных профессионалов – по стажу работы, по социальному статусу профессии, по полноте реализации в семейной сфере. Мы полагаем, что этот феномен – длительная работа на одном предприятии, определяется не только местом жительства, но всем паттерном – как социально-демографических, так и профессиональных характеристик субъектов [5; 6; 7].

Заключение. Обобщая полученные результаты, предположим, что в динамических и содержательных характеристиках большей или меньшей полноты реализации человека в разных сферах жизнедеятельности заявляет о себе общий фактор *«адаптивности человека в социальной среде»*, сходно проявляющийся в особенностях общего рабочего стажа и стажа работы в отдельной организации, в стабильности семейных уз. Этот фактор выражен у представителей определенных социальных групп – уроженцев небольших поселков, проживающих в небольших городах, у женщин. Фактор *«адаптивности в социальной среде»* сходно проявляется в отношении людей к труду, к конкретным трудовым функциям, к групповым нормам в рабочих коллективах, к субкультуре организации, к межличностным отношениям с коллегами и родственниками, к супругам и родительским обязанностям. Этот фактор активно влияет на все сферы жизнедеятельности, внося в их динамику своеобразные «паттерны стабильности». Накопление своеобразной «критической массы» социальных характеристик - стажа работы, стажа семейной жизни и т.п., также, видимо, способствует большей стабильности людей как членов разных «социальных сетей».

Литература.

1. Бочарова Е.Е. Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности: межвузов. Сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2012. Вып. 10. С. 121 – 128
2. Винокуров Л.В., Отюгов А.А. Особенности российской культуры и проблема управления персоналом // Актуальные проблемы управления персоналом.- СПб.: Делком, 1997. С. 152 – 157.
3. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007.

4. Толочек В.А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии, 2005, № 4. С. 50 – 64.
5. Толочек В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии, 2006, № 4. С. 131 – 146.
6. Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015, Т. 36. № 1, с. 91 - 107.
7. Толочек В.А. Психология труда. – СПб.: Питер, 2016.
8. Шамионов Р.М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2013. Т.6. №27. С.8. <http://psystudy.ru>

УДК 159. 9;331

РЕСУРСЫ УПРАВЛЕНИЯ КАРЬЕРОЙ ПРОФЕССИОНАЛА: ПОЗИТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ

Шпитонков С.В., аспирант, Научно-исследовательский институт технической эстетики Московского технологического университета, Москва, Россия

Аннотация.

Обсуждаются теоретические и практические аспекты управления профессиональной карьерой (ПК) менеджеров средствами корпоративного обучения (КО). Анализируются результаты проведения 5-летнего формирующего эксперимента в четырех экспериментальных группах (всего 78 ч.) и одной контрольной (19 ч.). Обсуждаются positives effects управления мезоциклами ПК (длительность работы в организации, должностное продвижение) и микроциклами (фазы адаптации, время работы в должности).

Ключевые слова: управление, корпоративное, обучение, карьера, менеджеры, кадровые технологии, развитие, ресурсы, субъект, среда, организация.

RESOURCES CAREER MANAGEMENT PROFESSIONAL: POSITIVES EFFECTS

S.V. Shpionkov, aspirant, Scientific Research Institute of Technical Aesthetics Moscow Technological University, Moscow, Russia.

Abstract.

Discusses the theoretical and practical aspects of the management of professional career (PC) managers of corporate training tools (CT). Examines the results of 5-year formative experiment in four experimental groups (total 78) and one control (19 people). Discusses the positives effects of the Office PC mezociklami (duration of work in the Organization, promotion) and mikrociyklami (phase of adaptation, working hours).

Keywords: management, corporate, education, career, managers, human resources development, technology, subject, organization

Введение. Роль «человеческого капитала» (ЧК) (накопленного профессионального опыта людей) в структуре национального богатства развитых стран исторически возрастает, вытесняя доли сырьевых и технологических ресурсов. В 1990-х годах (по оценкам Всемирного банка) ЧК определялись для США в 76%; физический (материальный, технологический) капитал - 19%; природные ресурсы - 5%; для стран Западной Европы: 74% – 23% – 2%, соответственно; для России: 50% - 10%, сырьевых ресурсов – 40%.

технологических – 10%. Такая структура национального богатства сохраняется до настоящего времени [3; 4; 5].

Профессиональная карьера: практические аспекты управления. К концу XX ст. сформированы научные концепции, разработаны социальные технологии, апробирован и «канонизирован» опыт управления «человеческими ресурсами» (ЧР) как части «человеческого капитала» (ЧК), задействованного в работе той или иной организации, активно используемого, управляемого в аспектах его развития, частью воплощаемого в «кадровых технологиях». Российские компании страдают хроническим дефицитом «качественного персонала» - сотрудников, способных достигать поставленных целей при наличных ресурсах; возрастает время замещения открытых вакансий до 1,0–1,5 мес.; растут издержки на подбор, приём, адаптацию и обучение сотрудников [1; 2; 3; 4; 5].

Цель, задачи, методы исследования. С целью оптимизации процессов, обеспечивающих самореализацию человека в труде и в других сферах жизнедеятельности, в компании «Ротер Хаус» был спланирован и в 2011 г. начат 5-летний лонгитюдный эксперимент – разработана программа корпоративного обучения (КО). Для оценки успешности деятельности сотрудников использовались объективные критерии (продуктивность работы сотрудника и подразделения), экспертные оценки (суждения вышестоящих руководителей), самооценки и экспертные оценки удовлетворенности рабочими и личностными отношениями в рабочих группах. Для психодиагностики использовались как стандартные, так и исследовательские методики.

В состав экспериментальных групп входили руководители высшего звена управления (1 группа – 9 чел.) и среднего звена (2 группа – 20 чел.). 3 группу составил «кадровый резерв» компании (18 чел.), 4 группу – вебинар (дистанционное обучение персонала с периодическими сессиями в главном офисе компании – 31 чел.). Четыре экспериментальные группы составили менеджеры (всего 78 чел.), выразившие желание в свободное от работы время участвовать в системе семинаров КО. В качестве контрольной группы (5 группа – 19 чел.) выступили менеджеры среднего и низового звена, не выразившие желание участвовать в КО. Все менеджеры, участники 1, 2, 3, 4 и 5 групп, на начало эксперимента считались успешными работниками, различий в их профессиональной успешности не наблюдалось, их перспективы в организации рассматривались как равнозначные. КО в экспериментальных группах проводится систематично; учебные программы несколько различались в зависимости от категорий сотрудников. В начале каждого этапа и после окончания обучения проводилась психодиагностика.

Результаты исследования. Задачами эксперимента КО были: а) позитивная адаптация сотрудника к среде организации; б) обучение (повышение знаний, умений, навыков); в) воспитание (формирование ценностей корпоративной культуры и т.п.); г) развитие активности работника (самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля) и др. КО рассматривалось как основной фактор формирования профессионально важных качеств субъекта (1), свойств личности, способствующих успешной интеграции в современной организации (2) и успешной реализации в семейной сфере (3).

На протяжении 5 лет имела место положительная динамика измеряемых параметров в контрольных группах (несмотря на уменьшение учебных часов с 64 в 2011 до 30 час. в 2015, по объективным причинам и некоторое снижение активности обучаемых): текучесть персонала сокращалась на 7 - 15%; частота назначения на более высокую должность возрастала на 10 - 20%, продуктивность повышалась на 5 - 9% ежегодно (в расчете на одного сотрудника). Увольнения сотрудников (вызванное кризисом и санкциями) в экспериментальных группах в 2015 г. составили 18,5% от исходного состава, среди не участвующих в обучении – 37,3%. У обучающихся отмечалась успешность самореализации в сфере семьи (повышение доли лиц, состоящих в браке, имеющих детей, более продолжительный стаж семейной жизни, сравнительно со средними по компании).

Общие тенденции и эффекты КО. 1) Динамика объема уч. часов прямо не связана с позитивными эффектами. 2) Большая часть позитивных эффектов КО на протяжении 5 лет монотонно снижалась.

Специфические факторы эффектов обучения: 1) Личность преподавателя. 2) Учебные темы. 3) Должности обучающихся. 4) Учебная активность.

Заключение. Результаты 5-летнего формирующего эксперимента, подтвердили наши ожидания. В группах, более интегрированных с корпоративной культурой организации, позитивные эффекты были выражены в большей степени.

Литература.

1. Винокуров Л.В., Отюгов А.А. Особенности российской культуры и проблема управления персоналом // Актуальные проблемы управления персоналом.- СПб.: Делком, 1997. С. 152 – 157.
2. Толочек В.А. Организационная психология и стили профессиональной деятельности государственных служащих. - М.: РАГС, 2003.
3. Толочек В.А. Организационная психология: управление персоналом ЧОП и СБ. - М.: Мир безопасности, 2004.
4. Толочек В.А., Шпитонков С.В. Корпоративное обучение как управление профессиональной карьерой менеджера: ресурсный подход / Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / Отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев, М.А.Холодная.- М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 309 – 320.
5. Толочек В.А., Журавлева Н.И., Шпитонков С.В. Факторы актуализации ресурсов субъекта в продолжении профессиональной карьеры / Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014, Т.3. вып. 4. С. 297 – 301.

УДК 159.9

ПОЛОВОЙ ДИМОРФИЗМ: АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Журавлева Н.И., кандидат психологических наук, профессор, директор по персоналу ЗАО «ФОДД», Москва.

Аннотация.

Обсуждаются результаты обследования выборок (147 ч.) профессионалов в возрасте от 31 до 47 лет. Показано, что ресурсы, актуализируемые на разных этапах ПСС, изменяют силу влияния и валентность (знак); что актуализация разных ресурсов зависит от индивидуальных особенностей субъекта (пола, возраста, личностных особенностей и др.). Выделены различия между мужчинами и женщинами.

Ключевые слова: мужчины, женщины, субъекты, профессионализм, динамика, ресурсы, интрасубъектные, внесубъектные

SEXUAL DIMORPHISM: ACTUALIZATION RESOURCES IN DYNAMIC PROFESSIONAL CAREER

Zhuravleva N.I., Ph.D., Professor, HR Director in CJS "FODD", Moscow.

Abstract.

This is research of the survey of professionals (147 pers.) between the ages of 31 to 47 years. Indicated that the resources actualized at different stages of the SPF is changed because of the influence and the valence (sign); that the actualization of various resources depends on the individual subjects' features (sex, age, personal characteristics etc.). Marked differences between men and women.

Keywords: man, woman, subjects, professionalism, dynamic, resources, intra-subjective, out-subjective.

Введение. Радикальные изменения традиций (профессия на всю жизнь, отношения в семье и др.), становление как массовых ценностей самореализации в профессии и др. приводят к спонтанным и намеренным многократным изменениям человеком места работы, вида деятельности на протяжении его трудовой жизни. Проблема *профессионального становления субъекта (ПСС)* сопряжена с актуализацией внешних и внутренних ресурсов субъекта, обеспечивающих успешность его деятельности и полноту реализации в разных сферах жизнедеятельности [1; 2; 3]. Рассматриваемые в данной работе *ресурсы* понимаются нами как интрасубъектные (присущие субъекту) и внесубъектные условия (то есть внешние, средовые), определяющие успешность профессиональной деятельности субъекта и различающиеся по своему «статусу», по силе воздействия [2; 3; 4; 5; 6].

Объект, предмет, методы исследования. **Объект:** профессиональное становление субъекта в профессиях разных типов; **предмет:** ресурсы профессионального становления на протяжении профессиональной карьеры (в представлениях субъектов). **Цель** состояла в изучении связей ресурсов и динамики профессионального становления, отраженных в представлениях субъектов. **Гипотезы:** 1. Ресурсы, актуализируемые на разных этапах профессионального становления субъекта, могут изменять силу влияния и валентность (знак). 2. Динамика профессионального становления и актуализация разных ресурсов зависит от индивидуальных особенностей субъекта (пола, возраста, личностных особенностей и др.). **Методы:** беседа, опрос, психодиагностика, исследовательская методика - анкета «Динамика ПСС» [2; 4; 5; 6]; параметрические методы статистики.

Анкета включала (наряду с фиксированием пола, возраста, состояния в браке, числа детей, семейного и рабочего стажа, характеристик родительской семьи) оценки: 1) динамики профессионализма в возрасте 20 – 65 лет; 2) «факторов профессионализма» (признание роли внешних условий в становления своего профессионализма) и оценки динамики изменений состояния еще 19 функциональных систем, поддерживающих профессионализм субъекта с 20 до 65 лет (памяти, обучаемости, физической и интеллектуальной работоспособности и др.). Испытуемые оценивали изменения в уровне собственного профессионализма и его поддерживающих систем на протяжении профессиональной карьеры по 9-балльной шкале — от 0 до 8 баллов в пятилетних интервалах в разные периоды карьеры (как прожитые годы, т.е. от 20 лет до *актуального возраста* субъектов, так и прогнозируемые, *ожидаемые* изменения в будущем - до 65 лет). Выявлялись *социальные представления* людей, которые *сопоставлялись с их реальными обстоятельствами прошлой и настоящей жизни*. Валидность и надежность методики была подтверждена в цикле работ. В 2010—2015 гг. в ситуациях платных форм профессионального обучения обследовались предприниматели, менеджеры, бухгалтера в возрасте 31 - 47 лет (147 ч.: 51 муж. и 96 жен.). На завершающем этапе использовался множественный регрессионный анализ (МРА).

Результаты исследования. Представим уравнения МРА, в которых динамика профессионализма на протяжении профессиональной карьеры (20 – 65 лет) рассматривается как функция, а «внутренние условия» (*интрасубъектные ресурсы*) – как аргументы.

Женщины:

20 л.= 0,441 Профессиональная компетентность + 0,250 Работоспособность физическая – 0,187 Жизненные кризисы – 0,251

25 л.= 0,557 Профессиональная компетентность - 0,239 Здоровье + 3,041

30 л.= 0,445 Профессиональная компетентность - 0,348 Здоровье + 4,934

35 л.= 0,471 Память произвольная + 2,951
 40 л.= 0,983 Память произвольная + 0,741
 45 л.= 0,245 Интеллектуальная саморегуляция + 5,390
 50 л.= 0,219 Интеллектуальная саморегуляция + 0,137 Обучаемость + 4,860
 55 л.= 0,178 Профессиональная компетентность + 0,152 Интеллектуальная саморегуляция + 0,211 Память произвольная + 3,433
 60 л.= 0,235 Профессиональная компетентность + 0,211 Обучаемость + 0,256 Физическая саморегуляция + 0,298 Профессиональная интуиция – 0,265 Здоровье + 2,034
 65 л.= 0,327 Профессиональная компетентность + 0,246 Память произвольная + 0,314 Профессиональная интуиция + 0,246 Физическая саморегуляция – 0,326 Здоровье – 0,137 Профессиональные деструкции + 1,699

Мужчины:

20 л.= 0,557 Профессиональная компетентность + 0,182 Профессиональные деструкции + 0,225 Цельность интересов – 1,420
 25 л.= 0,605 Профессиональная компетентность + 0,813
 30 л.= 0,621 Профессиональная компетентность + 1,235
 35 л.= 0,400 Профессиональная компетентность + 0,342 Обучаемость + 0,863
 40 л.= 0,329 Профессиональная интуиция + 0,279 Широта интересов + 2,316
 45 л.= 0,464 Профессиональная компетентность + 3,337
 50 л.= 0,313 Профессиональная компетентность + 0,247 Общительность + 3,027
 55 л.= 0,250 Профессиональная компетентность + 0,202 Профессиональная интуиция + 3,887
 60 л.= 0,318 Профессиональная компетентность + 0,019 Интеллектуальная саморегуляция + 3,930
 65 л.= 0,379 Профессиональная компетентность + 0,238 Работоспособность физическая + 2,860

Представим уравнения МРА, в которых динамика профессионализма на протяжении профессиональной карьеры (20 – 65 лет) рассматривается как функция, а «внешние условия» (*внесубъектные ресурсы*) – как аргументы.

Женщины:

20 л.= ни одна из переменных не включена в уравнение
 25 л.= 0,402 Место рождения + 4,209
 30 л.= 0,308 Место рождения + 4,209
 35 л.= 0,207 Место рождения + 0,148 Роль руководителей – 0,099 Роль супругов + 5,023
 40 л.= 0,614 Роль детей – 0,448 Роль супругов + 7,282
 45 л.= 0,093 Роль руководителей + 6,549
 50 л.= 0,503 Воспитание в полной семье + 0,098 Роль религии + 6,467
 55 л.= 0,129 Роль матери + 0,142 Роль религии + 5,811
 60 л.= 0,118 Роль матери + 0,233 Роль религии – 0,103 Роль друзей + 5,577
 65 л.= 0,167 Роль матери + 0,250 Роль религии – 0,208 Роль друзей + 0,150 Роль родственников + 4,617

Мужчины:

20 л.= 1,285 Брак + 0,502 Дети + 0,288 Роль матери - 0,678
 25 л.= 0,342 Дети + 0,250 Роль детей + 0,525 Место рождения + 0,446 Образование матери - 0,715 Образование отца + 4,237
 30 л.= 1,687 Брак + 0,169 Место рождения + 0,169 Роль супруги - 0,331 Образование отца + 2,843
 35 л.= 1,188 Брак + 0,307 Место рождения + 0,139 Роль супруги + 3,500
 40 л.= 0,642 Дети – 0,154 Роль руководителей + 6,107
 45 л.= 1,188 Брак + 5,692
 50 л.= 0,205 Роль родственников - 0,079 Роль отца + 6,892
 55 л.= 0,146 Роль родственников + 6,782
 60 л.= 0,181 Должность матери - 0,108 Роль детей – 1,16 Рождение в полной семье + 7,714
 65 л.= - 0,175 Роль детей - 0,274 Место рождения + 7,402

Обсуждение результатов. Использование комплекса методов статистики выявило различия (в т.ч. – статистически значимых) между мужчинами и женщинами. Мужчины чаще были выходцами из небольших населенных пунктов, чаще воспитывались в неполных семьях, отличались большей социальной мобильностью; образование и должности их родителей были ниже, чем у женщин. До 50 лет оценки своего профессионализма у женщин выше, чем экспертами мужчинами; затем у женщин уровень профессионализма монотонно снижается; у мужчин инволюция начинается с 55 лет. Различаются группы по динамике профессиональных деструкций и деформаций. Мужчины и женщины обращаются к разным интрасубъектным и внесубъектным ресурсам. На разных этапах карьеры «внутренние» и «внешние условия» для них имеют разную силу и валентность. У всех большая полнота использования ресурсов сочетается с большей успешностью в работе (вертикальная карьера, управленческий опыт) и реализацией в семье (состояние в браке, рождение детей, продолжительный стаж семейной жизни).

Заключение. Феномен «ресурсы» можно определять как избирательно актуализируемые условия внутренней и внешней среды субъекта, изменяющие силу влияния и валентность, и определяющие социальную успешность субъекта. Ресурсы как психологический феномен характеризуют следующие особенности: 1) Периодическая актуализация. 2) Изменение степени влияния на критерии в разном возрасте. 3) Изменение валентности, знака влияния. 4) Специфическая актуализация (в зависимости от гендера, возраста, социальной микро- и мезосреды). 5) Опережающее по времени влияние отдельных ресурсов. 6) Отставленное по времени влияние других ресурсов. 7) Ресурсы могут вызывать разные эффекты в зависимости от степени их актуализации, значимости для человека, степени их субъективной выраженности; позитивные и нежелательные эффекты находятся в зависимости от диапазона актуализации ресурсов (как проявление их системных свойств).

Литература.

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: "Питер", 2005.
2. Журавлева Н.И. Роль представлений о внесубъектных и интрасубъектных ресурсах в становлении профессионала. – Автореф. дисс. канд. психол. наук.- М., 2014.
3. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2009. Т. 6, № 3. С. 27–61.
4. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Динамика и условия становления субъекта в социэкономических профессиях // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6, с. 41 – 48.
5. Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015, Т. 36. № 1, с. 91 - 107.
6. Толочек В.А., Винокуров Л.В., Журавлева Н.И. Условия социальной среды как ресурсы профессиональной успешности субъектов / Вестник МГУ. Психология. 2015. № 4. С. 39 – 54.

УДК: 159.99

К ВОПРОСУ О СМЫСЛОВОМ СОДЕРЖАНИИ «ХОРОШЕЙ» РАБОТЫ В XXI ВЕКЕ*

Чуйкова Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а, e-mail: cts1004@bspu.ru

Аннотация

Отталкиваясь от аспектов «хорошей» работы, сформулированных Т. Котарбинским более полувека назад, автор обозначает в дополнение к ним аспект, связанный с обеспечением гарантий сохранения работы. Проведен анализ исследований, посвященных изучению представленности страха потери работы среди населения различных стран, в том числе России, а также его последствий для здоровья. В заключение автор отмечает, что эти изменения в трудовой занятости должны найти отражение в исследованиях и практике организационного консультирования.

Ключевые слова: «Трактат о хорошей работе» Т. Котарбинского, безработица, негарантированная работа, страх потери работы.

TO THE ISSUE OF SEMANTIC CONTENT OF “GOOD” JOB IN THE XXI CENTURY

Chuykova Tatiana Sergeevna – PhD in Psychology, associate professor, M.Akmullah Bashkir Pedagogical University, Ufa, Oktyabr'skoy revolyutsii str. 3a, e-mail: cts1004@bspu.ru

Abstract

Starting from the aspects of “good” job formulated by T. Kotarbinsky more than half a century ago, the author adds the aspect related to providing job security. An analysis of research on the prevalence of the fear of job loss among people of different countries, including Russia as well as its consequences for health is conducted. In conclusion, the author notes that these changes in employment should be reflected in the research and counseling practice.

Key words: “Treatise on the good job” T. Kotarbinski, unemployment, job insecurity, the fear of job loss.

Более полувека назад польский ученый Тадеуш Котарбинский, автор нового для того времени направления в науке – праксиологии, изложил в своем произведении, озаглавленном «Трактат о хорошей работе», требования к основным аспектам реализации трудовой деятельности (отметим, что автор относит эти требования к любой человеческой деятельности). Это так называемые праксиологические правила, которые обеспечивают «исправную» работу, т.е. правильную и успешную. Книга вышла на родине автора, в Польше, в 1955 году. В нашей стране она была опубликована в 1975 году. Отмечая, что разрабатываемая им праксиология объединяет в единую систему все, что накоплено человечеством в области организации работы, Т. Котарбинский подробно останавливается на таких аспектах работы, как: субъект труда (в его терминологии, «виновник»), цели (начало и причина), орудия и физические условия, средства и способы выполнения деятельности, деятельность в группе, оценка качества выполненной деятельности. Завершает автор свой трактат выработкой правил «правильной работы» с учетом выделенных им аспектов [2].

Соглашаясь с изложенными автором правилами по существу, отметим, что перечень аспектов, на которых базируются эти правила, не может быть признан в настоящее время полным и исчерпывающим. Автор фокусирует свое внимание на организационно-технических аспектах работы, оставляя за рамками анализа социально-экономические

условия ее осуществления, за исключением отдельных критических замечаний, адресованных капиталистическому способу производства. Но именно изменившиеся социально-экономические условия кардинальным образом преобразовали многие аспекты трудовой деятельности людей, живущих в различных странах мира, изменив, в свою очередь, их представления о хорошей работе, что должно быть безразлично ученому – исследователю настоящей проблематики.

Мы живем в условиях глобализирующегося мира, в котором нивелируются отдельные национальные особенности и отходят на второй план некоторые политические приоритеты как реакция на общие для всех стран вызовы. В числе таких вызовов следует назвать безработицу и негарантированную занятость. Одна из характерных особенностей современной трудовой среды, отмеченная для экономик большинства стран, это ее неопределенность и необеспеченность гарантий сохранения работы для большого числа людей. Так, по оценке Международной организации труда, в 2015 г. всего лишь четверть занятого населения в мире работали на условиях постоянного контракта, оставшаяся часть были заняты в неформальном секторе экономики, являлись самозанятыми или работали на условиях краткосрочных временных контрактов (цит. по [9, с. iv]). Безработица приобрела глобальный масштаб, даже в благополучной в отношении трудовой занятости Японии в 90-е годы наблюдался рост безработицы, ее уровень достиг беспрецедентных для этой страны 5%, а система пожизненного найма на работу начала разрушаться [6, с. 99]. В исследованиях наряду с реальной безработицей, фиксируется широкая распространенность переживаний страха ее потери среди населения многих стран (см. [1]). Некоторые авторы отмечают, что страх потери работы может сопровождаться не менее, а подчас и более выраженными негативными переживаниями, чем ее реальная потеря [5].

Очень точно характеризует современную ситуацию в занятости У.Бек, отмечая, что черно-белая схема «занятость-безработица» сегодня все меньше применима. Общая нехватка работы распределяется не только или даже не столько в виде традиционной безработицы, сколько в виде гибкой неполной, изобилующей рисками занятости. Бек также предсказывает, что в ближайшее десятилетие лишь каждый второй наемный работник будет иметь постоянное и полноценное рабочее место (см. [4]).

В качестве основных следствий переживания негарантированной работы называют снижение удовлетворенности работой, ослабление приверженности (лояльности) по отношению к организации, увеличение текучести кадров, снижение общего благополучия человека (см. обзор [3]). Эти и другие последствия негарантированной работы были зафиксированы в нескольких мета-исследованиях, проведенных в ряде стран. Так, в недавнем исследовании, реализованном на 172 выборках с общим охватом 132927 работников, были получены корреляционные связи между негарантированностью работы и производительностью труда ($r=-0,21$), доверием к организации ($r=-0,49$), удовлетворенностью работой ($r=-0,43$), намерением уволиться ($r=0,32$), психологическим ($r=-0,28$) и физическим здоровьем ($r=-0,23$) [7]. Авторы указывают, что эти значения соответствуют данным, полученным в более раннем исследовании, также проведенном на основе мета-анализа [11].

По результатам исследования [10], проведенного в 16 Европейских странах, включая Россию, большая доля населения в Европе в возрасте 45-70 лет (на респондентах этого возрастного диапазона проводилось исследование) воспринимают свою работу как негарантированную. Процентная доля таких людей в разных странах, по результатам исследования, варьирует от 14,2% в Испании до 41,7% в Польше. Россия, имея показатель 30,8%, находится где-то между срединной позицией и полюсом, занимаемым Польшей. В большинстве стран были обнаружены статистически значимые связи между негарантированной работой и риском ухудшения здоровья, в том числе в России. При этом Россия вошла в группу с относительно низкими показателями по здоровью вместе с Венгрией, Чехией и Польшей. Авторы отмечают, что финансовый доход благодаря работе составляет в среднем 70% от общего

дохода семьи в Европе, поэтому негарантированность работы, как заключают авторы, несет угрозу жизненному благополучию человека. Соглашаясь с выводом авторов, мы, конечно же, осознаем, что помимо материального жизнеобеспечения, работа обуславливает удовлетворение целого ряда психологических, социальных и духовных потребностей человека. Неслучайно, поэтому, негарантированность работы называют в настоящее время одним из самых значимых стрессоров, связанных с работой [8].

Столь широкая распространенность подобной угрозы определяет расстановку людьми приоритетов в восприятии различных характеристик работы. Так, устойчивые гарантии сохранения работы определяют, по результатам масштабных опросов, наиболее ценной характеристикой работы во всех Европейских странах, за исключением респондентов Дании, Нидерландов и Швеции, которые помещают эту характеристику на второе место после хороших взаимоотношений с коллегами (цит. по [10]).

Таким образом, возвращаясь к пониманию «хорошей работы», как оно представлено в трактате Т. Котарбинского, следует отметить, что его следует дополнить такой характеристикой, как обеспечение гарантий ее сохранения. В то же время, учитывая устойчивость современных трендов в социально-экономическом развитии большинства стран, связанных с глобализацией, информатизацией, возрастающей конкуренцией на рынке труда, обеспечение таких гарантий представляется весьма проблематичным. Это формирует устойчивый запрос на проведение соответствующих исследований и разработку прикладных программ по психологическому сопровождению человека в условиях негарантированной работы, а также на реализацию новых направлений организационного консультирования по данной проблематике.

Литература

1. Гимпельсон В., Монусова Г. Страх безработицы: опыт межстрановых сопоставлений. // Вопросы экономики. 2010. №2. С. 117-138.
2. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. Пер. с польск. М.: Экономика, 1975. 271 с.
3. Чуйкова Т.С. Негарантированная работа как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. 2015. Т. №4. С. 139-149.
4. Шевчук А.В. О будущем труда и будущем без труда // Общественные науки и современность. 2007. №3. С. 44-54.
5. Broom D.H., D'Souza R.M., Strazdins L., Butterworth P., Parslow R., Rodgers B. The lesser evil: Bad jobs or unemployment? A survey of mid-aged Australians. // Social Science & Medicine. 2006. V. 63. P. 575-586.
6. Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches // Edwin L. Herr, Stanley H. Gramer, Spencer G. Niles (eds.). – 6th ed. Boston: Pearson Education, 2004.
7. Cheng G. H. L., Chan D. K. S. Who suffers more from job insecurity? A meta-analytic review. // Applied Psychology: An International Review. 2008. №2. P. 272-303.
8. De Witte H. Job insecurity and psychological well-being: review of the literature and exploration of some unresolved issues. // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1999. №8. P. 155-177.
9. Lam J. Job insecurity, adaptive strategies, and health in early adulthood (Order No. 3728173). 2015. Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (1734034367). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1734034367?accountid=175046>.
10. Laszlo K.D., Pikhart H., Kopp M.S., Bobak M., Pajak A., Malyutina S., Salavec G., Marmot M. Job insecurity and health: A study of 16 European countries. // Social Science & Medicine. 2010. V. 70. P. 867-874.
11. Sverke M., Hellgren J. The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of a new millennium. // Applied Psychology: An International Review. 2002. №1. P. 23-42.

*- работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и АН РБ, проект №15-16-02017

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА, БАЗИРУЮЩИЕСЯ НА ТРЕХ ВЕНСКИХ ШКОЛАХ ПСИХОЛОГИИ

Шкляр Татьяна Львовна, канд. экон. наук, доцент кафедры Маркетинга Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова, РФ, г. Москва E-mail: tlb@mail.ru

Аннотация

Мотивация современного работника – сложная задача для менеджеров предприятий. Автор данной статьи предлагает дополнить классические подходы мотивации за счет рассмотрения трех венских школ психологии. Выявить основной мотивационный инструментарий.

Ключевые слова: Мотивация; психология; управление персоналом; менеджмент; работодатель; сотрудник; человеческий ресурс.

FEATURES OF PERSONNEL MOTIVATION BASED ON THREE VIENNESE SCHOOLS OF PSYCHOLOGY

Shkliar Tatiana Lvovna, PhD., Associate Professor of Marketing Department of Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation

Abstract

The modern worker motivation a challenging task for managers of the enterprises. The author of this article proposes to complement classical approaches of motivation due to the consideration of the three Viennese schools of psychology. To identify the main motivational tools.

Keywords: Motivation; psychology; personnel management; management; employer; employee; human resource.

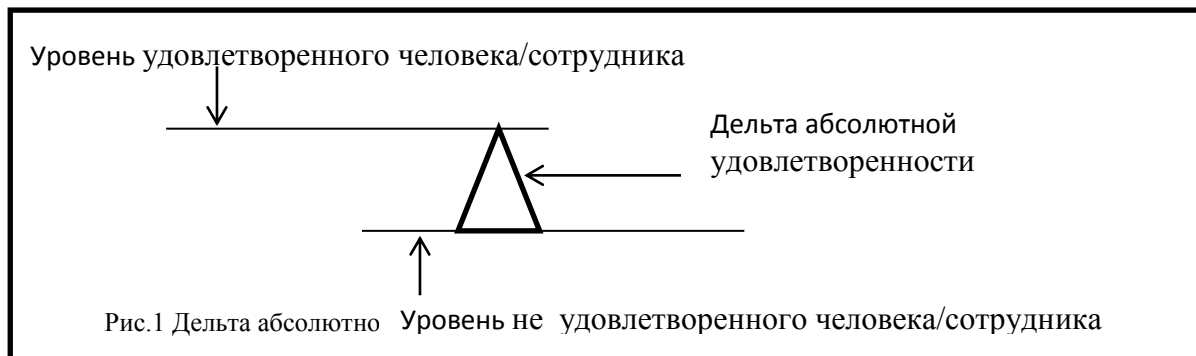
Стремительное развитие Российской экономики, а также внешнеэкономический кризис повлияли на стимулирования сотрудников и принципы работы на предприятиях. Старые схемы, основанные на пирамиде Маслоу [3], теории Альдерфера и Мак-Клелланда [4], Герцберга [4] и Врума [1], а также многих других, отходят на второй план, а новые по разным причинам не приживаются. Руководители столкнулись с проблемами мотивации и управления персоналом, что приводит к текучке кадров и конфликтам на предприятиях. Тем актуальнее становится современная концепция мотивации, направленная на Российский персонал.

Мотивация – стимулирование индивидуума к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [6].

Человеческая натура такова, что вынуждена вращаться вокруг оси собственных желаний, за которыми происходит временное удовлетворение, после чего наступает скука, и человек снова вынужден приходить в движение, хотя бы для того чтобы не испытывать мучения от безделья.

Индивидуум, по своей уникальной природе, не может быть абсолютно удовлетворенным, он все время испытывает некий дискомфорт, который может использовать работодатель, толкающий человека/сотрудника на определенную деятельность.

Именно данный дискомфорт – дельта абсолютной удовлетворенности (авторская трактовка) и есть необходимая движущая сила, однако она теряет свой заряд, если используются одни и те же мотивационные инструменты (см. рис. 1).



Есть основания полагать, что человек очень быстро (от 4 до 6 месяцев) привыкает к внешним мотивационным стимуляторам и руководству необходимо использовать целый арсенал мотиваторов для поддержания стабильной и качественной работы.

Рассмотрим теперь связь различных мотивационных теорий со школами психологии (Венские школы психологии: Франкл, Адлер, Фрейд). Такая связь ниже наглядно представлена на рис. 2 .



Рис. 2 Связь мотивационных теорий со школами психологии

На рис. 2 можно увидеть связь различных мотивационных теорий со школами психологии, которая показывает со-зависимость одного от другого. Автор не отрицает ни одну из теорий, а предлагает посмотреть их в комплексе с классическими теориями психологии.

Первая школа Психологии – основатель Зигмунд Фрейд (конец XIX – начало XX века)

Основная теоретическая база данной школы основывается на инстинктах – напряжениях, которые направляют организм к определенной цели.

Среди инстинктов, которые рассматривал Зигмунд Фрейд, существует два основных:

- Либи́до (от лат. «желание») – энергия жизни;
- Агрессивная энергия или инстинкт смерти.

Либи́до или сексуальное желание может стать прекрасным мотиватором в руках руководства. Данное желание, как инстинкт самосохранения, заложено в каждом, но проявляется по-разному. Кто-то, благодаря ему, старается всегда быть в центре внимания, ярко одевается, выставляет свои успехи напоказ. Другие, напротив, держатся в стороне, в надежде, что их заметят, обратят на них внимание, выделяют из толпы.

Практически каждый сотрудник или сотрудница отреагирует на данный мотивационный инструмент.

Достаточно работника похвалить на собрании всего коллектива, осветить успехи на глазах коллег, повесить фотографию на доске почета и т.д.

Если в отделе присутствуют представители одного пола, то имеет смысл их «разбавить» - противоположным. Каждый хочет нравиться, а плохая работа не украшает... Индивидуум бессознательно хочет привлечь как можно больше внимания, и если это поддержать, то можно получить потрясающие результаты.

Данный инструмент применим и в случае, когда клиенты в большей степени являются представителями одного гендера, привнесение другого уменьшит конфликты и увеличит заинтересованность в работе.

Однако у каждой медали две стороны. Есть варианты нарушения дисциплины. Контроль – единственный выход.

Агрессия - (от лат.- *aggređi* - нападать) мотивированное поведение индивидуума или коллектива, направленное на нанесение физического или психологического вреда другому человеку или группе людей. Агрессия заложена природой для того, чтобы человек мог защищаться, отвоевывать новую территорию.

Помимо отрицательных проявлений, существует так называемая здоровая агрессия, характеризующаяся настойчивостью, напористостью, смелостью, храбростью, волей, амбициями и т.д.

Как мотивационный инструмент ее можно применить в качестве конкуренции между работниками или отделами.

Отчасти, именно агрессия толкает индивидуума вверх по карьерной лестнице, как вариант завоевания нового рабочего места, увеличения пространства влияния.

Вторая школа Психологии – основатель Альфред Адлер (середина XX века)

По убеждению Альфреда Адлера, поведение индивидуума определяется в первую очередь социальными факторами, а не биологическими. Адлер вводит понятие социального интереса, определяя его как врожденный потенциал, нацеленный на кооперацию с другими личностями[2].

Он отвергал утверждения Зигмунда Фрейда о том, что только сексуальное влечение составляет базовый мотивационный уровень. Вместо этого Адлер предположил, что реальной движущей силой личности является концентрированное чувство значимости, по-разному проявляющееся. Каждый хочет превосходить других, по каким-либо аспектам.

Лучшим можно стать за счет более глубоких знаний, сотрудники, осознающие данный момент, мотивируются повышением квалификации, что полезно и для организации. В дальнейшем, данные индивидуумы могут претендовать и на увеличение заработной платы, повышение в должности.

Хорошим вариантом является сертификация/градация сотрудников, в зависимости от уровня знаний/умений.

Третья школа Психологии – основатель Виктор Франкл (конец XX века)

Учение Виктора Франкла основывается на положении: каждый индивидуум стремится обрести смысл жизни и ощущает пустоту, если это стремление не реализовано. А.Унгерсмы [5] говорил: «Фрейдовский принцип удовольствия является ведущим принципом поведения маленького ребенка, адлеровский принцип могущества - подростка, а стремление к смыслу является ведущим принципом поведения зрелой личности взрослого человека. Из чего следует, что развитие трех венских психотерапевтических школ может рассматриваться как отражение онтогенетического развития человека от детства к зрелости».

Далеко не всех можно стимулировать деньгами, карьерой и похвалой, если их работа не носит смысла. Если им трудно понять, какую пользу они приносят обществу. Очень часто работодатели сталкиваются с текучкой кадров по причине бессмысленности выполняемых сотрудниками работ, особенно это проявляется с работниками мужского пола старше 40 лет. У женщин, в этот период, смыслом является семья и дети, однако в последнее время наблюдается изменение ситуации.

Руководители, если смысл работы не очевиден, должны пояснить подчинённому/коллеге, какую пользу принесет выполнение того или иного задания.

Необходимо периодически собирать коллектив и говорить о пользе, которую организация принесла обществу/государству/миру, а не только ее членам.

Это сложный мотивационный инструмент, но один из самых действенных, он не требует материальных затрат от работодателя, только временных, но польза, полученная в результате его использования, превзойдет все ожидания.

В заключение, автор хотел бы отметить, что перечисленные инструменты помогут расширить арсенал руководителя для стимуляции сотрудников и применимы во всех областях бизнеса.

Мотивация должна быть гибкой и комплексной, она не может ограничиваться только финансовыми элементами. Однако не стоит забывать, что, если заработная плата ниже прожиточного уровня или не позволяет работнику вести достойный уровень жизни, то немонетарная мотивация может быть малоэффективной.

Литература

1. Vroom V. Work and Motivation/ Jossey-Bass, 2011
2. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / М.: Просвещение, 1998.
3. Маслоу А. Мотивация и личность/Из-во: Питер, 2016
4. Маслоу А., Герцберг Ф., Макклелланд Д., Белбин М., Адайр Дж., Макгрегор Д. Продвижение людей и команд/ Из-во: Питер, 2015
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла/М.:Прогресс, 1990.
6. Электронный ресурс: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мотивация>[дата обращения: 16.05.2016]

ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Ульянова Ирина Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12, e-mail: support@mosu-mvd.com

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению противоречий в сфере смысложизненного самоопределения молодежи в постиндустриальном обществе. Указывается на риски утраты отечественных гуманистических педагогических традиций в российской системе образования, что ведет к девальвации в молодежной среде гуманистических ценностей, к неопределенности в личностном целеполагании.

Ключевые слова: смысложизненное самоопределение, молодежь, педагогические традиции, постиндустриальное общество.

PROBLEM LIFE SELF-DETERMINATION OF YOUTH IN CONDITIONS OF A POSTINDUSTRIAL SOCIETY

Ulyanova Irina Valentinovna – doctor of pedagogical Sciences, Professor
Federal state public educational establishment of higher professional education "Moscow University Ministry of internal Affairs of the Russian Federation", Moscow, AkademikaVolgina, d. 12, e-mail: support@mosu-mvd.com

Abstract

The article is devoted to contradictions in the field of life self-determination of youth in post-industrial society. Indicates risks of loss of national humanistic pedagogical traditions in the Russian system of education that leads to devaluation in the youth environment of humanistic values, to uncertainty in personal goal setting.

Key words: life self-determination, youth, pedagogical traditions, post-industrial society.

Самоопределение личности – абсолютно сознательная ее активность по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства. Самоопределение напрямую зависит от таких устойчивых личностных характеристик, как локус контроля, ответственность, полинезависимость.

Самоопределение личности в широком смысле – аналог смысложизненного самоопределения.

Проблемы смысложизненного самоопределения молодежи как конкретизации базовых личностных ценностей и постановки целей, а также важнейшего условия построения позитивных жизненных перспектив, определения стратегии жизнедеятельности аргументированы синтезом потенциала личности и экономической, политической, социокультурной ситуацией развития общества, страны. Причем внешние факторы для молодежи (тракуем данный термин в широком смысле: как подрастающее поколение, включающее в себя детей, подростков, юношество, не обладающее полной самостоятельностью) в большинстве являются доминирующими. В связи с этим любой разговор и житейского, и научного характера о сущности смысложизненного самоопределения молодежи, психолого-педагогической помощи ей в этом необходимо

сопрягать *со спецификой общества*, в котором она живет и развивается – какова сбалансированность в нем экзистенциального и социального ресурсов? Данный ракурс рассматривается в трудах некоторых отечественных (Ф.В. Цанн-кай-си и др.) и западных мыслителей. Например, Э. Фромм показал, что для прогресса современного общества на философско-психологическом уровне необходим синтез положений марксизма и экзистенциализма. То есть для подлинного, полноценного самоопределения личности важна высокоразвитая в социально-психологическом плане общность, реализация государством просоциальной, гуманистической доктрины. Существует ли это в реальности?

Поразмышляем.

В постперестроечный период в России активно культивировались достоинства постиндустриального общества, характеризующегося как информационное, банковское, потребительское, сервисное, компьютерное, знаниевое, кредитное и даже «праздничное» (И.Иллич). Наблюдалась, своего рода, абсолютизация таких его параметров, как глобализация, мультикультурализм, фетишизация такого критерия оценки жизни общества, как «качество жизни» в ущерб критериям «национальная безопасность», «сохранение и развитие национальных традиций и культуры» и проч.

За внешней презентабельностью перечисленных характеристик сегодня остается намеренно завуалированной его главная черта - *формационно-экономическая* (К. Маркс, Ф. Энгельс), которая раскрывает суть не только отношения человека к средствам производства, но и отношение государства к человеку. Данное уточнение показывает: постиндустриальное общество *капиталистическое* по своей сути, а главная цель капитализма – получение прибыли, что базируется на эксплуатации человека труда (сегодня экономически развитые государства эксплуатируют слаборазвитые, страны-доноров). Кроме того, такие мезофакторы воспитания, как СМИ, - яркий пример методичного перевода сознания молодежи в лоно сугубо потребительской идеологии, социальной индифферентности (К. Кумар, Б. Френкель и др.).

Обращение к современным западноевропейским реалиям показывает: молодежь изощренно направляется в деструктивный контекст житейской, приземленной модели, в которой вопросы смысла жизни, позитивного целеполагания, духовно-нравственного развития личности намеренно размываются за счет превознесения идей гендерной неопределенности, однополых браков, принятия неформальных молодежных объединений в качестве социальной нормы, гедонизма, вещизма, абсолютного прагматизма, за счет проталкивания в парламенты партий педофилов, зоофилов, в системе образования – за счет сохранения сословности образования (ярчайший пример тому – ФРГ) и пр.

Западноевропейские мыслители, например, Л. фон Мизес, представил модель праксиологического человека - *homoraxios* как человека действующего, выбирающего, созидającego, не располагающего достаточной информацией для социальных действий, а также независимого, рационального, эгоистичного, информированного. «Основными институтами капитализма, соответствующими модели праксиологического человека, являются частная собственность, предпринимательство, рынок, государство. Функционирование данных институтов на либеральных принципах общественного устройства позволяет обеспечить наибольший социальный порядок и скоординированность поведения при наибольших возможностях удовлетворения индивидами личных потребностей» [5]. Вдумаемся: потребности эти в большинстве своем – гедонистические, а не духовно-нравственные, социальные; институт семьи исключен из жизни человека (!). Однако в целом у капиталистического государства не может быть заинтересованности в развитии *гуманистического духовно-нравственного потенциала общества, в смысложизненном самоопределении молодежи*. Потому и гуманистическая педагогика может функционировать исключительно на либеральном уровне, не поднимаясь до уровня рационально-этико- экзистенциального.

В Советском Союзе (кто-то данный проект устройства государства называет экспериментом, кто-то – необходимой, закономерной пробой человечества в поиске более справедливого социально-экономического формата жизнеустройства), несмотря на серьезнейшие ошибки, грубейшие организационные просчеты, *в области защиты Детства, в сфере образования, здравоохранения* были достигнуты небывалые в мире *позитивные результаты*. Так, в мировой культуре **ВПЕРВЫЕ** не только в науке, искусстве, образовании, но и на житейском уровне актуализировалась духовно-нравственная, аксиологическая, смысложизненно ориентационная проблематика. А.А. Зиновьев, обретя опыт жизни в двух формациях, говорил: «Советское общество было первым в истории всех обществ огромного масштаба, а понимания не было. И вряд ли оно появится. Потому что сейчас идет полная фальсификация этого. Западный мир изменился до такой степени, что тот Запад, каким его изображают в России и по образцам которого стали перестраивать Россию, в природе не существует! Реальный западный мир, реальный рынок, западный рынок, реальная демократия ничего общего не имеют с тем, как это все представляют здесь, в России. Когда начали перестраивать Россию, Советский Союз по западным образцам, то не по западным образцам это стали делать, а по *воображаемым* западным образцам». «Сейчас если уж реализовывать наш интеллектуальный потенциал, то действительно надо начинать буквально с нуля, с самых основ, с системы образования. И отстаивать ее нужно буквально так, как мы отстаивали нашу страну, кидаясь на амбразуру, потому что бьют в самое главное. Бьют в наш интеллект. Еще немного — и его разрушат»[4].

Советский Союз как оплот социализма распался. Тем не менее, *эффективное сочетание элементов социалистической и капиталистической формаций* сегодня успешно демонстрирует Китай, воспроизводящий и развивающий *советскую модель образования*. Именно социалистическая идеология в сочетании с жизнеутверждающими этническими, национальными традициями и капиталистическими элементами развития экономики позволяет нынешней китайской молодежи быть целеустремленной, социально ориентированной, в целом владеть ситуацией жизненного самоопределения (хотя и в этом случае важно не скатиться на рельсы идеализации).

Современная же российская система образования представляет собой настолько эклектичную картину, что говорить о ее смысложизненно ориентационном потенциале, на наш взгляд, можно с трудом. Указанную эклектику транслирует прежде всего Закон РФ «Об образовании» (2012), который отражает попытку *формально* связать образовательные цели, содержание образования социалистической формации (характеристика образования, воспитания, принципы) с параметрами капиталистической формации (например, воспитание как элемент целостного педагогического процесса образовательной организации не актуализируется на уровне содержания, мониторинга образования и проч., роль учителя девальвирована до уровня педагогического работника, поставщика образовательных услуг). ФГОС ВО – абсолютный пример документа капиталистической формации, в котором, например, в общекультурных компетенциях гуманитарных направлений обучения отсутствуют понятия «гуманизм», «гармоничная личность», «духовно-нравственное развитие», «лично ориентированный подход» и проч. Вхождение России в Болонский процесс (2003) отражает лишь формальную причастность страны к мировому образовательному пространству, выявляет откровенное подражание отнюдь не идеальным стандартам обучения и воспитания и утрату мощных позитивных отечественных педагогических традиций.

Откровенно разрушительным влиянием на современное отечественное образование оказывает *и менеджерский подход* к нему. (Яркий пример тому - история в 2016 г. с Тимирязевской академией, борьба за сохранение ее площадей, встреча с заместителем министра сельского хозяйства, когда студентка задала простой вопрос: как отличить семена кормовой свеклы от сахарной, - и не получила ответ).

В данном контексте нельзя обойти вниманием также *проблему российской ментальности*, в которой, в частности, среди негативных, регрессивных качеств россиян выделяются мечтательность в ущерб рационализму, здоровому прагматизму, подражательность, инертность общественной жизни (В. О.Ключевский, Б.С. Гершунский, А.М.Новиков и др.).

Все вышеуказанные проблемы стагнируют развитие образовательной системы.

Сегодня отечественная педагогика должна работать именно в смысложизненно ориентационном направлении, раскрывая интеграционный потенциал всех осмысляемых личностью и обществом реалий, связь педагогики с психологией, сосредоточивая образовательные усилия на развитии и формировании у современной молодежи гуманистического самосознания, стремления к позитивному смысложизненному самоопределению. Именно смысложизненно ориентационный, экзистенциальный, интегративный подходы к образовательному процессу в России представляют единство онтологического и гносеологического в проблеме человека (С.Л. Рубинштейна), целостность человека (Б.Г. Ананьев), «внутреннюю взаимосвязанную и взаимообусловленную целостность процесса обучения, обладающую свойствами, отсутствующими у составляющих её компонентов (целей, содержания, методов, форм и т.д.), а не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно» (В.А. Сластенин) [1; 6; 7].

Для наглядности обратимся к таблице, где, с опорой на методологические основы педагогики гуманистических смысложизненных ориентаций [8], сопоставляются условия и возможности для смысложизненного самоопределения молодежи в 70-80-е годы прошлого века в Советском союзе и во 2-е десятилетие XXI века в западноевропейской системе образования:

Сопоставление условий и возможностей для смысложизненного самоопределения молодежи

Таблица 1

Критерии СЖО	Советский Союз	Западная Европа, США
Актуализация в образовательном процессе абсолютных духовно-нравственных ценностей (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Толерантность)	Систематическая/Пролонгированная /Общеобразовательная/На уровне формирования научного мировоззрения личности/В контексте социальных государственных норм/В контексте воспитательной системы образовательной организации/В устойчивом взаимодействии образовательной организации, общественности, педагогического коллектива, семьи, личности обучающегося, воспитанника. Понимание толерантности как терпимости к человеку и жизненным реалиям без нивелирования традиционных ценностей культуры.	Бессистемная/Эпизодическая/Локальна я, в зависимости от специфики образовательной организации/В отрыве от формирования научного мировоззрения личности/В контексте локальных социальных сред/В отсутствии воспитательной системы образовательной организации/В ситуативном взаимодействии образовательной организации, общественности, педагогического коллектива, семьи, личности обучающегося, воспитанника. Абсолютизация либеральной толерантности в ущерб традиционным ценностям культуры.
	Недостатки	
	- Идеологическая однозначность - Приоритет коллективному в ущерб индивидуальному - Низкий уровень критичности по	- Слабая выраженность гуманистической идеологии - Культ индивидуализма - Пропаганда антикультурных ценностей,

	отношению к проблемам, недостаткам	размывание гуманистических традиций
Актуализация в образовательном процессе эмпирических ценностей (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество, Досуг, Природа, Техника)	Систематическая/Пролонгированная/Общеобразовательная/	Бессистемная/Эпизодическая/Локальная, в зависимости от специфики образовательной организации
	Недостатки	
	-Пренебрежение психологической теорией и практикой - Возможный (не абсолютный) приоритет коллективному в ущерб индивидуальному, внутреннему миру человека	- Псевдодемократизм - Индифферентное отношение к внутреннему миру человека, акцент на Досуг, Технику
Целеполагание	- Активное содействие подрастающему поколению в выборе позитивных интересов, профессии, проведении личносно развивающего досуга - Содействие семье в личностном развитии детей - Материальная поддержка обучающихся - Обеспечение выпускников рабочими местами - Реализация системы наставничества - Оптимизм, перспективы	- Содействие подрастающему поколению в выборе позитивных интересов, профессии, проведении личносно развивающего досуга с учетом материальных возможностей семьи - Развитая система платной психолого-психотерапевтической помощи личности
	Недостатки	
	- Дефицит условий для индивидуальной свободы выбора, самостоятельного целеполагания	- Пессимизм, экзистенциальный вакуум личности - Культ гедонизма, потребительства, технократизма

Выводы: в условиях постиндустриального общества проблема смысложизненного самоопределения молодежи должна стать центральной для системы отечественного образования как условие сохранения гуманной личности, прогресса нации и государства.

Очевидны необходимость отхода от абсолютного подражания, вестернизации жизни общества, системы образования и ингрессия в мировое образовательное пространство позитивных традиций отечественного образования.

Необходимы актуализация идей онтологизации, психологизации системы образования, где первое условие – возвращение полноценной социально-психологической службы в образовательную школу (уровень девиантного поведения современных школьников столь высок, что без качественной систематической социально-педагогической, психологической коррекционно-профилактической поддержки педагога все чаще обращаются за помощью в правоохранительные органы); направление образовательных, социальных, медицинских усилий общества на профилактику суицидальных устремлений российской молодежи (Россия – мировой лидер по количеству молодежных суицидов), что в значительной мере связано с трудностями смысложизненного самоопределения подрастающего поколения.

Важна мягкая коррекция деструктивных ментальных характеристик россиян: в этом случае совершенно прав Б.С. Гершунский, который связывает личность школьника с

особенностями менталитета, напоминает о возможности корректировать в культурном пространстве негативные ментальные черты общества.

Литература.

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Спб.: Питер, 2010. – 288 с
2. Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
3. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социальной социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Текст] / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. 2008. – № 5. – С. 14-19.
4. Зиновьев А.А., Межуев В.М. Диалог об образовании. Из выступлений на заседаниях Русского интеллектуального клуба и научной конференции в МосГУ // Знание. Понимание. Умение. – 2004, №1. С. 25-42.
5. Мизес Л. Социализм. Экономический и социологический анализ. – М.: «Catallaxy», 1994.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – Спб.: Питер, 2012. – 224 с
7. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Ульянова И.В. Педагогика смысловых ориентаций (Учебное пособие). – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38390>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю. – 235 с.
9. Фромм Э. Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии. The Revolution of Hope, toward a humanized technology (1968) / Перевод Т. В. Панфиловой. – Москва: Аст, 2006. – 288 с.
10. Цанн-кай-си Ф.В. Исторические формы бытия философии. Введение в философию как теоретическое мировоззрение: Курс лекций. – Владимир: ВГПУ. 2-е издание, дополненное и переработанное, 2007. – 391 с.

УДК 159.9.07

СМЫСЛОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ОТКРЫТЫХ И ЗАКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИКРОСРЕДАХ

Кумышева Римма Мухамедовна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»; Нальчик, ул. Чернышевского, д.175, e-mail rkumysh@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается понятие микросреды в составе образовательной среды и ее влияние на смысловой инвариант взаимодействия человека с миром. Теоретический анализ подкреплен результатами эмпирического исследования.

Ключевые слова: смысловой инвариант, образовательная среда, микросреда, открытая микросреда, закрытая микросреда, взаимодействие человека с миром.

SEMANTIC TRANSFORMATION IN OPEN AND CLOSED EDUCATIONAL MICROENVIRONMENTS

Kumysheva Rimma Muchamedovna – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov; e-mail rkumysh@mail.ru

Abstract.

The article discusses the concept of microenvironment in the composition of the educational environment and their influence on the semantic invariant of human interaction with the world. The theoretical analysis is supported by results of empirical research.

Key words: semantic invariant, the educational environment, the microenvironment, the open microenvironment, the closed microenvironment, the human interaction with the world.

Один из ведущих видов деятельности – учеба – представляет собой способ «формирования и упорядочения смысла, когда он из стихийного, слабо организованного состояния преобразуется в строго организованную единицу познания» [2, с. 111].

Человек «группирует мир вокруг себя (как центра)» и «выделяет те элементы мира», которые могут служить средствами или целями его действий, для осуществления целей и для преодоления препятствий [4, с. 193]. Соответственно, учебная деятельность должна формировать смысловое отношение субъекта к миру. А для этого она должна содержать ситуации профессиональной деятельности, близкие реальным жизненным ситуациям.

Все это возможно в условиях образовательной среды, которая составляет часть естественного мира человека и позволяет трансформировать учебную деятельность во взаимодействие с внешним миром.

М.Ш. Магомед-Эминов разделяет мир на: 1) дальний мир – нейтральный для человека, не затрагивающий личность в данный момент; и 2) близкий мир – мир актуальной жизни личности [1, с. 62]. Мир актуальной жизни человека и есть та часть внешнего мира, на которую оказывает влияние человек и влиянию которой подвергается сам. Следовательно, образовательная среда призвана стать миром актуальной жизни студентов.

В результате модификации компонентов образовательной среды, выделенных В.И. Слободчиковым и В.А. Ясвиным [3; 5], мы определили компоненты образовательной среды как: 1) предметно-пространственный; 2) субъектно-социальный; 3) деятельностный.

Если рассматривать университет как образовательную среду, то факультеты и отделения – это микросреды. Большинство факультетов Кабардино-Балкарского государственного университета являются системами, не общающимися с внешним миром. На их фоне ярко выделяется отделение «Лечебное дело» медицинского факультета.

В частности, пространственно-предметный компонент отделения «Лечебное дело» включает условия больничного стационара, подразделения которого распределены по всему городу, то есть в условиях реального мира. Субъектно-социальный компонент представляет собой общающуюся с внешним миром структуру, поскольку большинство преподавателей – врачи, осуществляющие профессиональную деятельность на практике за пределами факультета.

В деятельностном компоненте учебные задачи представляют собой трехуровневую систему. На первом уровне задачи решаются на макетах в стандартных учебных ситуациях, создаваемых в учебном корпусе и в больничном стационаре. На втором уровне учебные задачи представляют собой проблемные ситуации, имитирующие проблемы реальной жизни и будущей профессиональной деятельности (доклиническая практика). На третьем уровне учебные задачи решаются в условиях реальных проблем и реальной профессиональной деятельности (клиническая практика). Если в других микросредах трансформация результатов учебной деятельности студентов во взаимодействие с внешним миром предполагается в будущей профессиональной деятельности, то на отделении «Лечебное

дело» учебная деятельность уже осуществляется во внешнем мире. Результаты деятельности студентов являют собой реальные внешние преобразования. Таким образом, все три компонента микросреды «Лечебное дело» характеризуют ее как открытую.

В личности как системном образовании сочетаются во внутреннем единстве константная и переменная составляющие [1, с. 56]. В качестве такой константной составляющей при совмещении ведущей деятельности и взаимодействия человека с внешним миром выделяется смысловой инвариант деятельности, связанный с познанием, самопознанием, внешними и внутренними преобразованиями. Диагностику смыслового инварианта деятельности позволяет осуществить методика предельных смыслов (МПС) Д.А. Леонтьева. Процедура представляет собой структурированную серию вопросов, первый из которых – «Зачем я делаю что-то?». В данном случае ставился вопрос «Зачем я учусь?».

При конструктивном анализе полученных при помощи МПС данных мы, помимо обозначенных Д.А. Леонтьевым индикаторов, мы вели подсчет смысловых категорий, к смысловому инварианту деятельности, а их соотношение с общим числом смысловых категорий обозначили как удельный вес. Одновременно все смысловые категории, относящиеся к смысловому инварианту (СИи), мы распределили по уровням: первый уровень составили смысловые категории, связанные с улучшением своего материального положения и приобретениями. Ко второму уровню отнесены смысловые категории, связанные с улучшением своего статуса. К третьему уровню – категории, связанные с личностными преобразованиями. В таблице уровень смысловых категорий обозначен как УСм.

Опрашивались студенты вторых курсов исторического, экономического и физического факультетов ($n = 104$) и медицинского факультета ($n = 26$). Представители первых трех подразделений обучаются в закрытых образовательных микросредах. Будущие врачи, как было сказано выше, – в открытой образовательной микросреде. Статистическая значимость результатов вычислялась по U-критерию Манна-Уитни.

Таблица 1.

Результаты конструктивного анализа смысловых категорий студентов по методике МПС

Параметры	УВ	У	У _ф	У
	физ+ист+эк ($n = 104$)	В _{леч} ($n=26$)	из+ист+эк ($n = 44$)	леч ($n = 6$)
СК познания	0,19	0	22	9
		,19	7**	17,5
СК самопознания	0,01	0	85	2
		,15	1,5	92,5**
СК внеш. преобраз.	0,18	0	68	4
		,24	6	54*
СК внутр. преобраз.	0,07	0	65	4
		,13	7,5	26,5*
СК I уровня	0,41	0	25	8
		,08	9,5**	80
СК II уровня	0,18	0	57	5
		,2	3	72 ⁰
СК III уровня	0,42	0	80	3
		,71	3,5	40,5**

СК – смысловые категории, УВ – удельный вес одноименных смысловых категорий

физ+ист – группа студентов-физиков и студентов-историков; леч – группа студентов-лечебников

* - уровень значимости $\leq 0,05$; ** - уровень значимости $\leq 0,01$; ⁰ – значимых различий нет

Значения УВ (удельного веса) смысловых категорий, связанных с познанием, для групп «историки+физики+экономисты» и «лечебное дело» имели различия высокой

значимости. Также выяснилось, что смысловых категорий, связанных с внешними преобразованиями, у будущих врачей значимо больше. Различия высокой значимости выявились и при сопоставлении значений удельного веса смысловых категорий, связанных с самопознанием, и смысловых категорий, связанных с внутренними преобразованиями. При сравнении значений удельного веса смысловых категорий по уровням обнаружилось, что у студентов-медиков значительно преобладают смысловые категории, связанные с личностными преобразованиями (СК III уровня).

Для подтверждения полученных данных был проведен опрос по методике незаконченных предложений, в ходе которого также выявлялись ведущие смыслы учебной деятельности студентов в закрытых и открытой образовательных средах.

Опрос по методике незаконченных предложений проводился со студентами-лечебниками и студентами отделения «Бухгалтерский учет» (n=60). При анализе результатов опроса (Таблица 2) выявлено значительное преобладание ответов третьего уровня у студентов-лечебников. Статистическая значимость данных проверялась по U-критерию Манна-Уитни. Данные двух измерений сравнивались по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена: $R_s=0,97$.

Таблица 2.

Результаты конструктивного анализа по методике незаконченных предложений

Параметры	У		У	
	В _{бух} (n = 60)	В _{леч} (n = 26)	бух (n = 60)	У _{леч} (n = 26)
СК I уровня	0, 58	0, 15	2 12**	1 310
СК II уровня	0, 14	0, 10	Н 0	Н 0
СК III уровня	0, 27	0, 76	1 481	2 46**

бух – отделение «Бухгалтерский учет»; леч – отделение «Лечебное дело»

* - уровень значимости $\leq 0,05$; ** - уровень значимости $\leq 0,01$; Н₀ – значимых различий нет

По полученным результатам, учебная деятельность студентов (будущих историков, бухгалтеров, физиков) не способствует формированию у них готовности к эффективному взаимодействию с внешним миром. У студентов открытой образовательной среды «Лечебное дело» преобладают смыслы, связанные с внешними и внутренними преобразованиями, имплицитные смыслы, связанные с трансформацией их учебной деятельности во взаимодействие с внешним миром.

Литература

1. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. М.: ПАРФ, 1998. – 496 с.
2. Неворотов Б.К. Смысл в познании и обучении. Омск: ООО «Издательско-полиграфический центр «Сфера», 2007. – 160 с.
3. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. // Новые ценности образования: культурные модели школ. - Вып. 7. Инноватор-Vennet college. – М., 1997. – С. 177-184.
4. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. – М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003. – 336 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: От моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ ДИАЛОГА В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

Дмитриева Людмила Геннадьевна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии образования и развития, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа, ул. Чернышевского, 25 а, e-mail kpsr@bk.ru

Аннотация

В работе рассматриваются проблемы организации общения студентов и представления их о диалоге, как многомерном структурном образовании. Выявлено, что факторы диалога в выборках студентов, ориентированных на диалог, и студентов, ориентированных на другие стили общения, различны, что доказывает предположение о том, диалог является многомерной структурой, отличающейся разным психологическим содержанием.

Ключевые слова: диалог, стили общения, семантический дифференциал, неравновесность психологических позиций.

PERSONAL MEANINGS OF DIALOGUE IN INDIVIDUAL'S CONSCIOUSNESS OF STUDENTS

Dmitrieva Lyudmila Gennadievna-doctor of psychological Sciences, head of Department of psychology education and development, Federal State budget educational institution of higher professional education "Bashkir State Pedagogical University. M. Akmully ", Ufa, UL. Chernyshevsky, 25 a, e-mail kpsr@bk.ru

Abstract

The paper deals with problems of communication students and make them dialogue, as a multidimensional structured education. Found that the factors of dialogue in samples of dialogue-oriented students, and students, other-oriented communication styles vary, which proves the hypothesis that dialogue is multidimensional structure, different different psychological content.

Keywords: dialogue, communication styles, semantic differential, non-equilibrium psychological positions.

В настоящее время в работах отечественных психологов достаточно часто встречаются суждения о диалоге, не согласованные с уже имеющимися философско-психологическими представлениями об этом феномене. Исследователи отходят от традиционной парадигмы, в которой диалог характеризуется как общение на равных психологических позициях и сотрудничество. Все чаще можно встретить мнения об асимметричности и неравновесности диалога [1, 2, 3, 5], связанные с различиями в понимании диалога, или в личностных смыслах, что значительно расширяет семантическое пространство диалога и общения. Многомерность диалога осложняет процесс педагогического общения еще и потому, что не исследованы его особенности в реальном пространстве взаимодействий субъектов образования. Описания этого феномена в философско-психологических источниках редуцируют его психологический смысл и практически не затрагивают проблем диалогического общения, так как большинство авторов считают его оптимальным способом организации взаимоотношений [1, 8]. Между тем, субъект-субъектная парадигма в процессе обучения, формой которой является диалог, остается дискуссионной, что проявляется в разнообразии мнений ученых.

В психологии разработано немало классификаций, в которых анализируются стили общения. Наиболее известны классификации С.А. Шеина, С.Л. Братченко, В.А. Кан-Калика, Г.А. Ковалева, К.Г. Митрофанова. В них выделяются диалогический, монологический, альтруистический, индифферентный, конфликтный, конформный, манипулятивный и другие стили. Диалог – это скорее некая цель, вершина эффективного общения. Он не может возникнуть с первых минут общения, и вряд ли возможно общение в постоянном режиме диалога. В реальных условиях обучения сложно говорить и о равенстве психологических позиций между педагогом и учащимися: часто между ними велика разница не только в статусе, но и в возрасте. Знания, опыт, сложившиеся стереотипы общения с учащимися накладывают отпечаток даже на самое благополучное общение.

Предметом исследования являются особенности диалога в индивидуальном сознании студентов, ориентированных на диалогический стиль общения, и студентов, ориентированных на другие стили общения.

Исследованию подлежал феномен диалога. Он изучался нами с помощью методики «Письменный опрос» и метода «Семантический дифференциал». Основание для выбора этих методик: необходимость выявления прилагательных, значимо характеризующих особенности диалога.

Письменный опрос проводился в форме сочинения. Студенты описывали свои представления о диалоге.

Семантический дифференциал [11], – это инструмент исследования семантических пространств субъекта. Он служит для качественного и количественного индексирования значений, смыслов с помощью двухполюсных шкал, задаваемых парами антонимичных прилагательных.

Следующая методика «НЛО» С.Л. Братченко предназначена для изучения направленности личности в общении. Рассматривалась совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения. В методике исследуются представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и т. д. В основе – метод неоконченных предложений. Теоретической основой методики «НЛО» является концепция диалога [1, 2], на базе которой автором в специальном исследовании были выделены шесть основных видов направленности личности в общении: диалогическая, авторитарная манипулятивная, альтероцентристская, конформная и индифферентная коммуникативные направленности

Выборку испытуемых с помощью методики С.Л. Братченко «Направленность личности в общении» предполагалось поделить на две группы (ориентированных на диалог и ориентированных на другие стили общения).

Исследование проводилось на базе факультета педагогики и психологии, а также и экономического факультета Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права. В письменном опросе приняли участие 66 студентов, в тестировании по методикам «НЛО» и «Семантический дифференциал» - 51 студент. Возраст испытуемых: 18-20 лет. Всего в исследовании приняли участие 117 человек.

Процедура эмпирического исследования. Письменный опрос проводился с целью выявления прилагательных, характеризующих диалог в индивидуальном сознании студентов. Полученные с помощью контент-анализа прилагательные легли в основу методики «Семантический дифференциал». Критерием отбора явилась частота их употребления. В результате были получены 10 пар полярных психологических характеристик диалога. Из отобранных прилагательных был составлен двухполюсный дифференциал, отражающий понимание студентами диалога. Полученные данные обработаны с помощью факторного анализа.

«Стимульный материал» методики «НЛО» представляет собой набор неоконченных предложений – стемов. Студентам предлагалось продолжить каждый стем таким образом,

чтобы получилась законченная фраза. Каждому ответу на основании сопоставления с характеристиками видов НЛО была присвоена определенная категория (в случае невозможности однозначно интерпретировать ответ, допускалось приписывание сразу двух категорий, либо категория не присваивалась вообще). Кроме оценки по категориям (качественная оценка) ответам присваивались баллы (от 1 до 5 в зависимости от степени полноты и четкости выраженности данной направленности).

Обсуждение эмпирических результатов. Анализ результатов исследования понимания диалога в индивидуальном сознании студентов выявил следующую картину. Среди всех стилей общения высокий уровень выраженности наблюдается только по направленности на диалогический стиль общения. В выборке преобладает диалогический стиль общения со средним и высоким уровнем выраженности. Из этого следует, что диалогический стиль общения наиболее предпочитаем в этой группе студентов.

С помощью методики С.Л. Братченко мы выявили группу студентов, ориентированных на диалогическое общение (33 человека), и студентов, ориентированных на другие стили общения (18 человек).

Испытуемые также были протестированы по методике «Семантический дифференциал». Цель тестирования: выявление особенностей понимания диалога у студентов с разными стилями общения.

Далее с помощью факторного анализа были получены результаты, описывающие особенности понимания диалога у студентов, направленных на диалогический стиль, и студентов, направленных на другие стили общения.

Результаты выборки студентов по методике семантический дифференциал (направленных на диалог):

фактор 1 выявил значения факторов «скованный / непринужденный», «формальный / доверительный» и «конформный / открытый». Полученный фактор охарактеризован как «естественность» поведения в общении.

фактор 2 выявил значения факторов «неравный / равный», «неравномерный / равномерный» и «конфликтный / неконфликтный». Этот фактор обозначен как «комфортность» в процессе общения.

фактор 3 выявил значение факторов «лживый / открытый» и «обдуманый / спонтанный». Данный фактор назван как «доверительность» в общении.

Итак, в выборке студентов, ориентированных на диалог, мы получили следующие факторы, объясняющие этот психологический феномен: естественность, комфортность и доверительность. Заметим, что эти особенности диалога как нельзя лучше характеризуют испытуемых, ориентированных на диалог.

Результаты выборки студентов по методике семантический дифференциал (направленных на другие стили общения):

фактор 1 выявил значения факторов «формальный / доверительный» и «конформный / открытый». Полученный фактор мы назвали «самораскрытие».

фактор 2 выявил значения факторов «неравный / равный» и «конфликтный / неконфликтный». Этот фактор мы назвали «неравносесность».

Итак, диалог в группе студентов, ориентированных на другие стили общения, определяется следующей структурой: самораскрытие и неравносесность. На наш взгляд, эти характеристики не случайны. Они являются «болевыми точками» в общении этой выборки студентов.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что факторы диалога в выборках студентов, ориентированных на диалог, и студентов, ориентированных на другие стили общения, различны. Это доказывает предположение о том, диалог является многомерной структурой, отличающейся разным психологическим содержанием, обусловленным стилями общения субъектов образования и личностными смыслами, которые вкладывают студенты в это понятие.

Итак, как мы видим, в реальной педагогической практике диалог намного сложнее, чем его описание в философских и психологических схемах. Это подтверждает предположения о неравнозначности и неравновесности общения-диалога.

Литература

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение.- М.: Междун. пед. академия, 1995.- 329 с.
3. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореферат дисс. канд. псих. наук. - М.,1987.-16 с.
4. Кан - Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретических и прикладных исследований // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9 - 17.
5. Лабунская. В.А., Менджеринская Ю.А, Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. – М.: Академия, 2001. – 285 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. - 48 с.
7. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. - 1979. №8. С.34 - 47.
8. Радзиховский Л.А. Диалог как единица сознания // Познание и общение. - М., 1988. С.24 - 35.
9. Человек в мире диалога: Тезисы докл и сообщ. Всесоюз. конф. Л., 30 окт. – 1 нояб. 1990г. /Отв. ред. В.М. Михайловский. Л., 1990. 317 с.
10. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения// Вопросы психологии. 1981.. №1. С.44 - 52.
11. Шмелев А.Г. Психологическая обусловленность индивидуальных различий в понимании значения слова. – В сб.: Исследование проблем речевого общения. – М., 1979. С. 157-177.

УДК. 378.1

МЕТОД CASE-STUDY: ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Карпова Елена Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий механики и оптики, Санкт-Петербург, ул. Гастелло, 12, e-mail: dr.karpova@mail.ru

Аннотация

В статье анализируется проблема активного использования метода case-study в процессе обучения. Данный метод направлен на результат, который получается при решении практически значимой проблемы. Представлена небольшая историческая справка о возникновении метода case-study. Определены критерии выбора кейса.

Ключевые слова: метод case-study, развивающее обучение, проблемная ситуация, взаимодействие, креативность.

METHOD OF CASE-STUDY: TECHNOLOGY PROFESSIONALLY FOCUSED TRAINING

Karpova Elena Alekseevna, PhD (psychology), assistant professor, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, St.Petersburg, Gastello Str.,12, e-mail: dr.karpova@mail.ru

Abstract

The article contains an analyze of using case-study method in the educational process. This method is aimed at a result that is obtained by solving a practically significant problems. There is a few historical information about foundation of the method case-study. Determined the case study selection criteria.

Keywords: method of case-study, developing training, problem situation, interaction, creativity.

Метод case-study или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Метод кейс-стади впервые применен в Гарвардской бизнес-школе в 20-х годах XX века. Первые подборки кейсов опубликованы в 1925 году в Отчетах Гарвардского университета. В настоящее время существуют две классические школы case-study — Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). Существуют некоторые различия в понимании этого метода. В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно правильного решения. Вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Американские кейсы насчитывают 20-25 страниц текста, и 8-10 страниц иллюстраций, европейские кейсы в 1,5-2 раза короче. Любой кейс предполагает описание конкретной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности.

В настоящее время представлено достаточно много определений метода case-study. Неизменным остается одно, метод case-study как правило, описывает событие, реально произошедшее в той или иной сфере деятельности, таким образом, чтобы спровоцировать дискуссию, подтолкнуть участников к обсуждению и анализу ситуации, поиску необходимой информации и принятию решения [1, с. 43]. Данный метод в равной степени использует описание конкретных социально-психологических, социально-экономических, психолого-педагогических ситуаций для совместного анализа, обсуждения или выработки решений обучающимися. Работа с кейсами предполагает разбор или разрешение конкретных ситуаций по определенному сценарию. Выделяют следующие этапы работы над кейсом.

- Предварительное знакомство с ситуацией и выделение ключевых вопросов.
- Детальный анализ полученной информации.
- Поиск необходимой информации для решения проблемы.
- Разработка возможных путей решения проблемы.
- Выбор оптимального решения.
- Оформление оптимального решения.
- Презентация решения проблемы.
- Обсуждение и подведение итогов.

Кроме того, работа с кейсами позволяет формировать у студентов следующие ключевые профессиональные качества, которые необходимы каждому специалисту: умение работать с информацией; умение принимать решения, в том числе и в сложных, стрессовых ситуациях; умение работать в команде; умение быстро и адекватно реагировать на полученную информацию

При выборе кейсов важно учитывать следующее правила:

Содержание кейса должно конкретным;

Принимаемые решения соответствовать поставленным задачам;

Ситуация должна обеспечивать возможность того, чтобы обучающийся проявил максимум необходимых компетенций;

В задании должна содержаться информация, достаточная для анализа ситуации и принятия решения.

Ключевыми критериями выбора кейса являются:

знания и навыки, которыми должен обладать обучающийся;

задачи, которые ему предстоит решать в будущем, ресурсы, которыми он располагает для достижения целей.

Самые распространенные критерии оценки решения кейса:

соответствие решения кейса сформулированным в задании вопросам;

оригинальность подхода (новаторство, креативность);

практическая значимость;

комплексность решения (глубина проработанности проблемы (обоснованность и, наличие альтернативных вариантов, прогнозирование сложностей);

возможность перспективного применения.

Можно использовать и другие критерии. Однако, их не должно быть слишком много, иначе это вызовет некоторые трудности оценки решения. При подведении итогов по каждому критерию выставляется отдельный балл. Это позволит сопоставить преимущества и недостатки наиболее успешных решений.

Организация работы с кейсом содержит следующие этапы проведения занятия.

Первый этап: погружение в деятельность. Задача этапа: формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников обсуждения. Исследователь изучает владение слушателями необходимыми знаниями для решения кейса и заинтересованность в совместной работе. Выделяется основная проблема, лежащая в основе кейса. Она соотносится с потенциальными возможностями участников.

Второй этап: организация совместной деятельности. Основная задача: организация деятельности по решению проблемы (в малых группах или индивидуально). Чаще используется малых группах. Слушатели распределяются по малым группам для коллективной подготовки ответов на вопросы. Выделяется определенное время.

Третий этап: системный анализ совместной деятельности. Основная задача: обсудить образовательные и практические результаты работы с кейсом. На этом этапе также анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы.

Метод case-study относят к одному из интерактивных методов обучения, который имеет хорошие перспективы в ВУЗе. Как и любой метод, метод case-study, используемый в учебной деятельности, будет иметь свои достоинства и недостатки. К преимуществам метода case-study можно отнести:

использование принципов проблемного обучения

совершенствование навыков решения реальных проблем,

развитие навыков работы в команде;

выработка навыков простейших обобщений;

развитие навыков презентации [2 с.138].

Основными ограничениями использования этого метода могут стать:

трудности, связанные с разработкой ситуации, в которой детально и подробно отражена конкретная проблема, требующая анализа и решения;

выбор интересного случая, мотивирующего обучающихся к решению проблемы;

интеграция теории и практики;

выбор критериев оценки;

невозможность проверки решений на практике.

Деятельность преподавателя при использовании метода case-study существенно меняет свою направленность. Она включает две составляющие.

Первая составляющая представляет сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и формулированию вопросов для его анализа. Особое внимание уделяется разработке методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по анализу кейса и подготовке к обсуждению, а также методического обеспечения предстоящего занятия по его разбору.

Вторая составляющая включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса. Он организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловую атмосферу в аудитории, оценивает вклад каждого участника кейса в решение проблемной ситуации.

В качестве примера для занятия студентов, обучающихся по направлению «Педагогическая психология», можно привести следующую ситуацию (кейс текста печатается с сокращением).

Школьная программа включает такую дисциплину как «Психология». Этот курс проводится в школе как факультативный, начиная с 2006 года. За это время в школе сменилось пять учителей, преподававших этот предмет. Результаты опроса показали невысокий интерес школьников к этому предмету. Следует отметить, что в процессе чтения курса школьникам были предложены разные задания и практические упражнения для лучшего понимания особенностей своего поведения. Практические задания выполняла лишь часть класса, остальные школьники занимали пассивную позицию. При этом, как отмечают многие учителя, изначально школьники ждали этот предмет с большими надеждами. В качестве материалов для обсуждения приводится подробная программа курса «Психология». Основной вопрос для обсуждения: «Какие коррективы следует внести в процесс преподавания дисциплины «Психология», что бы сделать ее актуальнее и интереснее для школьников соответствующей возрастной группы?».

Работа с кейсом в данном случае преследует несколько важных целей.

Во-первых, каждый студент (группа студентов) может сформировать свою образовательную позицию и презентовать ее.

Во-вторых, в процессе подготовки решения можно систематизировать и конкретизировать свои знания и свой личный опыт.

В-третьих, сравнительный анализ различных точек зрения на развитие психологических феноменов позволяет выбрать и обосновать выбор наиболее жизненно важных, интересных и актуальных знаний.

Анализируя данный кейс, обучающиеся фактически получают несколько готовых решений конкретной ситуации, с которыми они могут столкнуться в своей будущей профессиональной деятельности. Метод case-study также проверяет уровень теоретической подготовленности обучающихся, наличия у них навыков самостоятельной работы, мотивации к совместному обсуждению кейса.

Таким образом, подводя некоторый итог данной статьи, можно сказать, что, являясь интерактивным методом обучения, метод case-study в его лучших традициях обеспечивает освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. Он воздействует на профессионализацию студентов, способствует их самореализации, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе, развивает творческий потенциал. Определенного результата можно добиться только в случае, если преподавателю удалось разработать кейс высокого уровня креативности, чтобы спровоцировать обучающихся на поиск дополнительной информации для анализа. Рассмотренный подход позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время.

Литература.

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия»,2009. - 192 с.
2. Карпова Е.А., Кошелева Т.И. Перспективы самореализации профессиональных способностей выпускников вузов в условиях развития современной системы ДПО. Международное образование и профессиональная самореализация . Сборник научных статей Международной конференции. – СПб. Изд.-во «НИЦ АРТ». 2015. С.136 – 145.

УДК 159.923

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исалиева Сауле Темирбаевна – магистр социальных наук, методист, Научно-практический центр «Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии» Казахского национального педагогического университета имени Абая; Республика Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, 13, e-mail: salia72@mail.ru.

Аннотация

Статья посвящена анализу теоретических и научных подходов к проблеме личностно-смысловой готовности студентов к аналитической деятельности. В данной работе приводится авторское видение компонентов психологической готовности, интеллектуально и личностно-смыслового компонентов аналитической деятельности.

Ключевые слова: аналитическая деятельность, личностный смысл, психологическая готовность.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF PERSONALITY-SEMANTIC READINESS OF STUDENTS TO THE ANALYTICAL ACTIVITY

Issaliyeva Saule Temirbayevna – master of social sciences, Methodists, Scientific and Practical Center "Resource Advisory Centre of Inclusive Education for the Republic of Kazakhstan universities and preventive suicidology " of Kazakh national pedagogical university named after Abai: Republic of Kazakhstan, Almaty, Dostyk ave. 13, e-mail: salia72@mail.ru.

Abstract

The article is devoted to the analysis of the theoretical and scientific approaches to the problem of personality-semantic readiness of students to the analytical activity. In this paper the author's vision of the components of psychological readiness, intellectually and personally-semantic components of analytical activities.

Keywords: the analytical activity, the personal meaning, the psychological readiness.

Аналитическая работа, как один из видов творческой деятельности, составляет основное содержание повседневной работы любого человека. Для того чтобы обработать большое количество информации, обобщить ее и сделать какие-либо прогнозы или выводы, требуется большой кругозор и глубокое знание одной или нескольких профессиональных сфер. Взрослый, творческий человек постигает объект, процесс или действие, изучая их структуру, порядок и соотношения на одном уровне. Но на другом уровне устанавливает порой совершенно другую систему соотношений, порядка и структуры в анализируемом материале. В зависимости от специфики историко-культурного контекста своих исследований, различные ученые и практики вкладывали в свое понимание феномена аналитической деятельности различное содержание [1]. Нами предложено следующее определение, согласно которому аналитическая деятельность – система понятий, принципов и действий специалиста, в которую входит психологическая готовность, интеллектуальный и личностно-смысловой компоненты.

По мнению Д.Б. Эльконина, в подростковом возрасте человек задумывается над своим дальнейшим развитием, как в личностном, так и в профессиональном плане. И именно самостоятельно принятое решение при способности самоосознания и саморегуляции поведения делают этот выбор более эффективным и продуктивным [2]. На наш взгляд,

развитие самосознания личности имеет следующую последовательность: жизненная ситуация – порождаемое ею нравственно – чувственное переживание – нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения - выбор и принятие решений - волевой стимул – поступок. В эту последовательность хорошо встраивается аналитическая деятельность, особенно на стадии осмысления ситуации, выбора и принятия решения. Далее следуют решение поставленной задачи с применением определенных аналитических методов.

В жизненной практике, особенно в экстремальных условиях, реализуются в единстве все названные компоненты. Самоорганизация, самовоспитание как средства личностного уровня саморегуляции могут иметь показателями своей развитости различные соответствия жизненных выборов (образа жизни, профессии, друзей и др.) индивидуальным особенностям и способностям личности. Такие соответствия предполагают, в свою очередь, высокий уровень самопознания личности, осознание своих ценностных ориентиров и не просто знание механизмов и путей саморегуляции (как самовлияния), а наличие сформированной установки и навыков саморегуляции, которые постоянно реализуются личностью в поведении, общении, деятельности. Придание индивидуального, личностного смысла мотивационно-целевым механизмам саморегуляции затрагивает проблемы этики, социальной психологии, отражает содержательную сторону индивидуального сознания.

В психологии понятие «смысл» неразрывно связано с гармонично развивающейся личностью. Личностный смысл принято определять как «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как "значение-для-меня" усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [3, с. 192]. Личностный смысл обладает рядом важных особенностей. Центральная из этих особенностей - производность личностного смысла от места человека в системе общественных отношений и от его социальной позиции. В психологии понятие смысла наиболее полно освещено в трудах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. При этом взгляды отечественных психологов на систему личностных смыслов, как и представления о системе ценностей человека, часто перекликаются с идеями представителей экзистенциально-гуманистического направления [4].

Еще одной точкой соприкосновения психологии и экзистенциального анализа является представление о роли предметной деятельности в становлении личности. Здесь позиции и положения В. Франкла совпадают с позициями и положениями А.Н. Леонтьева. Принцип деятельности в работах представителей экзистенциального направления сочетается с принципом предметности. Предметная направленность человека, творящего себя самого в процессе свободной деятельности, является связующей нитью между субъектом и миром. По словам А.Н. Леонтьева, «личностные смыслы как и чувственная ткань сознания, не имеют своего "индивидуального", своего "не психологического" существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с его мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания» [5, с.153]. То есть, личностные смыслы всегда носят субъективный характер.

Личностный опыт, по мнению А.Н. Леонтьева, - это всегда смысл чего-то. Воплощение смысла в значениях - это отнюдь не автоматически и односторонне происходящий процесс, а психологически содержательный, глубоко интимный процесс. Постоянно воспроизводящее себя несоответствие личностных смыслов не может исчезнуть по тому, как они несут в себе интенциональность, пристрастность сознания субъекта и "равнодушных" к нему значений, посредством которых они только и могут себя выразить. Под интенциональностью в данном случае понимается первичная смыслообразующая устремленность сознания к миру, смыслоформирующее отношение сознания к предмету, предметная интерпретация ощущений [6]. Внутреннее движение развитой системы

индивидуального сознания, по мнению А.Н. Леонтьева, создается смыслами. По его словам, за понятием личностный смысл скрывается одна из важнейших проблем - проблема системного психологического исследования личности [7].

Смысл - это выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности. И принципиально новый подход в понимании смысла был осуществлен именно в советской психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Характерным для этого подхода является то, что проблема смысла как конкретно психологического понятия была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. Анализируя структуру человеческой деятельности, устанавливая объективные отношения между ее компонентами, А.Н. Леонтьев показал, что отношение мотива к цели порождает личностный смысл, подчеркивая при этом, что смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смысл становится единицами человеческого сознания, его "образующими". В рамках сознания смысл вступает в отношения с другими его образующими, в частности со значениями, выражаясь через последние [7].

Ю.М. Орлов считает, что понятие «смысл» является одним из самых запутанных и понять его можно через такие слова как знак, значение. При этом он указывает на то, что личностные смыслы неповторимы, многообразны и не всегда осознаются человеком, поскольку состоят из множества реакций на символы, знаки, предметы, людей и их поведение [8]. Такой подход к проблеме личностных смыслов можно обозначить как семиотический. Подобных взглядов придерживается и Н.Ф. Калина, говоря о важности смысла слова, т.е. смысловой нагрузке в процессе психотерапевтического воздействия [9]. Р.Р. Каракозов указывая на многозначность понятия "смысл", разделяет понятия жизненного и личностного смыслов. По его мнению, жизненный смысл есть "объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в его жизни". Личностный смысл "является формой познания субъектом его жизненных смыслов, отражения их в сознании"[10]. Понятие смысла тесно связано с временной перспективой. По словам М.М. Бахтина, смысл "не индифферентен ко времени" [11, с.107]. Как отмечает Ф.Е. Василюк, смысл, как целостная совокупность жизненных отношений, является своего рода продуктом мотивационно-ценностной системы личности. Функцией мотива является смыслообразование, и, тем самым, направление и побуждение поведения человека. Система ценностей выступает в данном случае как "психологический орган" измерения и сопоставления меры значимости мотивов, соотнесения индивидуальных устремлений и "надындивидуальной сущности" личности [12, с.с.122-125]. Автор полагает, что в ходе развития личности ценности претерпевают определенную эволюцию. Первоначально они существуют только в виде эмоциональных реакций на их утверждение или нарушение.

Впоследствии ценности последовательно приобретают форму "знаемых" мотивов, мотивов смыслообразующих и, наконец, одновременно смыслообразующих и реально действующих. Одновременно в процессе приобретения новых мотивационных качеств происходит своего рода скачок в степени осознанности ценностей, в результате которого "ценность из "видимого", из объекта превращается в то, благодаря чему видится все остальное, - во внутренний смысловой свет" [12, с.127]. Таким образом, ценность, став реальным мотивом и являясь источником осмысленности бытия, ведет к личностному росту и совершенствованию - "ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой" [12, с.125].

Говоря об осознанности, "отрефлексированности" наиболее общих смысловых образований, Б.С. Братусь использует понятие "личностные ценности", отличая их от личностных смыслов, которые, по его мнению, далеко не всегда носят осознанный характер. По его словам, "личностные ценности - это осознанные и принятые человеком общие

смыслы его жизни". Б.С. Братусь проводит разделение осознанных смыслов жизни и декларируемых, "назывных" ценностей, "не обеспеченных "золотым запасом" соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого, задевающего личность отношения к жизни, поскольку такого рода ценности не имеют по сути дела прямого касательства к смысловой сфере" [13, с. 89-90]. Данная точка зрения восходит к пониманию ценностно-смысловых отношений Г.Оллпортом, который подразумевает психологический смысл ценности, а не ее объективное философское значение: "ценности в моем понимании, - это некий личностный смысл" [14, с. 133]. Ценность, таким образом, осознается человеком всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность.

Общие смысловые образования, являющиеся, по мнению Б.С. Братуся, основными "конституирующими", образующими единицами сознания личности, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни - к миру, к другим людям, к самому себе. Автор считает, что человек имеет дело не с одним смыслом, а со сложной иерархией динамических смысловых систем [13, с. 3].

Осуществление аналитической деятельности происходит на основе внешних ресурсов, поэтому для эффективной работы необходимо сформировать готовность к ней и развивать способности и личностные качества. Проблема готовности широко рассматривалась в советской психологии и не имела однозначной трактовки. Так, Б.Г. Ананьев и С.Л. Рубинштейн определяли готовность как наличие способностей, Б.Г. Платонов относил ее к качествам личности, а П.А. Рудик – к временному ситуативному состоянию. Другие ученые рассматривали готовность как условие успешного выполнения деятельности; как изобретательную активность, настраивающую личность на будущую деятельность (В.В. Сериков); как способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы (В.И. Бондарь, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская). О.А. Кокшарова [15], обобщая различные подходы, выделяет основные направления в характеристике готовности.

Среди казахстанских авторов есть некоторые исследования смысловых образований и готовности. Так, например, Т.А. Абдрашитова рассматривает мотивационный, атрибутивный и диспозиционный механизмы смыслообразования, основанные на учете закономерностей изменения процессов осознания, трансформации и порождения новых смысловых динамических систем [16].

Н.М. Садыкова рассматривала взаимосвязь между личностным самоопределением студентов и их смысложизненными ориентациями [17]. Д.А. Жансерикова на основании концепции проявления и изменения этнических предубеждений в познавательной деятельности (Б.А. Амирова) и общего фонда смысловых образований (С.М. Жакыпов) изучала модель их влияния на мотивацию познавательной деятельности [18]. О.В. Федорович утверждает, что выраженность ценностно-смысловых компонентов профессиональной мотивации может оказывать влияние на уровень и развитие профессиональной деятельности в особых условиях активизации всех личностных качеств человека [19]. По мнению А.Р. Ерментаевой, разработавшей интегрированную технологию, субъектно-ориентированная психологическая подготовка позволяет адекватно оценить психологическую готовность и субъектность студентов [20].

Проведенный анализ существующих теорий и научных подходов позволяет сделать вывод о том, что развитое самосознание есть средство саморегуляции субъекта деятельности. От того, насколько у субъекта развито чувство самостоятельности, зависит принятие решений в каждой конкретной ситуации, соответственно, самостоятельность мышления является одним из ключевых в понимании и сущности аналитической деятельности. Таким образом можно предположить, что для осуществления аналитической деятельности недостаточно иметь желание, способности или возможности - необходима еще мотивация и готовность. Поэтому основополагающим фактором становится формирование личностно-смысловой готовности к аналитической деятельности. Для того же, чтобы

успешно развивать ее у студентов, целесообразно начинать формирование готовности уже в школе с применением здоровьесберегающих технологий, упражнений на развитие памяти, мышления и др.

Литература

1. Курносов Ю.В., Конотопов П.Ю. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы. – М.: Изд-во «Русаки», 2004. – 550 с. / <http://www.hse.ru>.
2. Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Божович Л.И. Новые тенденции в изучении отрочества // <http://biblios.newgoo.net/t2146-topic>.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., - М., 1990. - 494 с.
4. Леонтьев Д.А. Возвращение к человеку // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. - М., 1997. С. 3-18.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. - 304 с.
6. Современная западная философия: Словарь / сост.: Малахов В.С., Филатов В.П. - М., 1991. - 414 с.
7. Леонтьев Д.А. Виктор Франкл в борьбе за смысл / вступит. стат. к книге: В.Франкл. Человек в поисках смысла. - М., Прогресс, 1990. - С. 5-22.
8. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. - М., 1991. - 287 с.
9. Калина Н.Ф. Основы психотерапии. - М., - К., 1997. - 272 с.
10. Каракозов Р.Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. - М., 1997. С.257 - 273.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - 423 с.
12. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М., 1984. - 200 с.
13. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М., 1988. - 301 с.
14. Оллпорт Г. Личность в психологии. - СПб., 1998. - 345 с.
15. Кокшарова О.А. Теоретические аспекты становления готовности студентов к аналитической деятельности / <http://shgpi.edu.ru/files.nauka.vestnik.2013-2-12.pdf>.
16. Абдрашитова Т.А. Динамика смысловых образований личности в процессе совместно-диалогического консультирования: дис. ...канд. психол.н.: 19.00.01. - Алматы, 2008. - 150с.
17. Садыкова Н.М. Особенности самоопределения личности в контексте социализации: дис. ...канд.психол.н.: 19.00.01. - Алматы, 2010. – 138 с. (каз).
18. Жансерикова Д.А. Исследование влияния общего фонда смысловых образований и этнических предубеждений на мотивацию познавательной деятельности студентов: дис. ... канд.психол.н.: 19.00.07. - Алматы, 2010. – 150 с. (каз.).
19. Федорович О.В. Проявление потребностно-мотивационной сферы личности в особых условиях деятельности (на примере личности переводчиков-синхронистов): дис. ... канд.психол.н.: 19.00.01. - Алматы, 2010. – 149 с.
20. Ерментаева А.Р. Субъектно-ориентированная психологическая подготовка студентов: дис. ... д-ра психол.н.: 19.00.07. - Алматы, 2008. – 335 с. (каз).

УДК 371.04:78

УЧЕНИЕ, УСПЕХИ И СЧАСТЬЕ В ЖИЗНИ И В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зиновьев Анатолий Алексеевич, профессор кафедры физики и технических дисциплин УлГПУ, г. Ульяновск.

Аннотация.

В данной работе анализируется значение и влияние процесса познания учащихся на их благополучие, счастье и успехи в трудовой деятельности и в личной жизни. Представлен опыт работы методиста по созданию компьютерной программы для учащихся по самостоятельному поиску плана решения задачи, способствующий осознанному усвоению школьного курса физики.

Ключевые слова: личностный фундамент смысла жизни, развитие способностей, смысловые опоры в тексте задачи, использование компьютерных программ в обучении.

LEARNING, ACHIEVEMENTS AND A HAPPINESS IN LIVE AND LABOUR

Zinovjev A.A., Professor, Department of physics and technical disciplines, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk.

Abstract

This article analyses importance of pupils` learning for their success, welfare and personal happiness. An interactive computer program for investigating school physics problems which makes use of semantic supporters is demonstrated as an example.

Keywords: the personal basis of life sense, developing leaning skills, semantic supporters in problem text, the using computer programs in learning.

Судьба человека, счастье, успехи в жизни и трудовой деятельности во многом зависят от сформированности у него смысла жизни. Однако смысл жизни возникает «не на пустом месте». Для его становления необходима своеобразная «психологическая почва». Чтобы проанализировать ее особенности, В.Э. Чудновский ввел понятие «психологический фундамент смысла жизни». В качестве важного фактора формирования этого психологического образования он выделил развитие способностей в период школьного обучения, «в результате которого усваиваемые знания приобретают личностную значимость» [6, с. 28]. Он отмечал: «Можно выделить две составляющие такого обучения: а) непосредственная заинтересованность процессом приобретения знаний; б) отношение школьника к учебным предметам как предпосылке его будущей жизни» [6, с. 28].

В. Э. Чудновский рассмотрел две группы школьников, отличающихся своеобразием развития способностей. У школьников первой группы способности отличаются «мощной энергетикой», ярко проявляются и становятся доминирующим фактором формирования личностного фундамента смысла жизни. У школьников второй группы способности нередко «придавлены» различными комплексами. Для представителей этой группы «сам процесс овладения личностно-значимыми знаниями становится “смыслообразующим”. Он содействует преодолению школьной тревожности, повышению уверенности в своих возможностях, т.е. устранению тех факторов, которые блокируют проявление способностей» [6, с. 29]. Очевидно, что понимание и учет особенностей в проявлениях способностей необходимы для организации эффективной учебной работы по формированию у школьников личностного фундамента смысла жизни.

Обучение имеет большое значение в жизни ученика. Это не только знания, необходимые ему в выборе и овладении определённой профессией, но и формирование черт

характера (трудолюбия, настойчивости в достижении цели, уверенности в своих успехах). Особенно это проявляется при обучении предметам естественнонаучного цикла (физика, химия, биология, математика), в частности, при обучении учащихся решению задач по физике. При решении задач формируются интеллектуальные способности, умения рассуждать, необходимые мыслительные операции, лучше усваивается и сам учебный материал [1,4]. Физика является основой подготовки к любой профессии. Но практика работы школ отмечает затруднения и боязнь у школьников при решении задач по физике [3].

Для преодоления трудностей, возникающих при решении учащимися задач по предметам естественнонаучного цикла, крайне необходимо научить их самостоятельному поиску и составлению плана решения задач. В этом направлении нами разработан методический приём («Смысловые опоры»), обеспечивающий решение этой проблемы [1,2]. Суть этого приёма в том, чтобы обратить внимание ученика на тщательный анализ условия задачи, на выяснение того, что даёт каждое слово или словосочетание для решения данной задачи, научить мыслить ученика, рассуждать.

Смысловые опоры – это слова или словосочетания, содержащие определенную информацию о теоретических или практических знаниях, которые надо применить в ходе рассуждения. При анализе условия задачи с использованием смысловой опоры необходимо встать на позиции ученика, проследить, как он может рассуждать, исходя из своих возможностей. Необходимо также обучать учеников формулировать чётко вопросы, которые способствуют эффективному поиску плана решения задачи. Использовать данный приём удобно в работе с компьютером, тогда ученик при самостоятельном решении может проверить результаты каждого этапа анализа, обращаясь к гиперссылкам (вариантам правильных ответов).

Поиск решения с использованием данного метода выполняется в виде пошагового анализа условий задачи. В каждом кадре, соответствующем шагу продвижения, жирно выделяется смысловая опора для анализа, а рассуждение-подсказка задается в форме незаконченного предложения. Для самоконтроля (полного ответа) ученик имеет возможность обращаться к гиперссылке, где помещается информация, подтверждающая, дополняющая или корректирующая результативность анализа смысловой опоры. В последнем кадре ученику предлагается на основе выделенных физических знаний завершить решение и сформулировать ответ. Задачи с использованием данного метода можно предлагать учащимся для домашней работы, в качестве «помощника» будет компьютер, с помощью которого ученик читает «подсказки» – гиперссылки. Рассмотрим этот приём на примере конкретной задачи [5].

Шаг 1. Анализ условия задачи. «Написать **ядерную реакцию**, происходящую при **бомбардировке алюминия $^{27}\text{Al}_{13}$ α -частицами** и сопровождающуюся выбиванием протона».

Прочитайте задачу, перескажите содержание своими словами, попытайтесь ответить быстро. При затруднении решите задачу путем выделения в тексте смысловых опор, их анализа и пошагового самоконтроля.

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 1. Ядерная реакция. Проанализируем исходные элементы ядерной реакции ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 1](#).

Гиперссылка 1. Ядерная реакция. Проанализируем исходные элементы ядерной реакции. Из условия задачи мы имеем атом алюминия и альфа частицу. Ядро атома алюминия имеет структуру: массу нуклонов ядра (протонов и нейтронов) 27 единиц и заряд ядра (протоны) 13. Альфа-частица - это положительно заряженная частица с массой 4 единицы и зарядом 2 (2 протона и 2 нейтрона).

Шаг 2. Анализ условия задачи. «Написать ядерную реакцию, происходящую при бомбардировке алюминия $^{27}\text{Al}_{13}$ α -частицами и **сопровождаящуюся выбиванием протона**».

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 2. Сопровождаящуюся выбиванием протона и

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 2](#).

Гиперссылка 2. Сопровождаящуюся выбиванием протона и получением **нового элемента**.

Шаг 3. Анализ условия задачи. «Написать ядерную реакцию, происходящую при бомбардировке алюминия $^{27}\text{Al}_{13}$ α -частицами и сопровождающуюся **выбиванием протона**».

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 3. Реакция сопровождается выбиванием **протона**

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 3](#).

Гиперссылка 3. Реакция сопровождается выбиванием **протона**. Протон – это элементарная заряженная частица. Её заряд +1, массовое число 1 ($^1\text{p}_1$).

Шаг 4. Анализ условия задачи. «**Написать** ядерную реакцию, происходящую при бомбардировке алюминия $^{27}\text{Al}_{13}$ α -частицами и сопровождающуюся выбиванием протона».

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 4. Написать ядерную реакцию. Как узнать параметры получаемого нового элемента?

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 4](#).

Гиперссылка 4. Написать ядерную реакцию. Как узнать параметры получаемого нового элемента? Выясним, прежде всего, что это за новый элемент. Он характеризуется также массовым числом и зарядом.

Шаг 5. Анализ условия задачи. «**Написать ядерную реакцию**, происходящую при бомбардировке алюминия $^{27}\text{Al}_{13}$ α -частицами и сопровождающуюся выбиванием протона».

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 5. Написать ядерную реакцию. Выясним, прежде всего, что это за новый элемент. Его параметры связаны с параметрами других элементов реакции фундаментальными законами Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 5](#).

Гиперссылка 5. Написать ядерную реакцию. Выясним, какой получается **новый элемент** кроме протона. Его параметры связаны с параметрами других элементов реакции фундаментальными законами: законом сохранения массы и законом сохранения заряда. Сопоставляя массы исходных элементов реакции и получаемых продуктов реакции, получим: $27+4=1+x$, откуда масса нового элемента $x=30$.

Аналогично, сопоставляя заряд исходных элементов реакции и получаемых продуктов реакции, получим: $13+2=1+y$, откуда заряд нового элемента $y=14$.

Шаг 6. Анализ условия задачи. «**Написать ядерную реакцию, происходящую при бомбардировке алюминия $^{27}\text{Al}_{13}$ α -частицами и сопровождающуюся выбиванием протона**».

Ситуация 6. Написать ядерную реакцию. Выясним, прежде всего, что это за новый элемент. Его параметры связаны с параметрами других элементов реакции фундаментальными законами. Как называется этот элемент? Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 6](#).

Гиперссылка 6. Нашли параметры нового элемента (заряд ядра 14, массовое число 30). Как называется этот элемент? Для этого обратимся к таблице Менделеева, в которой порядковый номер элемента совпадает с зарядом ядра элемента. Следовательно, это -

кремний $^{30}\text{Si}_{14}$. Округлённое массовое число совпадает с массой нового элемента реакции, значит это основной элемент кремния. Если массовое число отличалось бы, то это был бы изотоп кремния.

Шаг 7. Обобщите результаты анализа и **самостоятельно** решите задачу.

Проверьте решение задачи, вызвав [Гиперссылку 7](#).

Гиперссылка 7. Воспроизведем план решения по гиперссылкам 1 – 6.

Гиперссылка 1. Ядерная реакция. Проанализируем исходные элементы ядерной реакции. Из условия задачи мы имеем атом алюминия и альфа частицу. Ядро атома алюминия имеет структуру: массу нуклонов (протонов и нейтронов) ядра 27 единиц и заряд ядра (протоны) 13. Альфа-частица - это положительно заряженная частица с массой 4 единицы и зарядом 2 (2 протона и 2 нейтрона).

Гиперссылка 2. Сопровождающуюся выбиванием протона и получением **нового элемента**.

Гиперссылка 3. Реакция сопровождается выбиванием **протона**. Протон – это элементарная заряженная частица. Её заряд +1, массовое число 1.

Гиперссылка 4. Написать ядерную реакцию. Как узнать параметры получаемого нового элемента? Выясним, прежде всего, что это за новый элемент. Он характеризуется также массовым числом и зарядом.

Гиперссылка 5. Написать ядерную реакцию. Выясним, какой получается **новый элемент** кроме протона. Его параметры связаны с параметрами других элементов реакции фундаментальными законами: законом сохранения массы и законом сохранения заряда. Сопоставляя массы исходных элементов реакции и получаемых продуктов реакции, получим: $27+4=1+x$, откуда масса нового элемента $x=30$. Аналогично, сопоставляя заряд исходных элементов реакции и получаемых продуктов реакции, получим: $13+2=1+y$, откуда заряд нового элемента $y=14$.

Гиперссылка 6. Нашли параметры нового элемента (заряд ядра 14, массовое число 30). Как называется этот элемент? Для этого обратимся к таблице Менделеева, в которой порядковый номер элемента совпадает с зарядом ядра элемента. Следовательно, это - кремний $^{30}\text{Si}_{14}$. Округлённое массовое число совпадает с массой нового элемента реакции, значит это основной элемент кремния. Если массовое число отличалось бы, то это был бы изотоп кремния.

Дано: бомбардировка алюминия $^{27}\text{Al}_{13}$; 4a_2 -частица, протон 1p_1 .

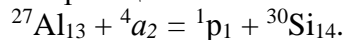
Написать ядерную реакцию.

Решение.

Мы проанализировали исходные элементы реакции (Гиперссылка 1): $^{27}\text{Al}_{13}$; 4a_2 .

Выяснили и получаемые элементы реакции (Гиперссылки 3 и 6): 1p_1 ; $^{30}\text{Si}_{14}$.

Можем записать и уравнение ядерной реакции:



Литература

1. Вайзер Г.А., Зиновьев А.А. Формирование у школьника когнитивного компонента позиции субъекта учения. //Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. С. 271 – 275.
2. Вайзер Г.А., Зиновьев А.А. Формирование у школьников умений решать нестандартные задачи по физике. В помощь учителю физики. – Германия, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 221 с.

3. Зиновьев А.А. Обучение учащихся решению задач с помощью компьютера. //Информатика: проблемы, методология, технологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (31 марта 2011 г., г. Ульяновск). – Ульяновск: УлГПУ, 2011.
4. Зиновьев А.А. Развитие учащихся в учебном процессе. //Формирование учебных умений в процессе реализации стандартов образования: Материалы научно-практической конференции (22-23 апреля 2011, г. Ульяновск). – Ульяновск: УлГПУ, 2011.
5. Рымкевич А.П. Физика. Задачник. 10 – 11 кл.- М.: Дрофа, 2008 (№ 1210).
6. Чудновский В.Э. Профессиональное становление и профессиональный смысл жизни учителя. – М.: ГОУ Педагогическая академия последипломного образования, 2008. – 52 с.

УДК 159.9

УСЛОВИЯ ОБОГАЩЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА ЧЕРЕЗ ОСВОЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Амяга Наталья Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы Московский институт открытого образования; Москва, ул. Тимирязевская, д. 36, e-mail mioo-avia@mioo.ru

Аннотация

В статье разворачивается тезис о том, что развитие смысловой сферы, самоопределение и развитие личности школьников связано с теми образцами проектной и исследовательской деятельности, которые они осваивают в процессе образования.

Ключевые слова: обогащение развития школьника, проектная и исследовательская деятельность, ФГОС.

CONDITIONS OF THE PERSON DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENT THROUGH PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES ACCORDING FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Amiaga Natalia Valentinovna – Ph.D., Associate Professor, State Autonomous Educational Institution of Higher Education of Moscow: Moscow Institute of Open Education; Timiryazevskaya street, 36, e-mail mioo-avia@mioo.ru

Abstract

The article discusses that meaning- production and personality development of school student is determined by cultural patterns of project and research activities they learn during the education

Keywords: enrichment of school student development, project and research activities, FSES.

Опыт постановки и решения задачи наиболее полного и обогащенного развития ребенка на всех этапах этого развития связан в отечественной традиции с реализацией системно-деятельностного подхода в образовании: принципов развивающего обучения в рамках деятельностного подхода [1], а также принципов мыследеятельностного подхода в образовании [2].

Одно из основных направлений критики традиционного общего образования связано с тем, что оно направлено преимущественно на передачу информации. Способности, связанные с замысливанием и осуществлением собственной деятельности, не выращиваются. Сегодня, с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов

второго поколения созданы предпосылки для кардинальных изменений в этом плане, а также для получения новых, более высоких образовательных результатов.

Одной из основных принципиальных особенностей новых стандартов является ориентация на получения трех типов образовательных результатов: предметных, метапредметных, личностных.

Метапредметные образовательные результаты предполагают выращивание компетенций, связанных со способностью осуществлять полный цикл самостоятельной деятельности и выращивание коммуникативных, мыслительных и познавательных способностей, обеспечивающих осуществление такой деятельности.

Личностные образовательные результаты включают способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность личностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме [3, 4-6].

Все это может быть достигнуто, если будут правильно и последовательно реализовываться принципы системно-деятельностного подхода, заложенные в основание стандартов. Получение личностных образовательных результатов будет обеспечиваться в связи с развитием опыта и способностей к осуществлению деятельности школьника.

Например, личностное самоопределение или формирование личностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции, может осуществляться лишь, через опыт включения обучающихся в деятельность, в которой может складываться такое самоопределение и порождаться личностные смыслы. А опыт становления и освоения деятельности (которая требует освоения и предметных знаний), в свою очередь, будет выступать как образовательная цель и ожидаемый метапредметный образовательный результат.

В соответствии с деятельностным подходом А.Н.Леонтьева, личностный смысл связывает сознание с самой реальностью жизни и создает пристрастность человеческого сознания. А внутреннее движение индивидуального сознания порождается движением предметной деятельности человека [4, 156].

Д.А. Леонтьев подчеркивает, что, понятие смысл воплощает принцип единства деятельности, сознания и личности, находясь на пересечении всех трех фундаментальных психологических категорий» [5, 109].

Таким образом, получение новых личностных образовательных результатов возможно при одновременном получении метапредметных образовательных результатов, предполагающих освоение разных типов деятельности.

Стандартами предусматривается освоение проектной и исследовательской деятельности, значение освоения которых усиливается на этапе среднего (полного) общего образования. На этом этапе даже предусмотрена особая форма организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект), который выполняется самостоятельно под руководством педагога в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом.

Как должно строиться включение школьников в различные типы деятельности, с тем чтобы это обеспечивало и освоение полноты самой формы деятельности (включая умение самостоятельно определять цели деятельности, планировать, осуществлять, контролировать, выбирать стратегии, продуктивно взаимодействовать, рефлексировать совершаемые действия и мыслительные операции и т.д.) и личностные образовательные результаты, связанные с самоопределением и порождением личностных смыслов? Это вопрос образовательных технологий.

Необходимо подчеркнуть, что стандарты ставят перед педагогами принципиально новую задачу: введение в культуру разных типов деятельности, раньше педагогический

профессионализм этого не предполагал. Понятны затруднения, которые переживают педагоги.

В то же время вопрос качества образования и уровня образовательных достижений связан с тем, какие образцы деятельности начинают осваивать школьники [6]. Здесь можно выделить две группы образцов, на которые ориентируются педагоги, вводя школьников в проектную и /или исследовательскую деятельности.

Первый образец связан с освоением так называемого проектного метода. Именно на этот образец идет ориентация подавляющей массы педагогов. Это во многом связано с доступностью методических разработок, большим предложением на рынке сферы дополнительного профессионального образования, относительной простотой и ясностью (чаще кажущейся, иллюзорной) схемы методической работы. И, несмотря на то, что проектный метод – это целый комплекс по-своему интересных разработок со своим генезом (от Дж. Дьюи до современных образцов, западных и отечественных), он обладает той парадоксальной особенностью, что не служит освоению проектной и исследовательской деятельности. Этот метод порожден для решения ряда образовательных задач: повышения мотивации через целесообразную деятельность учеников, позволяет ребенку действовать в русле сложившихся интересов и склонностей, служит и другим задачам, например, позволяет педагогу выстраивать ситуации, в которых ученики должны использовать, применять полученные знания. И хотя при использовании проектного метода могут применяться элементы проектной и исследовательской деятельности, не это является центральным для проектного метода. Пользователи этого метода не выделяют, не фиксируют аспекты проектной и исследовательской деятельности, более того, как правило, не понимают даже различия проектной и исследовательской деятельности.

Другой образец (точнее группа образцов), на который происходит ориентация в образовании, связан с освоением в сфере общего и/или профессионального образования образцов собственно проектной и/или исследовательской деятельности. Речь идет об образцах, сложившихся в социокультурной практике, затем описанных и ставших предметом трансляции в образовании. Применительно к проектной деятельности можно в этой связи назвать, по крайней мере, три социокультурных образца описания проектной деятельности. Первый связан с развитием технологий и проектированием как составляющей развития технологий и техносферы. Он транслируется через учебный предмет «технология» в общем образовании. Второй связан с описанием проектов в рамках культуры «управления проектами», которая интенсивно развивается со второй половины 20 века и в западных странах, и в нашей стране и транслируется преимущественно в сфере профессионального образования. Третий образец связан с описанием типов деятельности в отечественных разработках в рамках мыследеятельностной методологии. В течение более чем четверти века эти разработки являются источником новых идей и практик в сфере отечественного образования. Школьники вводятся в культуру проектной и исследовательской деятельности, в область решения современных социокультурных проектных и исследовательских задач.

Образовательные стандарты задают линии освоения проектной и исследовательской деятельности как сквозные линии развития ребенка в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода. Чтобы направления развития образования, связанные с освоением проектной и исследовательской деятельности, могли быть реализованы, эти типы деятельности должны стать предметом освоения самих педагогов. Для решения задачи повышения качества образовательных достижений (в том числе, личностных, связанных с развитием самоопределения и порождением личных целей и смыслов) педагоги должны научиться вводить школьников в культуру проектной и исследовательской деятельности. Такой опыт уже накоплен отдельными педагогическими коллективами и педагогами, которые прошли путь экспериментальных и инновационных разработок [7;8].

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Мн.: Технопринт, 200 – 376с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
6. Амяга Н.В. Проектный метод или освоение проектной и исследовательской деятельности согласно ФГОС? //Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. – М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. С.321-344.
7. Леонтович А.В. Практика реализации программы исследовательской деятельности учащихся. http://www.researcher.ru/methodics/teor/a_amj1t
8. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования-стратегическое направление развития образования: Практическое руководство. М.: Пушкинский институт, 2008. – 151 с.

УДК 316,6:159,9

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КНИГИ РОСС Л., НИСБЕТТ Р. «ЧЕЛОВЕК И СИТУАЦИЯ. ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ» В КОНТЕКСТЕ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМАМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Плотников Алексей Семенович - учитель истории и обществознания, ГБОУ СОШ № 491 Красногвардейского района Санкт-Петербурга, 195213, Санкт-Петербург, пр.Шаумяна,д.36.

Аннотация.

В статье рассматривается природа и сущность ситуационных барьеров, стратегия и акмеологическое значение их преодоления, причины возникновения и виды ситуационных барьеров. Раскрыта роль акмеологических идей книги Росс Л., Нисбетт Р. «Человек и ситуация. Выделены перспективы социальной психологии», названы ситуационные проблемы современного образования, показана роль ситуационных технологий в их решении.

Ключевые слова: ситуация, ситуационный подход, ситуационные барьеры, факторы ситуационной детерминации (ФСД), факторные барьеры, барьеры сознания, реальность локального, ситуационный компонент познания, ситуационное пространство образования, ситуационность.

ACMEOLOGICAL IDEAS OF THE BOOK ROSS L.,NISBETT R, «THE PERSON AND THE SITUATION PERSPECTIVES OF SOCIAL PSYCHOLOGY» IN CONTEXT OF SITUATIONAL APPROACH TO THE PROBLEMS OF MODERN EDUCATION.

Plotnikov Aleksei Semenovich – teacher of history and social science school № 491 of Crasnogvardeisky district of Sankt-Peterburg, Sankt-Peterburg, Shaumayna pr. h.36.

Abstract.

The nature and essence of situational barriers, strategy and acmeological meaning for their surmounting, causes of beginnings and sort of situational barriers are considered, role of acmeological, ideas of the book Ross L., Nisbett R. is opened. Situational problems of modern education are named, role of situational technologies on their decision is showed.

Keywords: situation, situational approach, situational barriers, barriers of perception, factors of situational determination (FSD), factor's barriers, reality of local, situational component of cognition, situational space of education, situatiness.

1. Проблема ситуационных барьеров в акмеологии образования.

Современная наука переживает этап локализации процесса познания. Изменяются представления о научной картине мира, о социальной эпистемологии. Происходит переход от теории к подходам, от фундаментального к прикладному, от изучения реальности всеобщего к реальности локального. Особенно эта тенденция проявляется в социально-гуманитарном познании. Расширяется использование ситуационного подхода в образовании [1]. В ситуации действующее лицо – человек и, поэтому, любая ситуация – человеческая. Использование ситуационного подхода, таким образом, переносит в центр познания человека, освоение им жизненного пространства, ориентирование и адаптацию его в социуме, решение жизненных задач.

С этих позиций интерес представляет книга Росс Л., Нисбетт Р. «Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии». Её центральная идея: человек – окружающий мир сквозь призму ситуации. Социальная реальность с этой точки зрения – определенный и бесконечный набор жизненных ситуаций, где человек определяет свое место в мире и способы его освоения в тесной связи с ситуационностью бытия и познания. В книге есть целый ряд идей акмеологического содержания. Нам представляется ценным постановка проблемы существования ситуационных барьеров и поиска стратегий их преодоления [2, с.327], а также ряд идей, относящихся к возможности решения этой проблемы. Дальнейшего развития эта тема пока не получила.

В психологической науке есть значительные достижения в изучении психологических барьеров. Успешно разрабатываются проблемы барьеров в социологии: управление, гендерные. Различают также барьеры: нормативные, инновационные, эмоциональные, самореализации, профессионального развития и др.

Наш подход состоит в рассмотрении проблем барьерности не только субъекта, но и объекта [1], главным образом, проявляющейся во взаимодействии субъективных и объективных факторов – факторизации – интерпретации, при ведущей роли последней, заданных рамками книги [2, с. 120], эти проблемы решаются в образовательном процессе педагогическими средствами [3] и содержат акмеологический аспект: главное внимание уделяется индивидуальному развитию, где акцент делается на типических затруднениях (барьерах) обучающихся [4].

В традиционном понимании барьер имеет несколько значений [3, с.43].

Мы будем рассматривать барьер как препятствие в индивидуальном развитии субъекта образовательного процесса, его способностей и готовности к жизненным достижениями. Поиск решения проблемы ситуационных барьеров в контексте проблем современного образования составит задачу данной статьи.

2. Педагогический компонент проблемы барьеров.

Акмеологическая проблема ситуационных барьеров нуждается в введении в педагогический контекст для получения необходимого инструментария для своего решения. При этом необходимо учитывать следующие принципы:

а) единства образовательного пространства (процессуального и результативного), в котором педагогическое действие- введение элементов содержания образования – будет одновременно и фактором внешнего воздействия и стимулом внутренней интерпретации данного содержания;

б) взаимодействия внутренних и внешних факторов, при решающей роли внутренних как механизма развития субъекта образовательного процесса, эволюции его взглядов и развития под воздействием педагогических средств;

в) организации образовательного процесса в виде трехстороннего взаимодействия учитель-ученик-содержание образования, где ситуационный компонент будет дополнением к существующей образовательной практике.

Выделенные принципы организации образовательного процесса с учетом ситуационности позволяют наметить некоторые стратегии преодоления ситуационных барьеров.

- введение в содержание образования элементов, которые выступают как факторы, обеспечивающие ситуационную детерминацию (ФСД) образовательного процесса для решения образовательных задач, соответствующих современным реалиям и социальному заказу;

- развитие субъекта образовательного процесса за счет расширения возможности адекватной интерпретации внешних факторов, ее вариативности, рефлексии и накопления соответствующего опыта;

- организация субъект-объектного взаимодействия, где вырабатываются и проверяются различные точки зрения на взаимодействие с окружающей социальной средой, а образовательное пространство – место, где моделируются реальные социальные процессы.

Намеченные позиции позволяют перейти к уточнению ситуационных проблем в современном образовании, к поиску и конструированию технологий для их реализации.

3. Ситуационные проблемы современного образования.

а) По ряду ситуационных позиций существует отставание российских школьников от зарубежных сверстников. Это показывают международные исследования PISA, PIRLS, TIMSS, CIVIC [4] :

- использование знаний в новых ситуациях;
- действия в воображаемой ситуации;
- неудовлетворительный уровень функциональной грамотности;
- затруднения в применении полученных знаний на практике;
- неумение интерпретировать научные факты;
- действия в неизвестной жизненной ситуации.

б) Преобладание логического компонента в содержании образования и способах деятельности. Предлагаем более широкое применение (по принципу дополнительности) ситуационного компонента: мышление ассоциативное, метафорическое, женское; личностное знание (слитное, неразделенное знание о субъекте, объекте и их взаимодействии), неявное знание [5], опытное знание, мифологическое, художественно-образные средства, интуиция и др. Особенно это относится к социально-гуманитарному знанию.

в) Применение полученных знаний на практике. Несмотря на предпринимаемые усилия: компетентностный подход (КП), единый государственный экзамен (ЕГЭ), требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), уровень практикоприменимости остается низким. Ситуационный подход через присущие ему характеристики: конкретность, функциональность, дискретность, локальная целостность, способен повысить этот уровень.

г) Низкая социальная адаптация (особенно к социально-экономическим условиям) выделяется как серьезный недостаток в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг» [6]. Это связано с проблемами социального ориентирования, нарушениями гармонии в позиции «Человек – ситуация», недостаточным развитием социальной компетенции и функциональной грамотности, особенно финансовой, что сокращает личностные возможности успешного освоения жизненного пространства.

д) Понимание смысла и значимости социальных объектов.

Личностный смысл и социальная значимость общественных процессов – необходимые условия успешного социального ориентирования, формирования активной жизненной позиции и приобретения навыков жизни в социуме. Понимается нами как предпосылка в формировании способности и готовности к решению социально-ситуационных задач. Необходимый компонент субъектности, освоения социальных ролей и результативной деятельности в разных социальных сферах.

е) Локализация процесса познания сопряжена с недостаточностью ситуационного инструментария, используемого в образовательном процессе. Решение вопроса успешного выполнения социального заказа и индивидуального развития в новых условиях диктует необходимость более широкого использования ситуационных средств. Это моделирование (по ситуационным параметрам), проектирование игровых технологий, решение ситуационных задач, организация субъектно-ориентированных форм образовательного процесса: дебаты, диспуты, круглые столы, защита проектов, ролевые и деловые игры и т.д.

Выявленные проблемы, вызванные к жизни факторами, имеющими ситуационную природу (по происхождению, недостаточному использованию и т.д.), детерминируют ситуационность в образовательном процессе. Они могут быть определены как факторы ситуационного детерминирования (ФСД), создающие «факторные барьеры», в отличие от барьеров, которые могут возникнуть в сознании субъектов образовательного процесса по поводу интерпретации внешних, объективных факторов, которые мы определяем как «барьеры сознания».

4. Барьеры субъективной интерпретации («барьеры сознания»).

Наряду с факторными барьерами в образовании существуют и барьеры субъективной интерпретации – «барьеры сознания». Они вызваны широко распространенной методологической/идеологической детерминацией процесса познания, общественного сознания в целом. Существуют они и в образовании. Через эти каналы они переходят в самодетерминацию как самоопределение субъекта к определенной научной школе или идеологическому направлению. Позиция субъекта в этом случае ограничивается рамками, установленными школой/направлением и не является свободной, а порой препятствует объективному рассмотрению социальной ситуации. Барьеры могут возникнуть и в результате навязывания методов/способов для индивидуальной интерпретации принципами школы, утверждением «так принято». Исключается полнота рассмотрения объекта, вариативность, обоснованное собственное мнение.

Под влиянием барьеров сознания, формируются личностные качества, препятствующие индивидуальному развитию и достаточно распространенные в современном образовании: бессубъективность, инфантильность, периферийность/маргинальность познавательного интереса, стереотипность мышления.

Педагогически осмысленная задача состоит не только в том, чтобы видеть эти барьеры, но и в том, чтобы наметить пути их преодоления. Ситуационный подход пробуждает инициативность, стремление к творчеству. Задача состоит в создании ситуационного пространства образования как безбарьерной среды для сознания субъектов образовательного процесса.

Выявленные проблемы служат основой для реализации намеченных стратегий преодоления ситуационных барьеров путем проектирования образовательных технологий (акме-технологий).

5. Ситуационные технологии.

Из четырех основных форм, в которых может быть представлена ситуация (модель, проект, игра, задача), создаются ситуационные технологии: моделирования, проектные и т.д.

Наиболее эффективной является игровая форма: игры-поручения, игры-загадки, монолог, поэтические викторины, игры-описания, игры-путешествия, ролевые игры, деловые игры и др. с преобладанием внелогического компонента, логические игры и т.д.

Проектные технологии ориентированы на получение практического результата из определенного набора условий. Они создают условия для тренировки решения ситуаций при любом количестве переменных.

Технологии моделирования позволяют воссоздать как непосредственную ситуацию, так и ее развитие в будущем (прогноз), а также реконструировать ситуации прошлого. Формализация в ходе моделирования создает адекватное представление о сложных и запутанных социальных связях в предметном виде.

Задачи широко используются для понимания смысла/значения, формирования оценочных умений и накопления практического опыта в решении аналогичных задач.

Приведем два примера конкретных технологий.

Синквейн – это «стихотворение», состоящее из пяти строк, в котором учащийся выражает свое отношение к теме (возможной ситуации):

Первая строка – одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна;

Вторая строка – два прилагательных, характеризующих ключевое слово;

Третья строка – три глагола, показывающих действие понятия;

Четвертая строка – короткое предложение, в котором отражено свое отношение к понятию;

Пятая строка – одно слово, обычно существительное, через которое человек выражает свои чувства и ассоциации, связанные с понятием.

Разновидностью синквейна является следующее: любая социальная ситуация может быть представлена: одним словом, одним предложением, несколькими предложениями. В заданной форме возможны и другие варианты в виде девиза, образа и т.д., то есть возможно творчество.

Это пример общего характера, инструмент, своего рода «рамка», которую можно накладывать на любое содержание с целью сфокусировать, переформатировать имеющиеся знания для того, чтобы увидеть объект под другим углом зрения (видение социального объекта в форме ситуации, найти новый ответ на уже имеющееся содержание социального знания. Игровая форма снимает напряжение, и интеллектуальные действия проявляются в полной мере.

Написание эссе относится к числу специфических умений. Задание для эссе – это ситуация в свернутом виде, выраженная в форме высказывания, афоризма. Здесь опущены все звенья, и при выполнении задания нужно двигаться в обратном порядке от афоризма, который есть взгляд автора высказывания на ситуацию, существующую в действительности или сконструированную им самим до создания собственного текста. Нужно восстановить ситуацию, для которой высказывание имеет смысл, определить объект, обстоятельства рассмотрения и условия, в которых это высказывание возможно. Необходимо погружение в ситуацию – высказать и аргументировать свое мнение, согласиться с автором высказывания полностью или частично, или отвергнуть. Поэтому тексты эссе – ценнейший источник оценки субъектного развития личности и диагностики ее образовательных результатов. Из этого следует, что написание эссе следует осуществлять, исходя из понимания понятия «ситуация» и инструментария ситуационного подхода. От выражения, определяющего ситуацию – к собственному аргументированному изложению понятой ситуации – алгоритм формирования данного умения.

К сожалению, такое понимание эссе отсутствует в дидактической литературе, в том числе в официальных текстах задания ЕГЭ. Попытки применить здесь логические процедуры только частично оправданы, а % успешно выполненных заданий остается очень низким.

6. Выводы.

Таким образом, в условиях поворота социальной эпистемологии в сторону реальности локального, ситуационности и недостаточного внимания к этим вопросам в теории и практике образования, выражающегося в недостаточной разработке и использовании ситуационного подхода:

- предложена в качестве одного из направлений такого использования – разработка акмеологической проблемы ситуационных барьеров;
- рекомендовано введение ситуационных методов в образовательный процесс, способствующих снятию барьеров и расширяющих возможности индивидуального развития;
- разработана действующая образовательная модель и технологические разработки;
- показано, что ситуационный подход к образованию способствует решению проблемы качества образования, повышению адаптивных возможностей человека для успешного решения жизненных задач.

Литература

1. Плотников А.С. Ситуационный подход в современном образовании// Педагогика. 2015. № 6. С.46-52.
2. Росс Л., НисбеттР. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии.пер.с англ. В.В.Румынского под редакцией Е.Н. Емельянова; В.С.Магуна. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 429 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус.яз., 1989.
4. Ковалева Г.С. Состояние российского образования (по результатам международных исследований) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.centeroko.ru/sost_u.htm.
Финансовая грамотность российских учащихся (по результатам Международной программы PISA-2012) [Электронный ресурс]URL.: <http://www.centeroko.ru>.
5. Практический интеллект/ Р.Дж. Стергберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. 272 с.
6. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. Режим доступа: http://base.garant.ru/70379643#block_21#ixzz3Kwbzds6d.

РАЗДЕЛ 3

СМЫСЛ ЖИЗНИ, АКМЕ, СЕМЬЯ, ВОЗРАСТ И ПРОБЛЕМЫ ЛОГОТЕРАПИИ

УДК 159.99

ДЕТИ КАК СМЫСЛ ЖИЗНИ: ВЛИЯНИЕ СМИ НА РЕПРОДУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Ким Наталья Викторовна, к. психол.н., старший преподаватель кафедры маркетинга Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород

Аннотация.

В статье представлены данные зарубежных исследований о влиянии СМИ на репродуктивное поведение населения. Рассмотрена дискуссия о неоднозначной взаимосвязи воздействия СМИ, реального планирования семьи и использования контрацепции. Статья представляет промежуточные результаты проекта РФНФ: 16-03-00399 Семейная политика и особенности конструирования нормативной модели семейных отношений в российских государственных и негосударственных печатных СМИ

Ключевые слова: репродуктивное поведение, семейная политика, влияние СМИ

CHILDREN AS THE MEANING OF LIFE: THE IMPACT OF MEDIA ON REPRODUCTIVE BEHAVIOR (FOREIGN RESEARCH EXAMPLES)

Kim Natalia Viktorovna, PhD in psychology, Senior Lecturer, Department of Marketing National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

Abstract.

The article shows the main impact of media practice on reproductive behavior of the population abroad. Discussion about ambiguous relationship between media exposure and real family planning and contraceptive use is provided. The article presents the interim results of the project Russian Foundation for Humanities: 16-03-00399 Family Policy and Peculiarities of Family Relationship Normative Model Construction in State and Private Mass Media

Keywords: reproductive behavior, family policy, media influence

Результаты опроса ВЦИОМ за 2015 год показывают, что для подавляющего числа россиян наиболее важными составляющими смысла жизни являются создание семьи (94%) и воспитание детей (95%) [2]. Вместе с тем, в репродуктивном поведении отмечается изменение количественных и качественных параметров рождаемости [1].

По понятным причинам, обусловленным практической необходимостью в рамках семейной политики, у разработчиков программ и специалистов, непосредственно их реализующих, существует значительный интерес к вопросам потенциального воздействия на контрацепцию и репродуктивное поведение посредством сообщений в СМИ. Коммуникативное воздействие стало достаточно распространенным в развивающихся странах как часть технического обеспечения и государственных программ по снижению рождаемости.

Воздействие СМИ может принимать различные формы, начиная от мыльных опер по радио и телевидению, призванных убедить женщин в личных и социальных преимуществах

небольших семей, заканчивая рекламой медицинских услуг в этой области. Исследование только радио - коммуникации 1986 года [5, 6] выявило 250 источников, описывающих это воздействие и ограниченные попытки его оценки.

В Иране, медиакампания по увеличению осведомленности и использования контрацептивов показала большое увеличение числа пользователей как медикаментозных препаратов так и презервативов [10].

В Египте проведен масштабный эксперимент с оценкой ситуации до и после воздействия. Цель эксперимента: отследить эффект коммуникативного воздействия СМИ по продвижению планирования семьи. Получены позитивные результаты, даже с учетом иных факторов, которые могли бы повлиять на осведомленность и реальное использование контрацепции [4].

В начале 80-х гг. несколько исследований на Ямайке обнаружили широко распространенную осведомленность планирования семьи, берущую начало из мыльных опер, песен и других коммуникативных сообщений. Однако у достаточно большой части женщин обнаружилась неудовлетворенная потребность в планировании семьи. Основным вывод этих исследований заключался в том, что простой осведомленности недостаточно, и что другие аспекты проблемы, например, страх побочных эффектов гормональной контрацепции, должны быть так же освещены. [13].

В Латинской Америке теленовеллы так же способствовали большему принятию планирования семьи населением [14], а песни популярных молодежных исполнителей, содержащие призывы к ответственному отношению к сексу, спровоцировали бум обращений в молодежные консультационные центры по планированию семьи и контрацепции [7].

Несмотря на то, однозначного ответа на вопрос об эффективности влияния СМИ в целом получено не было, интерес к изучению влияния СМИ на регулирование фертильности и планирование семьи является продолжением представлений о том, что СМИ могут одновременно информировать и мотивировать людей. В ряде публикаций поднимается вопрос об адекватном обосновании причинно-следственной связи между медиавоздействием и изменением репродуктивного поведения.

Оценка медиакомпаний в разных регионах Нигерии показала, что большое увеличение числа клиентов в клиниках по планированию семьи следовало за применением разных информационных кампаний. На этом основании было сделано заключение, что интервенции СМИ в некоторых ситуациях могут играть ключевую роль в продвижении семейного планирования [12]. Схожие результаты были получены в Индонезии, Тринидаде и Тобаго. [9].

В латинской Америке два исследования иллюстрируют некоторые методологические трудности в интерпретации взаимосвязи между осведомленностью после сообщений средств массовой информации по вопросам планирования семьи и практики контрацепции, ключевую проблему, которая затрудняет анализ демографических и медицинских данных. Исследование одной небольшой деревни, проведенное в Мексике в 1978 году, рассматривало взаимосвязь между общим воздействием, воздействием сообщений о планировании семьи на радио и в печатных средствах массовой информации и практикой планирования семьи, обнаружило ожидаемые положительные результаты. [8]

Тем не менее, исследователи подчеркивают сложность выделения причинно-следственной связи: результаты не позволяют исключить возможность того, что те люди, которые уже прибегают к мерам планирования семьи, или знают об этом, являются постоянными потребителями продукции средств массовой информации [8]

Исследование, основанное на анализе данных опроса о распространенности контрацептивных средств с 1979 по 1982 г., проведенного в Гватемале, Сальвадоре и Панаме [3], так же показывает трудности интерпретации причинно-следственной связи. Сообщения в СМИ предшествовали опросу во времени, но доказательств что женщины, которые сообщили, что подверглись воздействию таких сообщений, также применяли

противозачаточные средства более часто или предпочитали меньше детей, чем те женщины, которые не отметили такое воздействие, представлено не было. Остается вероятность того, что женщины, которые практикуют контрацепцию по причинам, не связанным с воздействием средств массовой информации, может быть, просто более склонны слышать такие сообщения и вспоминать о таких сообщениях, когда их об этом спрашивают.

Таким образом, можно сказать, что исследования посвященные влиянию СМИ на репродуктивное поведение населения, в основном проводились в развивающихся странах с высокой рождаемостью. При этом разнообразное по форме воздействие было направлено на ограничение рождаемости и продвижение широкого применения контрацепции. Воздействие, направленное на увеличение рождаемости, практически не попадает в фокус исследовательского интереса за рубежом. Отмечается, что влияние СМИ на репродуктивное поведение достаточно неоднозначно и не всегда можно выделить причинно-следственную связь.

Литература

1. Митрофанова Е. С. Демографическое поведение поколений россиян в сфере семьи и рождаемости // Экономический журнал Высшей Школы Экономики, 2011. Т. 15. № 4. С. 519–542
2. Пресс-выпуск ВЦИОМ №2770 "Что в жизни главное?" <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115141>
3. Bertrand J. T. et al., "Family Planning Communications and Contraceptive Use in Guatemala, El Salvador and Panama," *Studies in Family Planning*, 13:190–199, 1982.
4. Bogue D. J., A. O. Tsui and D. Barcelona, *Communicating Family Planning to Egypt, A Report on the State Information Service Communication Campaign to Promote Contraceptive Adoption, 1980–1982*, U. S. Agency for International Development, Cairo, Oct. 1982.
5. Church C. A., "Lights! Camera! Action! Promoting Family Planning with TV, Video and Film," *Population Reports, Series J*, No. 38, 1989.
6. Gillerly R. H. and S. H. Moore, "Radio—Spreading the Word on Family Planning," *Population Reports, Series J*, No. 32, 1986, pp. 884–886;
7. Kincaid, D. L., Jara, R., Coleman, P., & Segur, . F. (1988). *Getting the message: The communication for young people project*. Washington D.C: Agency for International Development
8. Korzenny F., G. B. Armstrong and T. Galvan, "Mass Communication, Cosmopolite Channels and Family Planning Among Villagers in Mexico," *Development and Change*, 14:237–253, 1983.
9. Lande R. E. and J. S. Geller, "Paying for Family Planning," *Population Reports, Series J*, No. 39, 1991, p. 16.
10. Lieberman S. S., R. Gillespie and M. Loghmoni, "The Isfahan Communications Project," *Studies in Family Planning*, 4:73–100, 1973.
11. McGuire W. J., "The Myth of Massive Media Impact: Savagings and Salvagings," in G. Comstock, ed., *Public Communication and Behavior*, Academic Press, New York, 1986, pp. 173–257.
12. Piotrow P. T. et al., "Mass Media Family Planning Promotion in Three Nigerian Cities," *Studies in Family Planning*, 21:272, 1990.
13. Rowley J., "Awareness is Not Enough," *People*, Vol. 13, No. 2, 1986, pp. 8–11.
14. Sabido M. *Towards the Social use of Soap operas .Mexico*, Mexico City: Institute for Communication Research, 1981.

УДК 159.9.072.43

РОДИТЕЛИ И ДЕТИ: ОСНОВНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ

Алексеева Ольга Сергеевна, научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва
Паршикова Оксана Викторовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Московский университет имени М.В.Ломоносова, Москва

Ржанова Ирина Евгеньевна, научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва
Черткова Юлия Давидовна, кандидат психологических наук, доцент, Московский университет имени М.В.Ломоносова, Москва

Аннотация

В статье сопоставляются жизненные ценности родителей (средний возраст – 49,3 года) и детей (средний возраст – 23,4 года). Показано сходство родителей и детей по наиболее и наименее важным жизненным ценностям.

Ключевые слова: поколение, взрослые, родители, дети, ценности

VALUES OF PARENTS AND OFFSPRING

Alekseeva Olga S. Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow

Parshikova Oxana V. Senior lecturer, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Rzhanova Irina E. Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow

Chertkova Yulia D. Ph.D., Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Abstract

The values of parents (mean age – 49.3 years) and offspring (mean age – 23.4 years) are compared. The most and the least important values are similar for parents and offspring.

Keywords: generation, adults, parents, offspring, values

Данная работа является частью семейного исследования, проведенного сотрудниками кафедры психогенетики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, а также сотрудниками лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования. В исследовании участвуют родители и их взрослые дети из полных и неполных семей. Респонденты оценивают себя по максимально обобщённым и частным характеристикам личностной и мотивационно-ценностной сферы. В качестве показателей личностной сферы выступают факторы Большой пятёрки, показатели Тёмной триады, уровень субъективного контроля, поиск ощущений, толерантность к неопределённости. Для оценки мотивационно-ценностной сферы используются портретный опросник Ш.Шварца; описание при помощи трёх слов своего поколения, поколения своих родителей и поколения детей; выбор наиболее важных характеристик из предложенных. Использование методически разных способов оценки позволяет наиболее полно оценить мотивационно-ценностную сферу личности.

В данной работе мы представляем результаты по методике выбора наиболее важных характеристик – жизненных ценностей. Респондентам предлагался список из 16 характеристик, которые могут рассматриваться как определённые жизненные цели и планы, то, чего хотелось бы достичь. С этой точки зрения такие характеристики можно оценивать как показатели успешности в жизни. Предложенные характеристики связаны с различными сферами жизни: семья и близкие люди, образование и карьера, работа и отдых,

самосовершенствование и признание общества. Характеристики отбирались таким образом, чтобы они были значимы для людей разного пола и возраста.

Респондентам предлагалось выбрать из перечисленных 16 характеристик семь, которые они считали наиболее важными. Затем из выбранных семи характеристик отобрать три особенно важных.

Список характеристик:

1. Хорошее образование
2. Интересная работа
3. Высокие доходы
4. Счастливый брак
5. Верные друзья
6. Разнообразие впечатлений (путешествия, развлечения, широкий круг знакомств)
7. Известность
8. Внешняя привлекательность
9. Власть
10. Душевный покой
11. Свобода, независимость
12. Возможность реализовать свои способности
13. Авторитет, уважение других людей
14. Возможность быть самим собой
15. Найти дело своей жизни
16. Популярность среди сверстников

В рассматриваемую нами выборку вошли представители двух поколений. Старшее поколение – родители – 175 женщин и мужчин, имеющих детей старше 17 лет, и младшее поколение – их дети – 119 человек. 65% выборки родителей составляют женщины, 35% – мужчины. Возраст родителей варьирует от 35 до 70 лет (среднее 49,3, стандартное отклонение 5,9). Статистически значимых различий по возрасту между женщинами и мужчинами в выборке родителей нет. 71% респондентов в выборке родителей имеют высшее образование.

64% выборки детей составляют женщины, 36% – мужчины. Возраст детей варьирует от 18 до 36 лет (среднее 23,4, стандартное отклонение 3,6). Статистически значимых различий по возрасту между женщинами и мужчинами в выборке детей нет. Половина респондентов в выборке детей имеют неоконченное высшее образование (учитывая их возраст, можно предположить, что это студенты вузов), 37% – высшее.

Обработка данных заключалась в подсчёте процента респондентов, выбравших определённую характеристику как важную, определении ранга характеристик в каждой из выборок и в оценке статистической значимости выбора характеристик. Для оценки статистической значимости использовался критерий углового преобразования Фишера.

Результаты проведённого исследования показывают, что в крайних точках (очень важные и совершенно неважные характеристики) родители и дети совершают практически одинаковые выборы (Таблица 1). При этом у представителей разных поколений различается степень важности / неважности этих характеристик.

Таблица 1

Процент респондентов оценивших характеристику как важную (результаты выбора 7 из 16 характеристик)

Характеристики	Родит		Де
	ели	ти	
1. Хорошее образование	63,2	0	37,

2. Интересная работа	70,1	1	57,
3. Высокие доходы	33,3	2	41,
4. Счастливый брак	93,7	5	81,
5. Верные друзья	74,7	2	83,
6. Разнообразие впечатлений (путешествия, развлечения, широкий круг знакомств)	35,6	7	64,
7. Известность	0,6		6,7
8. Внешняя привлекательность	9,8	7	22,
9. Власть	2,9		9,2
10. Душевный покой	67,8	8	53,
11. Свобода, независимость	53,4	0	58,
12. Возможность реализовать свои способности	56,9	4	45,
13. Авторитет, уважение других людей	25,3	1	15,
14. Возможность быть самим собой	55,7	9	52,
15. Найти дело своей жизни	56,3	9	63,
16. Популярность среди сверстников	0,0		5,9

Так, наиболее значимыми характеристиками для представителей обоих поколений являются «счастливый брак» и «верные друзья». Для поколения родителей «счастливый брак» – неоспоримый лидер среди всех предложенных характеристик, его выбирают 93,7% респондентов. Интересно, что в поколении детей такого явного лидера среди характеристик не наблюдается. В поколении детей характеристика «счастливый брак» – вторая по значимости (формально она уступает «верным друзьям», но эти различия не являются статистически значимыми), её выбирают 81,5% респондентов. Несмотря на то, что в обеих выборках «счастливый брак» оказывается очень значимой характеристикой, в поколении родителей эта характеристика выбирается статистически значимо чаще, чем в поколении детей. Схожая ситуация наблюдается и для характеристики «верные друзья». Оказываясь наиболее важной в поколении детей (её выбирают 83,2% респондентов) и второй по важности в поколении родителей (74,7% респондентов), она статистически более значима для детей, чем для родителей.

Практически незначимыми для представителей обоих поколений являются такие характеристики, как «власть», «известность» и «популярность среди сверстников». Различия между поколениями в выборе этих характеристик проявляются в том, что среди родителей их выбирают менее 3% респондентов («популярность среди сверстников» - 0%, «известность» - 0,6% и «власть» - 2,9%), а среди детей – от 5,9% («популярность среди сверстников») до 9,2% («власть»). Таким образом, имея одинаковые ранговые места, эти характеристики субъективно оказываются более важными для поколения детей, чем для поколения родителей (различия статистически значимы).

Говоря о характеристиках, попавших в середину рангового ряда, необходимо выделить те, которые различаются по своему положению у респондентов разных поколений. Так, «интересная работа», «душевный покой», «возможность реализовать свои возможности» и «хорошее образование» более важны для родителей (в ранговом ряду родителей они занимают 3, 4, 6 и 5 места), чем для детей (6, 7, 9 и 11 места соответственно). Возможность «найти дело своей жизни», «свобода и независимость» и «разнообразие впечатлений (путешествия, развлечения, широкий круг знакомств)» важнее для поколения детей, эти характеристики занимают 4, 5 и 3 места в ранговом ряду, их выбирают более 58% респондентов. В поколении родителей эти характеристики располагаются на 7, 9 и 10 местах, соответственно. Интересным является тот факт, что, несмотря на различия в ранговых местах, процент респондентов, выбирающих такие характеристики, как «найти дело своей жизни» и «свобода и независимость», не различается в двух выборках. «Найти дело своей жизни» оказывается важным для 56,3% родителей и 63,9% детей, «свобода, независимость» важны для 53,4% родителей и для 58% детей.

Среди характеристик, занимающих одинаковые или близкие ранговые места в обеих выборках, можно выделить те, которые субъективно одинаково значимы для разных поколений (процент респондентов, выбирающих эти характеристики, не различается в двух выборках), и те, которые имеют разную субъективную значимость для родителей и детей (процент респондентов, выбирающих эти характеристики, статистически значимо различается в двух выборках). «Возможность быть самим собой» и «высокие доходы» располагаются на близких ранговых местах и выбираются одинаковым количеством респондентов в обеих выборках. В то же время «авторитет, уважение других людей» и «внешняя привлекательность», занимая близкие ранговые места в выборках родителей и детей, имеют разную субъективную значимость для представителей разных поколений. Так, «авторитет, уважение других людей» более важен для родителей (25,3%), чем для детей (15,1%), а «внешняя привлекательность» выше оценивается среди детей (22,7%), чем среди родителей (9,8%).

Таким образом, сравнивая ценностные выборы родителей и детей, можно отметить сходство поколений при выборе наиболее и наименее предпочитаемых характеристик. При анализе предпочтений представителей разных поколений необходимо учитывать не только ранговое место ценности, но и субъективную значимость этого выбора. Поскольку ранговое сходство не означает одинаковую субъективную ценность характеристики для представителей разных поколений.

УДК 37.034

СМЫСЛ ЖИЗНИ ОДНОЙ СЕМЬИ

Краснова Екатерина Анатольевна – кандидат психологических наук, Москва, e-mail ekrasnova7@yandex.ru

Аннотация

Статья представляет собой очерк-описание жизни большой православной семьи. В данной работе изучаются смысло-жизненные установки мужа и жены, анализируются взаимоотношения между супругами, между родителями и детьми. Подробно рассматривается творческая личность матери и её роль в создании счастливой атмосферы в доме.

Ключевые слова: смысл жизни, семья, дети, воспитание, творчество, православие, самореализация, любовь.

THE MEANING OF LIFE OF A SINGLE FAMILY

Krasnova Ekaterina Anatolievna - candidate of psychological Sciences, Moscow, e-mail ekrasnova7@yandex.ru

Abstract

The article is an essay - description of the life of a great Orthodox family. In this paper we study the meaning-attitudes of husband and wife, analyzed the relationship between spouses, between parents and children. We considered in detail the creative identity of the mother and its role in creating a happy atmosphere in the house.

Keywords: the meaning of life, the family, children, education, creativity, orthodox, self-realization, love.

С тех самых пор, как я стала матерью, тема смысла жизни заиграла для меня новыми гранями. Порой, мысль, что семья и дети – это и есть высший смысл жизни женщины, не покидала меня. Я начала исследовать эту тему. Выступала с докладом о материнстве и смысле жизни, затем исследовала смысл жизни в счастливых семьях (доклад на XIX симпозиуме). Тема данной статьи продолжает предыдущую. Мне захотелось остановиться на одной из наблюдаемых нами счастливых семей, которая за это время стала больше на одного малыша, детей стало четверо. Эта семья знакома мне уже семь лет. Мы дружим, ходим в один храм, а наши дети учатся вместе в воскресной школе. Таким образом, я использовала метод наблюдения, бесед, но самое ценное – изучение и анализ дневниковых записей мамы семейства, Анастасии, которые она оформила в книгу «История моей семьи». Для более полной картины изучения пригодился, также, семейный фото и видеоархив.

Итак, перед нами счастливая многодетная православная семья. Папа Сергей, мама Анастасия, дети Симон, Варвара, Савва и маленький Егорушка. Эта семья притягивает к себе людей: на них даже просто смотреть – радость. Любуешься и жизнерадостным малышом, и старшими детьми с открытыми добродушными лицами. Родители – отдельная тема. Высокие, красивые, доброжелательные. Мама одевается с большим вкусом, подчеркнута женственно. Она будто сошла с фотографии XIX века: осанка, силуэт, походка напоминают представительницу дворянского или даже княжеского рода. Она прекрасно шьёт, придумывает модели одежды и воплощает в жизнь. Мама – идейный вдохновитель семьи. Папа же – кормилец, опора и поддержка во всех начинаниях, правая рука Анастасии. Он большой, сильный, добрый и в то же время строгий, умеет всё на свете. Но самое главное – дети. Они весёлые, активные, хорошо учатся, играют на фортепиано, поют. И, что наиболее важно, – они добрые, искренние, всегда готовы прийти на помощь любому. С такими детьми хочется дружить. По воспитанию детей делаешь вывод о родителях. Значит, они знают какой-то секрет воспитания, который помогает уберечь чистые детские души от негативного влияния окружающей действительности. Умеют создавать и сохранять в доме здоровый климат добра, любви и доверия.

«Для нас эталоном семьи была и есть царская семья Романовых», - говорит Анастасия. И это не громкие слова. В наблюдаемой нами семье царит дух патриотизма, взаимоуважения, взаимопомощи, дружбы, любви, православной веры. Здесь чтят память ушедших предков, уважительно относятся к папе и маме, бабушке и дедушке, слушаются учителей, с любовью и лаской растят малышей. Помимо всех перечисленных положительных качеств семьи, следует особо отметить, что семья эта творческая. Чем только здесь ни занимаются! Какие только невероятные идеи ни воплощают! Но... всё по порядку.

Когда мы видим перед собой столь положительный образ семьи, невольно думается, что эти люди и сами, должно быть, выросли в каких-то идеальных условиях, возможно, в многодетных православных семьях, имея перед глазами благой пример родителей. Однако выясняется, что Сергей рос единственным ребёнком в семье, а в храм пришёл благодаря

друзьям, учась на первом курсе горного института. Анастасия же имеет младшего брата, но её родители никогда не мечтали иметь много детей – максимум двоих. Также, они никогда не ходили в храм. В 12 лет Настя попросила окрестить её. Вскоре, во время поездки с классом в Псково-Печорскую Лавру, девочка почувствовала, что в её душе что-то изменилось.

Чтобы лучше узнать наших героев, обратимся к их детству и юности, узнаем, чем они жили до создания семьи, и что могло повлиять на их дальнейший жизненный путь.

Оба супруга – коренные москвичи. Отец Сергея работал энергетиком. Мама всю жизнь трудилась старшей медсестрой. Серёжа занимался во всевозможных кружках и секциях, увлекался авиа-моделированием, восточными единоборствами. Ребёнком он был активным, жизнерадостным и добродушным, довольно покладистым. Большую часть времени проводил с бабушкой. Его никогда не наказывали физически, да и ругали-то редко. Хотя иногда и было, за что поругать. Мог, например, забраться на крышу своего 12-этажного дома и бегать там с мальчишками. Всем хозяйским делам его научила бабушка, а он научился быть опорой и поддержкой в семье. Деревья, которые Сергей в детстве сажал возле дома (вместе с бабушкой), теперь уже совсем большие. А соседи до сих пор вспоминают и благодарят. Лето Сергей проводил с друзьями на Волге. Жили в палатках, рыбачили, кололи дрова – в общем, обучались мужским делам. Так что единственный в семье ребёнок, выросший в Москве, не стал избалованным и капризным. Наоборот, приобрёл массу положительных качеств. Главные черты, которыми можно охарактеризовать Сергея, – это ответственность и надёжность, доброта и бескорытность. Нечасто услышишь о единственных в семье сыновьях такие слова.

Родители Анастасии – военный химик (отец) и архитектор (мама). Это люди точных профессий, что наложило отпечаток на их характеры. Однако, вспоминает Анастасия, папа очень много читал ей в детстве, рисовал вместе с ней. Он самоучка, но всю жизнь рисует. Родители каждый год мастерили для Настеньки новогодние костюмы. До шести лет, пока не родился младший брат, девочка была центром вселенной для родителей. Во дворе (а дом был 12-подъездным) она была заводилой. Придумывала игры, основанные на сюжетах мультфильмов и кино. То весь двор носился, играя в цыплят, то все были охвачены сюжетом фильма «Бемби». Главная роль доставалась, естественно, заводиле. В школьные годы увлечение театром нашло своё продолжение: новая молоденькая учительница русского языка и литературы Галина Борисовна Рязанова вдохновила ребят постановками спектаклей. Они ставили Пушкина, Шекспира, Мольера. Целый кусок школьной жизни заняли «Мушкетёры» Дюма. Девчонки учились фехтованию (отец заказал на заводе шпаги), общались фразами в духе того времени, буквально жили своими ролями.

Настя училась в музыкальной школе по классу фортепиано, всегда любила читать и рисовать. В ней удивительным образом соединяются тонкая, романтическая натура, любящая размышлять и сомневаться, и лидер, способный увлечь своей идеей множество людей, настойчивость, умение довести начатое до конца.

После 9 класса Настя поступила в Исторический лицей. Началась новая жизнь: поездки по древним монастырям, раскопки, удивительные учителя, песни под гитару у костра. Тогда Анастасия попала в Оптину Пустынь. Эта поездка сыграла важнейшую роль в духовном развитии девушки.

Затем следовала работа в Московской археологической экспедиции художником-реставратором и учёба на вечернем отделении в РГГУ на искусствоведческом факультете. Довелось нашей героине поработать на раскопках Манежной площади, Гончарной набережной, Старого Гостиного двора. Тогда же Анастасия стала постоянной прихожанкой Соловецкого подворья. Здесь она встретила удивительных людей, здесь узнала всю глубину и красоту Православия, познакомилась с основами шитья, научилась вышивке.

Во время летних каникул Анастасия побывала с археологической экспедицией в Симоно-Воломской пустыни. Приведу выдержку из её письма подруге:

«И все-таки от лета у меня остались незабываемые, самые прекрасные воспоминания. Я была на Севере. На Русском Севере, под Великим Устюгом. Я ездила, будто домой к себе. Я пила воздух моей Земли... Катенька, я пишу сейчас, и слезы застилают мои глаза. Я там была так счастлива. Там – красота девственная, нетронутая, вечная, там – Бог в каждой былинке, в каждой капле прозрачной нашей Кичменги, в каждом крике чайки, несущейся над туманными просторами моей Руси. Там сливаешься с природой, окунаешься в прошлое. Там я снова стала писать стихи. Там, вслушиваясь в тишину, я испытала страх художника, не смеющего нарушить величие красоты неумелой, неуверенной кистью...»

Оказалось, что о монастыре почти ничего неизвестно, в Министерстве Культуры памятник не числится. Анастасия берётся писать дипломную работу о неизвестном, но запавшем в душу далёком храме и его основателе преп. Симоне Воломском. Подбирая команду для следующей экспедиции, она знакомится с Сергеем, которого ей порекомендовали, как надёжного человека. Непроходимые чащи дремучего северного леса, тучи комаров, медведи, переход через реку с быстрым течением, тяжёлые рюкзаки, дождь и 35 километров пути со стёртыми в кровь ногами – вот что предстояло выдержать, чтобы пройти. Но затем надо было выдержать обратный путь. Не каждому под силу такое испытание. Читая дневник Анастасии с подробным описанием каждого дня этой экспедиции, где была и потеря дороги, и возвращение с полпути в поиске проводника, понимаешь, какие тяжелейшие перегрузки, страх, порой, отчаяние пришлось пережить тем, кто отправился в этот путь. А потом несказанная радость, когда при виде белеющей вдали церкви, не сговариваясь, опустились на колени: дошли!

Стоит ли говорить, что диплом получился великолепный: масса чертежей и фотографий, свидетельства старожилов и собранная по крупицам ценнейшая информация... Позднее Анастасия опубликовала большую статью о житии Симона Воломского[1].

Через год на Воломы Анастасия и Сергей отправились уже будучи мужем и женой. Это место стало для семьи судьбоносным. Первенца решили назвать Симоном – в честь преп. Симона Воломского. Ездят туда каждый год всей семьёй (теперь уже с четырьмя детьми), правда, так далеко через лес уже не ходят, нашёлся путь поближе, где идти надо только 5 км. Эту семью знают уже во всех ближайших посёлках и городах. Их любят и ждут, как дорогих гостей.

Когда детей стало трое, супругами было принято решение уехать из Москвы в Дубну. Побывав здесь один раз, они влюбились в этот город на Волге и решили растить детей не в пыли московских улиц, а в окружении лесов, рек и озёр. Продав «хрущёвку» в Москве, приобрели просторную квартиру с видом на храм и возможностью любоваться закатами над Волгой. Воплотили в жизнь давнюю мечту о большой кухне-гостиной с большим овальным столом, где может собраться вся семья, родные и друзья. Тогда же зародилась новая традиция – вывозить гостей на берег с самоваром и пирогами.

Дубну называют городом поющих детей. Здесь почти каждый ребёнок поёт в хоре. Не стала исключением и семья наших героев. Оба старших сына поют в Хоре мальчиков и юношей «Дубна», который славится на весь мир. Дочка учится в музыкальной школе. Все трое обучаются игре на фортепиано, причём, очень успешно.

Сразу после переезда в Подмосковье старший сын пошёл в первый класс. Родители, будучи православными, решили отдать сына в обычную школу, хотя в городе есть православная гимназия. «Мы не стали помещать ребёнка в искусственно созданные условия, ведь дальше ему придётся жить в этом мире и уметь противостоять любому злу. Наоборот, мы приложили все усилия, чтобы создать вокруг ребёнка атмосферу добра и любви через воздействие на одноклассников», - говорит Анастасия. – «Захотелось как-то раскрасить детскую жизнь, сделать её интересной, творческой, зажечь идеей весь класс и сплотить его, как было у меня в детстве». Здесь и пригодились театральные навыки, полученные в школьные годы. Первым опытом стала Рождественская постановка. Мама напекла пирогов, накрыла стол, поставила самовар и пригласила домой... весь класс! Ну, кто ещё способен на

такой, можно даже сказать, безрассудный поступок? Все труды и волнения оказались не напрасными. Дети пьют чай с пирогами, а затем под звуки волшебной музыки Анастасия рассказывает детям о Рождестве. И преподносится идея поставить спектакль... Дети «загораются!» Раздаются роли, обсуждается их выбор. Дело начато. Расходятся по домам все довольные, одухотворённые, полные новых мыслей и объединённые одним общим делом. А затейница всего мероприятия садится шить костюмы. Всё. Теперь мама вся в спектакле. И днём, и ночью все мысли о том, как лучше сшить тот или иной костюм, как красивее сделать декорацию. Работа кипит, в основном, по ночам. Но и днём любая свободная минутка идёт в дело. Повсюду разложены листы ватмана, что-то сохнет под свежим слоем краски, что-то приклеивается под прессом. Папа мастерит все прочные конструкции, ширмы, воплощает любые идеи от освещения до музыкального сопровождения. На нём доставка и монтаж декораций, транспортировка огромного количества костюмов и реквизита. Вообще, папа всегда на подхвате. Он так же живёт всеми задумками. Ведь весь процесс происходит ради детей, ради их разностороннего развития, а главное, ради спасения детских душ. Перед тем, как затеять что-то новое, Анастасия обязательно советуется с Сергеем.

Так, в школе было поставлено несколько спектаклей и викторин по сказкам. Затем театральная деятельность перешла в воскресную школу. Здесь спектакли охватили всех учеников и родителей. Совместные репетиции, завершаемые обязательным чаепитием, сближают и сплачивают детей, оставляют массу теплых и весёлых впечатлений. Выступления проходят при полном аншлаге. Занимая места в зрительном зале, гости с восторгом разглядывают великолепные декорации. Но вот начинает звучать музыка, гаснет свет, в лучах прожекторов появляются один за другим герои спектакля – и все уже очарованы костюмами персонажей. Дело в том, что Анастасия – перфекционист. У них с мужем правило: если уж делать, то хорошо, а иначе не стоит и начинать. Но получается не просто хорошо, а виртуозно. Как только ребёнок надевает такой костюм (сшитый по его меркам), он понимает, что должен постараться и сыграть хорошо, учит роль с вдохновением. С воскресной школой были поставлены и Рождественский спектакль, и «Двенадцать месяцев», с оглушительным успехом прогремел «Кошкин дом», сыгранный много раз в детских садах и домах культуры. К этому Рождеству была создана потрясающая постановка «Небесный гость», на которую собралось множество людей. Многие, смотревшие спектакль, плакали: настолько тонко и трогательно были подобраны освещение, костюмы, декорации, музыка (в живом исполнении), а игра и пение детей никого не могли оставить равнодушными.

Анастасия подала идею создания собственного театра с названием «Дорогою добра», обсудила это с детьми и родителями, все единодушно согласились. Сейчас в театре кипит работа над «Буратино». Пока нет своего помещения (но скоро оно должно появиться), все репетиции проходят в доме наших героев. Костюмы Анастасия решила полностью скопировать из любимого советского фильма, дети на роли подобрались тоже удивительно похожими на своих персонажей. Во время репетиций создаётся впечатление, что ожили кадры из фильма. Поистине, девочка, которая «заводила» в детстве весь двор, «завела» уже полгорода. В коллектив мечтают попасть многие.

Отдельным пластом творчества этой семьи можно выделить дни рождения детей. Они тематические. Опять-таки, всё придумывает Анастасия, только теперь в строжайшей тайне от детей, советуется с мужем, приглашаются гости и начинается Игра. Часто она проходит в лесу или на берегу реки. Накануне идёт разметка местности, прячутся необходимые «клады», в реку опускаются бутылки с зашифрованными записками, на картах лимонным соком делаются надписи, чтобы дети над пламенем свечи смогли прочесть таинственные письма... Так были проведены игры на темы «Волшебник Изумрудного города», «Школа пиратов», «Рыцарский турнир», «Таинственный остров», «Дети капитана Гранта», «Меч короля Артура», «Три мушкетёра», «Хоббит». Не описать восторга детей от таких игр. Неизменно после всех испытаний, шашлыков и чаепития с испечённым мамой пирогом

происходит волшебство. По кругу пускается свеча (к этому времени уже темнеет), держа которую, каждый гость говорит пожелание имениннику и вручает подарок. Виновник торжества просто переполняется радостью и благодарностью всем, пришедшим на праздник. И главная благодарность – родителям. Спустя годы, те, кому посчастливилось побывать на дне рождения в семье Сергея и Анастасии, еще вспоминают пережитое чувство восторга, радости, дружбы и веселья. И ждут новых приглашений.

Детское увлечение Сергея авиа-моделированием нашло продолжение и во взрослой жизни. Он создаёт уже серьёзные современные модели самолётов и вертолётов, оснащённые видеокамерами. Дети помогают и учатся у папы. Всею семьёй запускаются эти летательные аппараты, в домашнем архиве уже много потрясающих своей красотой съёмок природы, монастырей, ведущихся во время путешествий.

Несколько слов следует сказать о Селигере. Сюда в летний православный лагерь семья приезжает каждый год. Здесь совершенно особая жизнь: вдали от мира и его суеты, на берегу красивейшего озера дети постигают азы трудолюбия и послушания, доброты и справедливости, веры и благодарности. Здесь не бывает ругани и драк, да и ссоры случаются редко. Дети учатся всё делать с любовью, борются с собственной ленью и капризами, закаляется характер ребятишек. С утра все отправляются в монастырь Нила Столобенского. Там трудятся на огороде, в трапезной, в храме. Потом вкусная монастырская трапеза и возвращение на байдарках в лагерь. Здесь купание, игры, рыбалка. Дежурные готовят ужин. А вечером песни под гитару и флейту у костра. Перед сном вечерняя молитва... Дети, побывавшие на Селигере, отличаются от своих сверстников в лучшую сторону: добрые, исполнительные, трудолюбивые и счастливые. С нетерпением ждут следующего лета.

Читая дневник Анастасии и общаясь с данной семьёй, я невольно проводила параллель с книгой Натальи Соколовой, где подробно описана жизнь семьи священника[2]. «Я многое почерпнула из этой книги», - признаётся Анастасия. – «Долгие годы она была для меня настольной». А мне кажется, что нашей героине пора издавать свою книгу о современной православной семье. И она тоже для многих станет настольной. Приведу заключительные строки семейной книги Анастасии: «Длинными зимними вечерами перед сном мама читает детям книжки... Мы обсуждаем прочитанное, проводим параллели с евангельскими событиями... Вера – это основа нашей жизни. Без неё... Нет я не знаю жизни без веры».

В чём же смысл жизни данной семьи? В служении. В служении Богу и ближним. Своим детям, родителям, друзьям, одноклассникам, ученикам и родителям воскресной школы, совершенно незнакомым людям, приходящим в построенный храм Симона Воломского или на спектакли, созданные Анастасией при мощной поддержке её супруга. А ещё в любви. Ведь без любви не было бы вдохновения и сил жить такой насыщенной жизнью, перенося, порой, запредельные перегрузки и недосып. Любовь, забота друг о друге, неистребимая тяга сделать наш мир лучше, добрее, красивее, постоянная борьба со своими слабостями и стремление к духовному росту, ответственность за ближних – это и есть главный смысл жизни семьи Сергея и Анастасии.

В одной из своих последних работ В.Э. Чудновский особое внимание уделил нравственному воспитанию общества. «Нужна система, которая будет воспитывать «антитеррориста» с грудного возраста... Создание такой воспитательной системы более необходимо, чем развитие оборонной промышленности, сельского хозяйства и информационных технологий. В противном случае некого будет защищать, некого кормить и не с кем общаться. Создание такой системы – одна из главных составляющих оптимального смысла жизни» [3]. В своей семье Сергей и Анастасия такую систему создали. Они, несомненно, являются примером для очень многих родителей, хотя стесняются это признавать. Такая семья – один из маяков и ориентиров в бурном житейском море для тех, кто хочет создать счастливую семью.

Литература

1. Говорова А.Н. Житие преподобного мученика Симона Воломского // Вестник церковной истории. – М., 2008. №4
2. Соколова Н.Н. Под кровом Всевышнего. – М., 2012
3. Чудновский В.Э. Проблема оптимального смысла жизни // Психология зрелости и старения. Ежеквартальный научно-практический журнал, №1(69), весна 2015. С. 12 – 29..

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСТУПАЮЩИХ В ШКОЛУ С ПОВЫШЕННЫМ УРОВНЕМ ТРЕБОВАНИЙ

Аникина Елизавета Александровна – лаборант-исследователь, ФБГНУ «Психологический институт РАО», Москва, ул.Моховая, д.9 стр.4, e-mail mikhina.liza@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена анализу и описанию организации образовательной среды дошкольников, прошедших отбор на подготовительные занятия московской «Школы-интерната «Интеллектуал».

Ключевые слова: образовательная среда, готовность к школе, дошкольный возраст, родители.

CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL CHILDREN ENTERING SCHOOL WITH ELEVATED REQUIREMENTS

Anikina Elizaveta Aleksandrovna – assistant researcher, FBGO "Psychological Institute" RAO, Moscow, 9 Mokhovaya str. p. 4, e-mail mikhina.liza@gmail.com

Abstract

The article is devoted to analysis and description of the organization of the educational environment of preschoolers that have qualified for the preparatory classes of the Moscow "boarding School "Intellectual".

Keywords: educational environment, school readiness, preschool age, parents.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект №14-06-00685-а. Организация образовательной среды дошкольников.

Образование детей является одной из ведущих ценностей современного родительства – на это делают ставки многие родители, рассчитывая, кто на социальный лифт, кто на возможность обеспечить платное, элитарное образование своим детям. При этом сегодня речь идет уже не только о высшем образовании. Раннее и дошкольное развитие также рассматриваются родителями как этапы целостного процесса образования ребенка. Значимость этих этапов подчеркивал В.Э. Чудновский: в дошкольном детстве у ребенка происходит становление личностного фундамента смысла жизни.

Создавая ту или иную образовательную среду для своего ребенка, родители руководствуются, в первую очередь, собственными представлениями о том, как должно строиться его будущее, своей системой приоритетов (хорошие оценки или комфорт и пр.).

В статье мы остановимся на значении образовательной среды для старших дошкольников. Согласно периодизации Д.Б. Эльконина [4], ведущей деятельностью этого возраста является игра. Существуют многочисленные примеры того, как, благодаря игровой форме, детьми осваивались новые виды деятельности, нормы и модели поведения,

социальные роли, до сих пор, в основном своем варианте, неподвластные детской психике. В современном воспитании мы можем наблюдать две крайности: абсолютное отсутствие регламентации детской игры и занятий и чрезмерная занятость ребенка в подготовке к школе, не оставляющая ему времени на саму игру в чистом виде. Так, позицию некоторых родителей можно уложить в тезис «тяжело в учении – легко в бою», где под «боем» подразумевается собственно школьное обучение. Другие же, напротив, убеждены, что «голова должна отдыхать» (предполагается, что в школе ребенка еще успеют «нагрузить», а пока он должен набраться сил). Разумеется, судить о пользе и вреде такой полярности подходов, можно только установив цель: что именно является приоритетным для родителей. Неоднозначным остается и ответ на вопрос, что, в результате, позволяет или не дает ребенку оказаться в соответствующем возрасте «готовым к школе», и какова роль образовательной среды в этой подготовке.

Согласно ФГОС, готовность будущих первоклассников к обучению предполагает вполне определенный уровень владения азами грамотности, а также объем необходимых знаний о себе и мире, однако не сказано об обязательном умении читать и писать, то есть формально обучение этому по-прежнему остается обязанностью самой школы. Некоторые современные школы не требуют от первоклассников умения читать и писать, другие принципиально отбирают детей, которые как минимум знают и умеют писать буквы, но главным, по-прежнему, остается сформированность внутренней позиции школьника. Л.И. Божович [3] определяла ее как сплав познавательной и социальной мотивации учения, на основе которой и складывается готовность ребенка к новым отношениям со взрослым, способность соблюдать правила, следовать не только за собственными желаниями, но и за указаниями учителя.

К сегодняшнему дню традиция создавать образовательную среду для ребенка достаточно прочно укрепилась в сознании родителей. Одной из главных задач, которые перед собой ставят родители дошкольника, является подготовка к школе, ее и возьмем за основу. Определим, что именно мы понимаем под подготовкой к школе. Сегодня под этим словосочетанием родители могут подразумевать многое: от абсолютной свободы, необходимой ребенку перед тяготами грядущих школьных лет, до, напротив, многочисленных и серьезных ежедневных занятий «как в школе».

Любопытно, что конкретное наполнение этой образовательной среды может не иметь принципиального значения: это могут быть как интеллектуальные развивающие занятия, так и спортивные, художественные или музыкальные. Так, в исследовании Л.И. Бершедовой [2] убедительно показано, что интеллектуальные занятия не являются обязательным условием для развития ребенка старшего дошкольного возраста и его подготовки к школьному обучению. Важно то, что в рамках этих занятий дети неизбежно сталкиваются с необходимостью вступать в новые для себя отношения со взрослым, принимать, удерживать и выполнять учебную задачу, соблюдать определенные правила (построиться в линейку перед танцевальными занятиями или обязательно помыть свое рабочее место после занятий рисованием), тем самым приготавливаясь к большой системе школьных требований и традиций. Таким образом, ребенок, «готовый к школе» - это, в первую очередь, дошкольник, готовый выполнять задания, данные взрослым, соблюдать правила поведения, то есть способный к волевому усилию как в познавательной, так и предметной деятельности, к саморегуляции собственного поведения.

Мы предположили, что хорошо организованная образовательная среда дает ребенку преимущество среди сверстников, не имеющих такого сопровождения, в отношении готовности к школе. Для нашего исследования мы взяли информацию из родительских анкет, которые заполнялись по прохождении детьми отбора на подготовительные занятия к первому классу московской школы «Интеллектуал». С необходимостью такого отбора школа столкнулась впервые: в этом году количество заявок на участие в подготовительных занятиях существенно превысило возможности педагогов, и потому школа была вынуждена

провести «пробное занятие». В рамках этого занятия детям предлагалось выполнить различные задания на пространственное мышление, сравнение, логику, обобщение. То есть от детей не требовалось умения читать или писать, зато ожидалось сформированное умение мыслить на уровне чуть выше возрастной нормы. Напомним, школа «Интеллектуал» создавалась для детей с повышенным уровнем мотивации, обыкновенно обладающих опережающим сверстников интеллектуальным развитием [1]. Далее проводилось ранжирование по набранным баллам, и на занятия приглашались дети, попавшие в «верхушку» списка по количеству мест. Таким образом, можно говорить о том, что дети, прошедшие такой отбор, успели продемонстрировать более высокий уровень развития мышления. Мы решили проанализировать анкеты родителей этих детей, чтобы узнать, каково содержание образовательной среды большинства из прошедших отбор детей. Для анализа мы ориентировались на несколько вопросов из этой анкеты, в том числе на вопрос «Какие занятия посещает Ваш ребенок?» и «В какие игры чаще всего играет Ваш ребенок?». Вопросы в анкете были открытые, то есть анализировались свободные ответы родителей по частотности упоминания (таким образом, один родитель мог указать сразу несколько видов занятий или несколько предпочитаемых ребенком игр).

Анализ ответов респондентов показал, что, помимо стандартных занятий в детском саду (79%), еще 83% ребят (от общего числа анкет) посещают спортивные занятия, 75% занимаются искусством (музыка, рисование, танцы), а 72% детей ходят на различные дополнительные развивающие занятия. В эту категорию попадали и занятия английским языком, и подготовка к школе, и шахматы. Хочется обратить внимание, что на дополнительные развивающие интеллектуальные занятия ходит наименьшее число детей, хотя, несомненно, их процент внушительен.

Содержание игр, несомненно, тоже имеет значение для развития ребенка. Оказалось, что в сюжетно-ролевые игры играют 48% (от общего числа анкет) дошкольников. В шахматы и другие интеллектуальные игры играют 31% детей. Складывают конструктор «Лего» и другие конструкторы – 62%, предпочитают активные игры – 33%, различные настольные игры – 58%. Как мы видим, и здесь, несмотря на частое упоминание, интеллектуальные игры в чистом виде находятся далеко не на первом месте по популярности среди прошедших отбор дошкольников.

Впрочем, следует напомнить, что в дошкольном возрасте большое значение не только для общего развития, но и собственно для развития интеллекта, имеет мелкая моторика и пространственное мышление (конструкторы вообще и «Лего» в частности), логика и воображение. Как известно, воображение – важнейшее новообразование старшего дошкольного возраста, свидетельствующее о готовности ребенка перейти от предметных действий к абстрактным, воображаемым (восприятие книжного текста, решение примеров, обобщения), и в этом ребенку помогают, в том числе, настольные игры. А сюжетно-ролевые игры – по классике – готовят ребенка к новому статусу школьника, помогая ему примерить на себя все права и ограничения каждой роли.

Подводя итог нашему небольшому исследованию, еще раз остановимся на результатах опроса родителей. Анализ анкет тех родителей, чьи дети прошли конкурсный отбор на подготовку к первому классу школы «Интеллектуал» (то есть школы с повышенным уровнем требований к школьной зрелости), показал следующее.

1. Родители создали обогащенную образовательную среду для своих детей. Все поступившие дошкольники посещают, как правило, два вида занятий (в различных комбинациях), а многие попали во все три исследуемые нами категории: спорт, искусство, интеллектуальные развивающие занятия.

2. Приоритетом при выборе являются не столько специальные, интеллектуальные занятия, «тренирующие» детей для поступления, сколько виды детской деятельности, несомненно, полезные для развития моторики, воображения, речи, отвлеченного мышления, произвольной сферы.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что для развития у дошкольника определенного уровня педагогической и психологической готовности к школьному обучению необходимо создание обогащенной образовательной среды. Эта среда включает разные виды дошкольной деятельности. Созданию обогащенной образовательной среды большое внимание уделяют родители дошкольников, предполагающие дальнейшее обучение своих детей в школе с повышенными требованиями к уровню готовности к включению в учебную деятельность.

Литература

1. Аникина Е.А. Мотивационно-смысловые аспекты выбора школы родителями учащихся первых и пятых классов [Электронный ресурс] / Е.А.Аникина // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XX симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО». – 2015. – С.274-276. Режим доступа: <http://www.pirao.ru/about/structure/laboratories/24/karpova/>
2. Бершедова Л.И. Соотношение игровой и спортивной деятельности как одно из условий становления личности дошкольника // Автореф. ... дисс. канд. психол. наук. Москва. 1981.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика. 1978

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЙ ФУНДАМЕНТ СМЫСЛА ЖИЗНИ И ПОЭЗИЯ А.Л. БАРТО

Вайзер Галина Александровна – кандидат психологических наук, ассоциированный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт РАО», Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Аннотация.

Статья посвящена анализу понятия «личностный фундамент смысла жизни». Рассмотрено влияние поэзии А.Л. Барто на становление у ребенка личностного фундамента смысла жизни.

Ключевые слова: смысл жизни, личностный фундамент смысла жизни, нравственная составляющая, развитие способностей, адекватное отношение человека к собственной судьбе.

PERSONAL FOUNDATION OF THE MEANING OF LIFE AND POETRY OF A.L. BARTO

Vaizer Galina Aleksandrovna - PhD, Associate Researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Moscow, Mokhovaya st., 9, building 4.

Abstract.

This article analyzes the concept of "personal foundation for the meaning of life." The influence of the poetry of AL Barto on the formation of a child's personal foundation of the meaning of life is regarded.

Keywords: meaning of life, personal foundation of the meaning of life, moral component, development of capabilities, adequate attitude of person to his own fate.

В работах В.Э. Чудновского большое внимание уделяется проблеме «Смысл жизни и возраст». Известна позиция В. Франкла, который утверждал, что смысл жизни каждого человека существует объективно. Задача в том, чтобы обнаружить, открыть его [10]. Анализируя этот взгляд, В.Э. Чудновский считал, что при такой постановке проблемы ее возрастной аспект выпадает из поля зрения исследователя. Ведь в подавляющем большинстве случаев обретение смысла жизни есть результат длительной подготовки, которая потом окупится. Он писал: «Смысл жизни не возникает на “пустом месте”. Он “зревает”, “вызревает” как плод, “наливаясь соком” и доходя до нужной кондиции в результате долгой, нередко мучительной работы человеческой души» [7, с. 16]. Созревание смысла жизни подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития. «Способности человека, склонность к труду, адекватное отношение к успехам и неудачам, общение с самим собой обладают как бы “двойным потенциалом”: они значимы не только сами по себе, но и как составляющие того фундамента, на котором возникает психологический механизм смысла существования» [4, с. 14]. В работах В.Э. Чудновского выделен и рассмотрен подготовительный период развития этого психологического механизма – период становления личностного фундамента смысла жизни. Показано, что этот период существенно обуславливает не только время и темп становления смысла жизни, но и в определенной мере – содержание и выбор жизненного пути формирующейся личности. Понятие «личностный фундамент» включает определенную совокупность личностных свойств, взаимодействие которых создает основу, благоприятную «психологическую почву» для возникновения и развития смысла жизни. В исследовании рассматриваются возможности психолого-педагогической поддержки этого процесса в период школьного обучения. [4, с. 61].

Обсуждая проблему «Смысл жизни и возраст», В.Э. Чудновский отмечал, что в детстве создается благоприятная психологическая почва для «смыслостроительства» в подростковом, и юношеском возрасте, для формирования оптимального смысла жизни в период зрелости. Подчеркивая важность подготовительного периода, он писал: «Некоторые элементы смысла жизни закладываются еще в детстве и затем “прорастают» в период взрослости» [7, с. 17].

В психолого-педагогических исследованиях показано, что во все возрастные периоды большое влияние на поиск и обретение смысла жизни оказывает литература. В феврале этого года мы отмечали замечательный юбилей: 110 лет со дня рождения классика детской литературы, лауреата двух Государственных премий Агнии Львовны Барто. Её поэзия и сегодня с большой теплотой и любовью воспринимается и детьми, и взрослыми. В настоящей статье мы остановимся на значимости поэзии А.Л. Барто для становления личностного фундамента смысла жизни у детей.

В целях более полного анализа ее стихов рассмотрим сначала составляющие личностного фундамента смысла жизни, которые выделены в работах В.Э. Чудновского. Он рассматривал три наиболее важные составляющие личностного фундамента смысла жизни: «нравственную составляющую, развитие способностей как фактор формирования личностного фундамента смысла жизни, воспитание у учащихся адекватного отношения к собственной судьбе» [7, с. 17].

Характеризуя нравственную составляющую личностного фундамента смысла жизни, В.Э. Чудновский утверждает: многое в будущей жизни и судьбе взрослеющего человека зависит от того, в какой мере школьником в период обучения будут усвоены начала **общечеловеческой нравственности** [7]. В то же время, по его мнению, нравственность следует рассматривать не только как фактор индивидуальной жизни человека, но и как неперемное условие позитивного устойчивого развития социума. Конкретным выражением нравственного компонента процесса образования, его смысловым инвариантом, должно быть **воспитание совести**. «Существует внутренняя, органическая связь феномена совести с

процессом поиска и обретения смысла жизни» [9, с. 18]. Совесть существенно обуславливает направленность этого процесса, образно говоря, его «коэффициент полезного действия» [6].

В.Э. Чудновский отмечает, что «проблема совести в современном обществе чрезвычайно остра, и вместе с тем реальностью является девальвация этого понятия» [9, с. 18]. В условиях рыночной экономики создаются психологические предпосылки для формирования личности, главной жизненной ценностью которой является обладание, имущественное положение человека, что способствует проявлению феномена интеллектуализации совести, когда «ум начинает заслонять совесть» [6, 9]. Сегодня особенно важно, чтобы «уроки совести» стали «органической частью непосредственной жизни школы, процесса преподавания любой учебной дисциплины» [4, с. 67].

В своих исследованиях В.Э. Чудновский постоянно подчеркивал, что «обучение должно быть подчинено процессу **развития личности**, и в частности – **способностей**» [7, с. 28]. Необходимо так организовать процесс обучения, чтобы усваиваемые знания приобретали «личностную значимость». Но надо рассматривать две группы школьников. У представителей первой группы способности «рано и ярко проявляются, они как бы “пролонгированы” в будущее, существенно определяя основную линию жизни человека, его призвание» [7, с. 28 – 29]. Очень важно, что их способности «становятся доминирующим фактором формирования личностного фундамента смысла жизни» [7, с. 29]. У школьников второй группы способности «придавлены» различными комплексами. При этом формируется синдром слабого ученика, заниженная самооценка, накаливается отрицательный эмоциональный опыт. Для представителей второй группы сам процесс овладения личностно-значимыми знаниями становится смыслообразующим», помогая устранить те факторы, которые «блокируют проявление способностей» [7, с. 29]. Учет особенностей в проявлении способностей необходим для формирования у детей личностного фундамента смысла жизни.

Воспитание в семье, дошкольных учреждениях, в школе вносит весомый вклад в судьбу человека. В.Э. Чудновский рассматривал **адекватное отношение к собственной судьбе** в качестве составляющей личностного фундамента смысла жизни. Понятие судьбы как своеобразной «индивидуальной траектории» жизни отражает взаимосвязь настоящего, прошедшего и будущего. В нем представлено сложное соотношение между стремлениями, действиями человека и объективно существующими обстоятельствами его жизни. Оценивая процесс образования, В.Э. Чудновский отмечает, что «современная школа, давая своим воспитанникам широкий круг знаний – от строения инфузории-туфельки до устройства вселенной и элементов высшей математики, мало помогает учащимся выработать адекватное отношение к собственной судьбе» [7, с. 29 – 30]. Целенаправленная работа в этом направлении должна включать сопоставление двух взглядов на проблему предопределенности. Это пессимистический взгляд о неизбежности, неотвратимости судьбы и оптимистический, подчеркивающий роль собственной активности человека. Организуя воспитательную работу с детьми, важно ответить на вопросы: в какой мере человек может «спорить» с судьбой, в какой мере целеустремленная деятельность может сделать его создателем собственной жизни и хозяином своей судьбы. Говоря о значимости полноценных знаний для становления адекватного отношения к собственной судьбе, В.Э. Чудновский подчеркивал, что «человек может стать хозяином своей судьбы, если он в своей жизни и деятельности учитывает законы природы, космоса, правила человеческого общежития, нормы морали» [7, с. 32].

В работах В.Э. Чудновского и его последователей раскрыта значимость подготовительного периода для становления главного и малых смыслов жизни, а также связей между ними. Особенности складывающихся в последующие годы смыслов жизни определяются основными жизненными проблемами, с которыми сталкивается человек. В исследованиях выделены следующие проблемы: «Я и общество» (широкие социальные смыслы), «Я и мои близкие» (групповые смыслы), «Я – для себя» (индивидуальные смыслы), «Я и мои внутренние переживания» (эмоциональные смыслы), «Я и моя сфера познания»

(познавательные смыслы) [2, 3, 4]. Широкие социальные смыслы раскрываются, например, в понятиях: труд, стремление жить для людей, быть полезным для своего Отечества. Групповые смыслы конкретизируются в понятиях: семья, дети, общение с друзьями, родственниками. Индивидуальные смыслы отражаются в понятиях: жить для себя, здоровье, самосовершенствование, карьера, благополучие. Эмоциональные смыслы раскрываются в таких понятиях, как страдание, счастье, вера, радость, любовь, а познавательные – познание и понимание жизни и окружающего мира, получение образования. [2, 3]. Неосознаваемые или частично осознаваемые представления об этих проблемах возникают у ребенка уже в детстве, когда он «проживает» реальные жизненные ситуации или знакомится с ними при чтении художественной литературы. Таким образом, в подготовительный период складывается и база для определения самих особенностей формируемых у взрослеющего человека главного («большого») и «малых» смыслов жизни.

В настоящей статье нами предпринята попытка выяснить, в какой мере поэзия А.Л. Барто может помочь ребенку в течение подготовительного периода в становлении личностного фундамента смысла жизни. В рамках нашего исследования необходимо отметить, прежде всего, отношение специалистов к работам Агнии Львовны. Издатели и редакторы сборников ее стихов в аннотациях и предисловиях убеждали будущих читателей, что им предстоит «чудесное знакомство» со стихами про любимые игрушки, про хорошего мальчика, которого звали «Вова – добрая душа», про то, как Вова стал старшим братом. Тем самым они подчеркивали, что в стихах отражены реальные жизненные ситуации и поступки детей в этих ситуациях. При этом создается возможность для читателя «примерить» на себя образы литературных героев.

Поэзия А.Л. Барто многогранна. Она адресована детям разных возрастов. Нами в целях анализа выбраны стихи для детей младшего школьного возраста. Рассмотрим, прежде всего, какие особенности содержания стихов выделяли специалисты. Еще в 1967 году был издан сборник «Где живет герой?», где имеется аннотация. «В сборнике рассказываются забавные правдивые истории из жизни ребят. В веселых, радостных стихах Барто разговор часто идет большой и серьезный – о Родине, о труде, чувстве братства и дружбе, о пионерских делах и увлечениях». Через большой и серьезный разговор создаются основы для становления широких социальных смыслов (о Родине, о труде), эмоциональных (чувстве братства и дружбе), групповых, познавательных и индивидуальных (познание окружающего мира и себя, организация взаимоотношений со сверстниками в пионерских делах и увлечениях). Отметим, что работа мыслей и чувств читателя при восприятии текста происходит в атмосфере радости и эмоционального подъема, окрашивая положительными эмоциями психологическую почву для созревания будущих смыслов жизни.

Из почти полувекового прошлого вернемся в наши дни. Каково отношение специалистов к поэзии детского классика в современном обществе? Мы не нашли сборников стихов нашего времени. Но в некоторых СМИ опубликованы статьи к юбилею А.Л. Барто. Свой оптимистический взгляд в статье «Первое спряжение», опубликованной в «Советской России» 18 февраля, выразил учитель русского языка и литературы Г. Богаткин. «Своими стихами она сумела показать положительные и отрицательные стороны детской души. Ей удалось в стихотворной форме раскрыть психологию маленького гражданина великой страны. Стихи стали арсеналом воспитательной работы: трудолюбие, доброта, радость, умение помочь другому». Учитель читал и продолжает читать детям «незабываемые стихи, написанные умом великого мастера слова». Он стремится передать детям «те положительные эмоции, которые хотела видеть в них добрая и талантливая Агния Львовна Барто». Автор статьи считает, что «поэзия Барто не потеряет своего значения никогда».

Отметим, что автор статьи обращает внимание на то, что А.Л. Барто не идеализирует ребенка, а правдиво показывает «положительные и отрицательные стороны детской души». Как известно, В.Э. Чудновский рассматривал смысл жизни как «обоюдоострое оружие» [6]. В зависимости от содержания жизненные смыслы могут оказывать как позитивное, так и

негативное влияние на судьбу человека. И важно в подготовительный период вести с ребенком серьезный разговор о нравственных и безнравственных поступках, высвечивать теневые стороны, выкорчевывая ядовитые ростки возможных смыслов-эрзацев и ложных смыслов. Отношение учителя к поэзии Барто выражено в подзаголовке к статье: «Её стихи – учитель на всю жизнь». Они побуждают ребенка к осмыслению жизненных ситуаций, направляют его из теневых к светлым, солнечным сторонам. Стихи создают психологическую почву для «вращения» позитивных смыслов. Они способствуют формированию трудолюбия, доброты, умений помочь другому, вызывают ощущение радости взросления и понимания своей жизни.

Формирование у ребенка личностного фундамента смысла жизни – одна из задач семейного воспитания. Чтобы прояснить отношение современников к поэзии А.Л. Барто, в рамках нашего исследования мы провели беседы со взрослыми членами семьи – родителями, бабушками, дедушками и их родственниками. Наши собеседники (14 человек) имели высшее образование. Среди них были психологи, педагоги, инженеры, экономисты, юристы. Во вводной части беседы мы напоминали, что в феврале 2016 года исполняется 110 лет со дня рождения классика детской литературы А.Л. Барто. В связи с юбилеем готовится выступление на симпозиуме и статья о том, какое влияние может оказать поэзия Агнии Львовны Барто на развитие личности ребенка в современном обществе. Симпозиум посвящен психологическим проблемам смысла жизни. Для анализа нами выбраны стихи, адресованные детям младшего школьного возраста. Психологи рассматривают этот возраст как подготовительный для поиска смысла жизни на следующих этапах взросления ребенка. Далее мы предлагали собеседникам поделиться своими мыслями о значимости поэзии А.Л. Барто в наши дни.

Приведем некоторые высказывания наших собеседников, проясняющие их отношение к творчеству А.Л. Барто.

«Замечательные стихи! Жизнь в поэтических строках». «Детский Пушкин!» «В стихах близкие детям истории, жизненные зарисовки. Стихи учат думать, сопереживать другому». «Воспитывают доброжелательное отношение к родителям, к сверстникам, к животным». «Общечеловеческие ценности представлены в простой и доступной форме». «Очень гуманные стихи». «Помогают понять традиционные ценности, которые сейчас размыты». «Поэзия Барто – нравственное руководство к действию. Мой внук любит обсуждать со мной содержание стихов. Однажды он сказал: “Бабушка, правда, не надо бросать друзей. Мишка стал инвалидом. Тем более нельзя бросать друга”. И еще раз прочитал стихи. *Уронили Мишку на пол. Оторвали Мишке лапу. Все равно его не брошу, потому что он хороший*». «Через стихи развивается способность понять себя». «Стихи возвышают ценность образования для ребенка». «Через жизненные ситуации создается близкая для ребенка образовательная среда (в отличие от иностранной литературы)».

Некоторые высказывания родителей в определенной мере развернуты. В них и отношение к стихам любимой поэтессы, и раздумья о будущем своего ребенка. «Стихи учат доброте и справедливости. Уже само название *«Вовка – добрая душа»* настраивает на мысли о доброте. А содержание помогает понять, что такое доброта, пробуждает добрые чувства». «И еще мне нравится стихотворение о встрече с родителями в пионерском лагере. Моя внучка сказала: “Хорошо, что ребята гостинцы от родителей поделили поровну”. Почаще бы в семьях читали и обсуждали это стихотворение. Чтобы не выросли эгоисты и не строили потом общество по принципу: *одному бублик, другому дырка от бублика, это и есть демократическая республика*».

Нетрудно видеть, что у наших современников проявилось эмоционально окрашенное, позитивное, устойчивое отношение к поэзии А.Л. Барто. В оценочных суждениях и размышлениях взрослых членов семьи подчеркивается значимость поэзии А.Л. Барто для развития способности к усвоению нравственных норм и умений совершать нравственные поступки. Через осмысление жизненных ситуаций у ребенка развивается положительная

мотивация учения, стремление познать окружающий мир и определить свое место в этом мире.

Таким образом, обращение к поэзии А.Л. Барто может внести весомый вклад в рамках семейного воспитания в формирование нравственной составляющей личностного фундамента смысла жизни и в развитие познавательных способностей у школьника, необходимых для поиска жизненных смыслов в процессе его взросления.

Выше мы прояснили отношение взрослых членов семьи к поэзии А.Л. Барто. Возникает вопрос: как же сами дети воспринимают эти замечательные стихи классика детской литературы? Для ответа на этот вопрос обратимся к исследованию психолога Т.Г. Раевской. Она проводила индивидуальные беседы с детьми. В качестве экспериментального материала ею были выбраны три стихотворения, в которых представлены разные ситуации. Детям задавались четыре основных вопроса. Но иногда приходилось использовать и уточняющие вопросы.

Основные вопросы.

1. Понравилось ли тебе стихотворение?
2. Как ты думаешь, про что оно?
3. Была ли в твоей жизни ситуация, описанная в стихотворении?
4. Чему учит это стихотворение? Что ты подумал, когда прочитал его?

Приведем некоторые протоколы бесед Т.Г. Раевской с детьми разного возраста (№ 1, №2, № 4, № 5, № 6). Насте – 8 лет. Гоше – 11 лет. Гоша – мальчик с дискалькулией, испытывает трудности в овладении математикой.

Протокол № 1. Гоша, 11 лет. Стихотворение «Разлука».

1. *Понравилось.*

2. *Оно про то, что мальчик грустит по маме, когда она к нему придет, и он скучает по ней сильно.*

3. *Не было..... Мама не уезжала в командировку.*

Э. Может быть мама просто куда-то уходила, и ты оставался один?

4. *Г. Да, было. Я скучал, грустил и только думал о ней. Человеку иногда может быть плохо без родного. Без мамы грустно.*

Э. А почему мальчику грустно без мамы?

Г. Он грустил, потому что любит маму.

Протокол № 2. Маша, 8 лет. Стихотворение «Разлука»

1. *Понравилось*

2. *Мальчик скучает по маме, ему нечем заняться, ему грустно без нее.*

3. *Да, было. Когда моя мама уезжала, я просто тихо сидела и грустила. Я играла в планшет, но мне все равно было грустно без мамы.*

Без мамы плохо.

Протокол № 4. Гоша, 11 лет. Стихотворение «О человечестве»

1. *Понравилось*

2. *Про что? Ему не от чего спастись. Мальчик думает, нужна ли кому-нибудь его помощь.*

Э. А дедушке не нужна помощь.

Г. Нет, ему только таблетки нужны.

Э. А сестренке нужна?

Г. Ей только гулять нужно.

Э. По-твоему, для мальчика нет подходящих дел?

Г. Это не великие дела.

3. *Э. А вот у тебя тоже есть сестренка, мама, папа. Им разве никогда не нужна твоя помощь?*

Г. Да, иногда. Я ягоды маме помогал собирать в саду. Я сестру могу защитить. (Задумался)

4. Э. Чему учит стихотворение? Какая главная мысль?

Г. Мы думаем, что никому не нужна наша помощь. А на самом деле нужна. Сестре.

И дедушке больному.

Протокол № 5. Маша, 8 лет. Стихотворение «Арифметика».

1. Да.

2. Про то, что дети решали арифметику

3. Э. Как они решали?

М. Не всегда получается.

4. Э. Какая главная мысль?

М. Что дети спорили, не все правильно решали.

Э. А на кого из героев стихотворения ты похожа?

М. Когда мне помогают, у меня получается. Я ни на кого не похожа. Я не похожа, кто неправильно считает. Но ответы не всегда правильные у меня. Немножко похожа.

Протокол № 6. Гоша, 11 лет. Стихотворение «Арифметика».

1. Да

2. Мальчики спорили, какое число надо правильно

3. Э. у тебя всегда правильно получается?

Г. Не всегда.

Э. А на кого из героев стихотворения ты похож?

Г. На Настю. (Задумался) Я хотел бы быть на нее похож.

4. Э. Какая главная мысль?

Г. Они не говорят правильно. У Юры считать не получается.

Я больше похож на Юру. Но хочу быть, как Настя. Стих про то, что нужно правильно считать.

Приведем фрагменты обсуждения исследователем результатов анализа протоколов. Т.Г. Раевская отмечает следующее. «Дети воспринимают идею стихотворений, находят много общего с описанными в стихотворении ситуациями и своими собственными. Стихотворения заставляют задуматься над собственными переживаниями, желаниями и поведением, осознать их. Важную роль играют в нравственном развитии, в осознании школьником учебной мотивации». Исследователь считает, что стихи А.Л. Барто можно использовать «в качестве проективного материала в работе с детьми, испытывающими определенные трудности в развитии и поведении».

Исследование Т.Г. Раевской показало, что современным детям нравятся стихи А.Л. Барто, хотя они и были написаны давно. На основе осмысления описанных ситуаций идет усвоение норм нравственного поведения, создаются благоприятные условия для становления личностного фундамента смысла жизни. В ходе бесед проявилось и отношение ребенка к своей судьбе. Как видно из протоколов № 5 и № 6, школьник осознает свои трудности в учении. Однако у него не возникает ощущения безысходности и неотвратимости трудных ситуаций. Напротив, ребенок не хочет быть неумехой, отстающим учеником. У него возникает желание преодолеть трудности, стать успешным, овладеть арифметикой как положительный герой в стихотворении. Это свидетельствует о проявлении адекватного отношения ребенка к своей судьбе – психологического новообразования, которое В.Э. Чудновский считает существенным компонентом личностного фундамента смысла жизни.

В психолого-педагогических исследованиях показано, как велика роль учителя в становлении у ребенка смысла жизни на всех этапах возрастного развития. Но особую значимость его созидательная деятельность приобретает в наши дни. В.Э. Чудновский отмечал, что в современных условиях, характеризующихся кризисным состоянием общества, снижением уровня духовности и нравственности членов общества, многократно возрастает ответственность учителя за воспитание подрастающего поколения. Главная роль в создании психологической почвы для становления смысла жизни принадлежит учителю. Чтобы

прояснить, как в наше время учителя начальных классов используют поэзию А.Л. Барто, мы провели анкетирование и беседы с ними, а также обратились к презентациям методических материалов в Интернете.

Оказалось, что в Интернете в определенной мере отражена работа с детьми в целях ознакомления с творчеством А.Л. Барто. Учителя и библиотечные работники при проведении уроков, классных часов и внеклассных мероприятий знакомят школьников с биографией автора замечательных стихов. Они стремятся открыть для ребенка поэзию А.Л. Барто, уделяют большое внимание художественным особенностям и концепции ее стихов, помогают детям вычленить нравственные знания из содержания литературного произведения.

Все представленные на сайтах методические материалы построены с учетом возрастных возможностей учащихся начальных классов. Дети учатся сопоставлять образы героев, выражать свое отношение к их поступкам, улавливать главную мысль в содержании стихотворения, выполнять практическую работу. Очень важно, что педагог, обобщая высказывания школьников, в заключительной части четко формулирует те нравственные знания, которые были вычленены в процессе коллективной работы над текстом. Приведем три фрагмента классного часа, на котором проводилась беседа на тему «В жизни всегда есть место подвигу», рассматривались понятия «герой», «подвиг», «добрый поступок», а затем анализировалось стихотворение «О человечестве».

Фрагмент № 1. Анализ стихотворения А.Л. Барто «О человечестве».

Классный руководитель. *Интересное стихотворение на эту тему написала Агния Барто. Прислушайтесь к нему и постарайтесь понять основную идею. (Читает подготовленный ученик).*

Классный руководитель. *Как вы можете охарактеризовать главного героя? Что мешает ему выполнить свои обязанности? Способен ли этот мальчик на подвиг? (Дети высказываются.)*

Фрагмент № 2. Практическая работа.

Классный руководитель. *А какие добрые поступки, пусть не героические, но необходимые окружающим, вы можете совершить? Подумайте и запишите на листочке. (Ученики записывают и по желанию называют.) Пусть этот листок станет памяткой добрых дел, а может, даже и планом ваших действий. Заглядывайте в него почаще!*

Фрагмент № 3. Заключительное слово.

Классный руководитель. *Не стоит бездействовать в ожидании подвигов. Нужно просто жить и совершать дела, достойные человека: помогать больному старику, гулять с младшей сестренкой, заботиться о близких нам людях. Давайте жить, думая не только о себе, но и о других.*

В работах В.Э. Чудновского выделены некоторые психологические характеристики смысла жизни. Среди них - «масштабы смысла жизни». Человек часто бывает нацелен только на великие дела. В героических делах «вселенского масштаба» он видит главный смысл своей жизни. Однако жизнь человека, его судьба определяется возможностью реализации главного смысла и его взаимодействием с системой малых смыслов. Поднимая проблему формирования малых смыслов, В.Э. Чудновский пишет, что «истинный “масштаб” смысла жизни составляют простые и вечные ценности – посадить дерево, построить дом, вырастить детей, прожить жизнь порядочным человеком. Внести свой, пусть небольшой, вклад в дело улучшения и обновления мира» (5, с. 103). Классный руководитель, поднимая проблему дел «вселенского масштаба» и повседневных добрых дел, фактически создает психологическую почву для становления представлений об истинных «масштабах» смысла жизни. Четкое формулирование вычлененного из содержания текста знания «жить, думая не только о себе, но и о других» способствует формированию у младшего школьника нравственной составляющей личностного фундамента смысла жизни

Рассмотрим теперь результаты наших бесед и анкетирования, проведенных с учителями начальных классов. Нас интересовали следующие вопросы. Есть ли стихи А.Л. Барто в программе начальной школы? Какие стихи А.Л. Барто дают педагоги детям по собственной инициативе? Почему выбраны именно эти стихи? Какое значение имеет поэзия А.Л. Барто для развития личности ребенка в современных условиях?

Учителя отмечали, что в программе есть эти стихи, но мало. Но этот недостаток они компенсируют при проведении классных часов и различных мероприятий. Выбирают стихи с определенной воспитательной направленностью. Очень полезно стихи А.Л. Барто использовать целенаправленно в тематических беседах о взаимоотношении с родителями и сверстниками, о понятиях «доброта», «подвиг», «человечность», «совесть», «дружба». По собственной инициативе учителя предлагают детям, например, «Чудо на уроке», «Имя и фамилия», «Любочка», «Дети на балу», «Вовочка» и многие другие. Приведем типичные обоснования выбора стихов при проведении внеклассной работы. *«Стихи содержат ситуации, знакомые детям, они точны, есть юмор. Дают возможность увидеть себя со стороны. Хорошо запоминаются». «Ярко раскрывают детские характеры, психологические моменты, воспитывают через ситуации с юмором и чувством меры». «Стихи сатирические, но юмористические. Знакомство с хорошей литературой надо начинать с детских лет. В стихотворении “Сережа учит уроки” автор высмеивает неумение сосредоточиться при подготовке уроков, невнимательность и несобранность некоторых учеников».*

Учителя достаточно полно раскрывают значимость поэзии А.Л. Барто в наше время. Приведем их оценочные суждения. *«Думаю, значение так же велико, как и в советское время. Они основаны на понимании психологии младшего школьника и поэтому актуальны и в наши дни». «Через понятные образы и ситуации ненавязчиво идет нравственное воспитание». «Поэзия Барто с малых лет готовит ребенка воспринимать добро, справедливость, дружбу, человечность». Подчеркивая существенное значение поэзии А.Л. Барто для нравственного развития ребенка, учителя положительно оценивают ее влияние на речевое, умственное и эмоциональное развитие. «Происходит речевое развитие. Научит сопоставлять, делать выводы. Дети отдают предпочтение стихам: ритм, рифма. Если ребенок плачет от боли или обиды, веселый стишок обласкает, рассмешит, высушит слезы, обогатит словарным запасом. Стихи близки, понятны». Учителя отмечают, что современные дети принимают для себя стихи А.Л. Барто, стремятся их выучить наизусть. «А.Л. Барто в совершенстве владеет языком, на котором говорят, думают и чувствуют дети. Нет такого мальчика или такой девочки, которые не сумели бы с ходу прочитать наизусть несколько стихотворений Барто. Это великая поэтесса».*

Для отражения целостной картины результатов анкетирования приведем полностью одну из анкет. 1. О программе начальной школы. *«Стихи А.Л. Барто есть, но очень мало. В основном в 1 классе». 2. О стихах, которые дают по собственной инициативе. «“Блинчики”, “В пустой квартире”, “Веровочка”, “Откуда вы, синицы?” “Очки”, “Первая любовь”, “По дороге в класс”. И т.д. (Беру старый учебник и из него!) Или собственный сборник стихов. “Дело было в январе”. “Маляр”. “Мама – больельщица”. “Болтунья”». 3. Обоснование выбора стихов. «Их очень много. Выбор, в основном, приурочен к разным мероприятиям, для классных часов, для развития ценностей у детей. К сожалению, сейчас у детей очень “сомнительные” ценности..» 4. О значении поэзии А.Л. Барто в современных условиях. «Духовность. Культура. Учит “охранять” нравственную чистоту детей. Раскрывает мир. Учит детей делать маленькие открытия, воспринимать добро, справедливость, дружбу, понимать юмор».*

Результаты наших бесед, анкетирования и анализа представленных в интернете методических материалов показали, что учителя начальных классов позитивно оценивают влияние поэзии А.Л. Барто на интеллектуальное и нравственное развитие ребенка, становление у него адекватного отношения к себе в различных жизненных ситуациях. Они

справедливо считают, что именно в наше время повышается роль поэзии А.Л. Барто, и активно включают ее произведения в основные направления учебно-воспитательной работы. В.Э. Чудновский, подводя итоги своего исследования, в книге «Смысл жизни и судьба» с большим уважением сказал об учителе нашего времени. «Переживая сложности, противоречия, трудности и безобразия нашей современной жизни, следует возложить свою основную надежду на Учителя. Только он может воспитать новое поколение людей, способных “выстроить” свою судьбу, достойную Homo sapiens – Человека разумного» [5, с. 203]. Значителен вклад современного учителя уже на первом этапе школьного образования – этапе создания психологической почвы для «вращения» главного и малых позитивных жизненных смыслов. И очень важно, что, как показало наше исследование, учителя активно используют стихотворения классика детской литературы А.Л. Барто, способствуя формированию у младшего школьника личностного фундамента смысла жизни.

Попытаемся на конкретных примерах прояснить, какие особенности содержания поэзии А.Л. Барто помогают воспитанию «Человека разумного».

Для анализа мы выбрали сборник стихов А.Л. Барто «Думай, думай», адресованный детям младшего школьного возраста [1]. Уже само название книги нацеливает читателя не на традиционное чтение и заучивание стихотворения, а на активное осмысление его содержания, глубокие раздумья над поступками героев. В подборке стихов достаточно полно проявились особенности поэзии А.Л. Барто.

1. Автор не формулирует в готовом виде сведения о том, что такое хорошо и что такое плохо. Нравственные знания читатель должен самостоятельно вычерпать из содержания стихотворения.

2. В тексте представлены не одна, а две конкретные жизненные ситуации. Перед читателем фактически стоит психологическая задача «на сопоставление ситуаций». Чтобы решить эту задачу, надо понять каждую ситуацию, прояснить, в чем сходство и различие между ними, попытаться осознать, какие нравственные знания автор хотел донести через поступки своих героев. Так, в стихотворении «Рукавички я забыла» речь идет об игре «Снежный бой». А девочка забыла рукавички. Сопоставляются две ситуации. В ситуации 1 девочка обращается за помощью к Леле, у которой есть запасные рукавички. Но получает отказ. «Берегу их три недели. /Чтоб другие их надели?!». В ситуации 2 незнакомая девчонка лет восьми по своей инициативе снимает и отдает одну варежку. «Буду левой бить пока! /Мне кричит издалека». Читателю предстоит осознать нравственные правила. «Не бросай человека в беде». «Поделись с другим тем, что имеешь, так как это справедливо». Значимость этих правил подчеркивается в авторском отношении к ним, которое дается в обобщенном виде: «Хорошо, когда теплом /кто-нибудь поделится».

3. Автор в стихотворной форме представляет ситуации, взятые из жизни детей. Поступки литературных героев близки и понятны детям. Сложившийся жизненный опыт, включающий собственные переживания, помогает ребенку в раздумьях над содержанием стихотворения. Так, в стихотворении «Рукавички я забыла» читатель сначала сопереживает героине, а потом радуется, что она приняла помощь и включилась в игру. Ведь ей хорошо, хотя играет только одной рукой. «Снежный бой! Снежный бой! Здесь и я, само собой!»

4. Светлый юмор, искрящийся в стихах, вызывает у читателя понимание искреннего, чуткого, душевного отношения автора к своим героям, желания помочь ребенку стать добрым, умным, справедливым, умеющим находить выход из трудных ситуаций.

5. Стихи легко запоминаются. Сохранность в памяти содержания помогает успешно оперировать понятиями, соотносить их с собственным опытом и делать позитивные выводы.

Проведенный выше анализ показывает, что через особенности поэзии А.Л. Барто создаются благоприятные условия для развития у ребенка способности к осмыслению жизненных ситуаций и для формирования норм нравственного поведения.

Представляет определенный интерес отношение к поэзии А.Л. Барто психологов-специалистов, которые работают в нашем институте над созданием курса литературы в

целях воспитания эстетически развитого читателя. Приведем отзыв кандидата психологической наук З.Н. Новлянской. «Мишка. Это одно из её лучших стихотворений. Его можно читать с детьми даже в 4 года. И оно обладает всеми качествами “высокой” лирики. Там кратко и ясно выражена исходная эмоция – огорчение ЛГ, его жалость к пострадавшей игрушке – и развитие этого чувства, которое превращается в стремление помочь, спасти того, кто дорог. Это развитие эмоции в литературоведении называется лирическим сюжетом. И тут у Барто нет никакой лобовой дидактики, а есть художественный образ, через который решается воспитательная задача. С этого стихотворения у нас начинается один из первых уроков в 1-ом классе».

В заключительной части можно вспомнить эпизод из жизни первого космонавта Юрия Алексеевича Гагарина. К автографу для Агнии Львовны он приписал: «Уронили мишку на пол...». Его спросили: «Почему эти стихи?» Юрий Алексеевич ответил: «Это мои первые стихи о добре».

Результаты нашего исследования позволяют выразить уверенность в том, что замечательные стихи А.Л. Барто о добре и справедливости еще долгие годы будут служить нашим детям путеводной звездой и способствовать формированию у них личностного фундамента смысла жизни.

Литература

1. Барто А.Л. Думай, думай... Стихи. – М.: Яуза, 1995. – 176 с.
2. Вайзер Г.А. Смысл жизни и возраст. // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни (материалы I – II симпозиумов). /Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. – М.: ПИ РАО, РПО. 1997. С. 91 – 110.
3. Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека. //Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3 – 14.
4. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. – М.; Обнинск: ИГ – Социн, 2010. – 72 с.
5. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: Издательство «Ось – 89», 1997. – 208 с.
6. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избр.труды. – М.-Воронеж: изд. Дом РАО, 2006. – 760 с
7. Чудновский В.Э. Профессиональное становление и профессиональный смысл жизни учителя. – М.: ГОУ Педагогическая академия последипломного образования, 2008. – 52 с.
8. Чудновский В.Э. Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования; //Психологический журнал, Т. 36, №1, 2015. С. 5 – 19
9. Чудновский В.Э. Смысл жизни и личность. // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Электронный сборник материалов XX симпозиума /под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО». 2015. – 333 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс.1996. – 328с

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ВОЗРАСТНОЙ АДРЕСОВАННОСТИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Андреева Алла Дамировна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Федеральное бюджетное государственное научное учреждение «Психологический институт»; Москва, ул. Моховая д.9 стр.4, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается психологическое содержание возрастной адресованности детской литературы и интереса к чтению в контексте ведущих потребностей возрастного развития познавательной и личностной сферы детей.

Ключевые слова: детская литература, возрастная адресованность, ведущая деятельность, интерес к чтению.

PSYCHOLOGICAL SENSE OF THE AGE TARGETING OF CHILDREN'S LITERATURE

Andreeva Alla Damirovna – PhD in psychology, senior researcher, Federal state budgetary scientific institution "Psychological Institute", Moscow, Mokhovaya str. d. 9 p. 4, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Abstract

The article discusses the psychological sense of the age targeting of children's literature and interest in reading in terms of the leading needs of the age development of child's cognitive and personal sphere.

Keywords: children's literature, age targeting, leading activities, interest in reading.

Издатели, выпускающие книги для детей, обычно маркируют их указанием на возраст, которому они адресованы. Предполагается, что содержание книги будет интересно, доступно пониманию и полезно для познавательного и социального развития ребенка определенного возраста, для становления личностного фундамента смысла жизни. Другими словами, возрастная адресованность произведений для детей подразумевает обращенность их содержания к ведущим психологическим потребностям данного возрастного периода.

Так, книги для детей раннего возраста следуют традициям народной педагогики и состоят преимущественно из небольших ритмично организованных потешек, прибауток, считалок, песенок, иллюстрированных простыми яркими рисунками. Это период интенсивного развития восприятия, максимальной сензитивности ребенка не столько к содержанию речи, сколько к ее звучанию, темпу и ритму, к ярким зрительным образам. Память в этом возрасте работает как узнавание, отсюда и потребность маленьких детей в многократном слушании и рассматривании одних и тех же книг.

В дошкольном возрасте с развитием воображения у детей появляется интерес к вымыслу, небывальщине, популярными становятся сказки и фантастические произведения. В младшем школьном возрасте начинает складываться картина мира, возрастает интерес и к литературе познавательного характера. Возникает интерес не только к научно-популярной, но и к так называемой адаптивной литературе, основной задачей которой является знакомство читателя с предметным и социальным устройством окружающего мира. Для иллюстрации нашего тезиса приведем примеры нескольких литературных произведений, оказавшихся в разное время наиболее востребованными юной читательской аудиторией.

Первым отечественным детским писателем, создавшим, по сути дела, жанр адаптивной детской литературы, был Николай Носов [5]. Практически все его рассказы и повести, адресованные детям младшего школьного возраста, представляют собой не только

увлекательные истории из жизни детей, но и реальные инструкции по поведению в различных бытовых ситуациях. Автор действительно ставил перед собой цель в доступной и увлекательной форме дать детям представление о социальном нормативе советского общества, о правилах поведения дома, на улице, в транспорте, познакомить с простейшими техническими устройствами бытового назначения, показать, как следует вести себя в сложных, неожиданных ситуациях. Популярность рассказов Н.Носова у детской аудитории обусловлена не только их занимательностью или воспитательным пафосом, но, прежде всего, тем, что они отвечают ведущей потребности психического развития младших школьников, а именно стремлению к познанию окружающего мира. Именно поэтому и сегодняшние младшие школьники охотно читают книги Н.Носова, написанные еще для их бабушек и дедушек.

Например, коротенький рассказ «Метро» позволяет детям понять смысл основных правил поведения в метро: как в нем ориентироваться, что нужно знать, чтобы не заблудиться и не потеряться под землей. В рассказе «Мишкина каша» содержится целая инструкция о том, как варить кашу, причем вывод ребенок должен сделать сам «от обратного», то есть от того, что ни в коем случае не следует делать во время приготовления этого самого простого блюда. Знаменитая повесть «Веселая семейка» в занимательной форме знакомит младших школьников с принципом работы инкубатора. Не менее известная повесть «Витя Малеев в школе и дома» не только демонстрирует социальный норматив взаимодействия и взаимопомощи, но и предлагает стратегию формирования у школьников самостоятельности в познавательной деятельности, важнейшего компонента целостного феномена «умение учиться».

Особого внимания заслуживает повесть-сказка «Незнайка на Луне». Истории о приключениях вымышленных человечков содержат немало информации из различных областей науки – астрономии, физики, химии. Сам Н.Носов говорил, что для него было важно, чтобы ребенок, читая книгу, приобретал верные, адекватные современной науке знания о Земле и космосе, основных законах природы и технических принципах.

У подростка на первый план выдвигается потребность в социальном взаимодействии: для него становится важным то место, которое он занимает в группе сверстников, особое значение приобретают коммуникативные способности и умения, появляется интерес к психологическим аспектам общения и влияния людей друг на друга.

Соответственно, популярной среди читающих подростков оказывается та литература, которая отвечает ведущей потребности этого возраста – потребности в общении со сверстниками. Примером такой литературы может служить цикл романов Джоанн Роулинг о Гарри Поттере [6], завоевавших колоссальную популярность у подростков всего мира. Конечно, необыкновенные приключения учеников школы магов увлекают читателя, однако, гораздо большее значение для подростков имеют сложные и в то же время близкие каждому взаимоотношения героев: их соперничество и борьба за авторитет и лидерство, соревнования между «классами», дружба и вражда, правда и ложь, честь и предательство, первое романтическое чувство. Среди наиболее читаемых книг современных российских авторов можно назвать повести Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Я хочу в школу» и «Время всегда хорошее» [2], действие которых разворачивается в стенах некоей экспериментальной школы. Помимо актуальных для подростков проблем взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, эти авторы предлагают своим читателям модель современного образовательного пространства. Вероятно, эта модель является более привлекательной для учащихся, чем нынешняя, пережившая с минимальными трансформациями уже не одно столетие.

В юношеском возрасте одной из ведущих становится потребность в доверительных отношениях с представителями противоположного пола, соответственно, значимыми становятся все связанные с этой сферой переживания. Напряженность потребности в значимом близком человеке, обусловленная как социальным нормативом, так и

гормональной перестройкой организма, приводит к тому, что интерес могут вызвать произведения, в которых актуальная проблема выражена с наибольшей силой, причем их художественные достоинства оказываются малозначимыми. Примером всемирной популярности абсолютно слабого с художественной точки зрения произведения является цикл романов Стефании Майер «Сумерки» [4]. Справедливости ради следует отметить, что в России востребованность сего произведения не столь высока, что, возможно, связано с чуждым нашей культуре архетипическим фоном, на котором разворачиваются события «вампирической саги». Тем не менее, поведение персонажей, декларируемые ими мотивы своих поступков становятся для многих молодых людей моделью социального поведения, легитимность которого определена литературным примером.

Популярность произведений в жанре «фэнтези» отвечает повышенной романтичности психологического состояния читателей юношеского возраста. Они охотно читают и ставшего уже литературной классикой «Властелина колец» Дж.Р.Р.Толкина [7], и весьма посредственные романы Сергея Лукьяненко «Ночной дозор» и «Дневной дозор» [3]. В целом, определенная романтизация жизни присуща не только девушкам, но и юношам, что обусловлено особенностями их временной перспективы, устремленностью в будущее, ожиданиями будущих свершений, достижений, а иногда и чудесных событий. В отличие от них подростки живут преимущественно настоящим, поэтому для них столь актуальны проблемы, связанные со школой, учебой, отношениями со сверстниками и взрослыми [1].

Общевозрастные тенденции развития интереса к литературным произведениям не препятствуют становлению индивидуальных читательских предпочтений, связанных с личными интересами, увлечениями, склонностями, вкусами, читательской культурой школьников. Иногда складывающиеся у ребенка индивидуальные интересы приводят к сужению круга его чтения до произведений по конкретной тематике: исторической, естественнонаучной, технической и другим. Это один из индивидуальных вариантов становления читательской культуры, отражающий предметную направленность познавательной потребности человека.

Кроме того, всегда были и есть дети, не любящие читать, не получающие от книги никакого удовольствия, для которых чтение так и осталось тяжким и неинтересным упражнением, причем сегодня таких детей становится все больше. Развитие современных коммуникационных технологий привело к появлению иных, не книжных, источников познавательной и духовной информации: теперь дети меньше читают, но больше смотрят самую разную видеопродукцию. Эта проблема носит глобальный характер, поскольку технологии, окружающие ребенка XXI века с первых дней его жизни, сами определяют содержание и структуру познавательной сферы подрастающих поколений. Решение ее требует новых идей и подходов, ибо традиционные педагогические представления об условиях становления читательской культуры ребенка, механизмах влияния чтения на его познавательное и личностное развитие сталкиваются с принципиально иным информационным пространством, нежели четверть века назад.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер; 2008.
2. Жвалевский А., Пастернак Е. Я хочу в школу. М.: Время; 2014.
3. Лукьяненко С. Ночной дозор. М.: АСТ. 2014.
4. Майер С. Сумерки. М.: АСТ. 2014.
5. Носов Н. Рассказы и повести Николая Носова. PlanetaSkazok.ru
6. Роулинг Дж. Гарри Поттер и философский камень. М.: Росмэн. 2000.
7. Толкин Дж.Р.Р. Властелин колец. Трилогия. М.: Амфора. 2001.

УДК 159.923

СИТУАЦИИ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ КАК РЕСУРС АКМЕ-РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

Самохвалова Анна Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогического образования Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова, г. Кострома, пос. Новый, д. 1; e-mail samohvalova@kmtn.ru

Аннотация.

В статье рассматриваются созидательные потенциалы ситуаций затрудненного общения в процессе акме-развития подростка. Описываются возможности самопонимания в ходе решения трудных коммуникативных задач. Утверждается, что ситуации затрудненного общения нередко служат пространством самоутверждения подростка.

Ключевые слова: подросток, затрудненное общение, акме, ресурс, самопонимание, самоутверждение.

SITUATION DIFFICULTY COMMUNICATION AS A RESOURCE OF ACME- DEVELOPMENT OF TEENAGERS

Samohvalova Anna Gennadyevna – doctor of Psychology, Professor of Pedagogical Education of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov, Kostroma, pos. New, d. 1.; e-mail samohvalova@kmtn.ru

Abstract.

The article discusses the creative potentials situations hindered communication in acme-development of teenager. Describes the capabilities of self-understanding in the course of solving the difficult communication tasks. It is argued that the situation are often hindered communication space affirmation teenager.

Keywords: teen, difficulty communicating, acme, resource, self-understanding, self-assertion.

Проблема самоопределения, самопонимания, сознательного выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях крайне остро актуализируется в подростковом возрасте. Стремление к индивидуализации поведения, автономности, независимости, поиску нестандартных стратегий общения – вот приоритетные задачи акме-развития подростка.

Мы полагаем, что ситуации затрудненного общения, субъектом которых становится подросток, содержат богатейшие потенциалы для самопонимания и самоутверждения, являются ресурсом развития акме на данном возрастном этапе. *Затрудненное общение* понимается нами как общение, актуализирующееся в процессе решения подростком сложных коммуникативных задач, сопровождающееся возникновением различных по силе и степени осознанности коммуникативных трудностей, стимулирующих коммуникативную активность, направленную на их преодоление.

Атрибутами, т. е. характеристиками, свойственными любой ситуации затрудненного общения, являются

- *коммуникативная ситуация* – пространственно-временная характеристика общения;
- *коммуникативные условия* – сочетание *субъективных* (уровень коммуникативного развития ребенка, характер его коммуникативной активности) и *объективных* (особенности личности и паттерны коммуникативного поведения партнера, его направленность, ролевая позиция и др.) характеристик ситуации общения;

– *субъект общения* – ребенок, решающий в процессе общения *трудные для него коммуникативные задачи*; сам испытывающий коммуникативные трудности или создающий эти трудности для партнеров;

– *коммуникативные трудности* – различные по силе и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие ребенка, требующие от него усилий, направленных на их преодоление [5].

Именно в сложных, противоречивых коммуникативных ситуациях подросток начинает задумываться о своих качествах, возможностях, мотивах; у него возникает потребность заявить о своих намерениях и отстоять собственное мнение; выстроить программу самопрезентации и самоутверждения.

Ситуации затрудненного общения стимулируют *самопонимание*, традиционно рассматриваемое как основное новообразование подросткового возраста (Л. С. Выготский, Л. И. Божович и др.). Подросток, пытаясь анализировать социальные условия, особенности поведения партнеров в коммуникации, свои мысли, чувства и желания, получает разрозненные знания о себе, своих трудностях, возникающих переживаниях, изменяющихся отношениях с другими людьми. Эта разрозненная, но весьма значимая для ребенка информация осмысливается, интерпретируется: он начинает задумываться о причинах возникающих трудностей в общении, о возможных последствиях своих коммуникативных действий, о своих сильных и слабых качествах, «помогающих» или «мешающих» ему в общении. Благодаря этому, у подростка возникают *мотивы самоизменения* в коммуникативной сфере, попытки *самодетерминировать* коммуникативное поведение, самостоятельные пробы преобразовательной активности в межличностном взаимодействии. Понимание, как отмечал М. К. Мамардашвили, – это и *личностное изменение* человека, и его «выход за свои пределы»: превосходство над собой, над тем Я, каким субъект был до понимания [3]. Таким образом, в ситуациях затрудненного общения у подростка актуализируются механизмы *самопонимания*, ведущие к *самоизменениям*.

«Понимание, – как отмечает В. В. Знаков, – это всегда *смыслообразование*, потому что неосмысленные знания о мире для субъекта мертвы. То же относится к самопониманию» [1, с. 17]. Самопонимание представляет собой процесс постижения *смысла своего существования*, результатом которого является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальной действительности. Он может выступать как *латентная сторона* социального взаимодействия при наличии уже образовавшихся представлений и переживаний самого себя или образовывать *самостоятельный феномен*, требующий создания новых представлений и переживаний своего «Я». Это позволяет признать самопонимание психологическим *механизмом, обеспечивающим социальное становление и развитие личности растущего человека* [2].

Таким образом, самопонимание представляет собой процесс постижения *смысла своего существования*, механизмом, обеспечивающим социальное становление и развитие личности растущего человека.

Действительно, попытки понять и проанализировать причины и последствия собственных коммуникативных трудностей накапливают у ребенка социальный опыт, расширяют спектр паттернов коммуникативного поведения. Самопонимание способствует согласованию реального поведения в ситуации общения с представлениями и переживаниями самого себя, что выражается в осмыслении мотивов, стратегий общения, построении перспектив коммуникативного развития.

Важнейшим шагом саморазвития является стремление подростка *не избегать* затруднительных ситуаций, а пытаться вести себя в них независимо, выбирать те цели, к которым он *сам стремится*. Это предполагает умение брать ответственность на себя и осуществлять саморегуляцию.

Кроме того, самопонимание подростка в ситуациях затрудненного общения помогает ему лучше *понимать других людей*. Самопонимание является, по мнению Ф. Фролиха, обязательным условием понимания других людей. Понимание другого по сути дела есть обнаружение Я в Ты [7]. Накопленные ребенком знания о своих коммуникативных качествах и трудностях актуализируют механизмы социального сравнения и эмпатии; субъект становится более внимательным, чутким, наблюдательным в отношении коммуникативных проявлений партнеров, пытаясь почувствовать и понять их состояния и проблемы, возникающие в процессе общения. Осознавая и преодолевая собственные коммуникативные трудности, подросток *открывается* другим людям; начинает понимать, что они тоже «имеют право» ошибаться, быть смешными, нелепыми, неумелыми. Он становится более терпимым, гибким, отзывчивым.

В ситуациях затрудненного общения наиболее остро встает и *проблема самоутверждения подростка*, целью которого становится подтверждение собственной состоятельности, значительности. Н. Е. Харламенкова в теории самоутверждения подростка отмечает, что «эта потребность *имманентно присуща Я*, и актуальна до тех пор, пока Я существует (физически и психологически). Причиной постоянной актуализации потребности в самоутверждении является *изменение* (открытие и переоткрытие) Я путем решения возрастных или иных задач. *Механизмом* самоутверждения является определение себя через сравнение с другими Я, а его *целью* – получение подтверждения о собственной состоятельности, о том, что Я как автономная ценность существует» [6, с. 56].

Изменения Я более интенсивно происходят в ситуациях вызова, а значит и в ситуациях затрудненного общения, которые зачастую «вскрывают» назревшие внутриличностные противоречия, заставляют ребенка «громко» заявить о себе, отстаивать право на собственные желания, мотивы, взгляды. Это проявляется в протестных, агрессивных, негативистических формах коммуникативного поведения, противопоставляющих подростка окружающим его людям. Однако эти факты можно рассматривать, скорее, как благо, а не зло для развития самостоятельности, автономности, стремления к самосовершенствованию личности.

К. Роджерс считал, что самоутверждение связано с потребностью «*быть тем Я, которое истинно*» [4, с. 902]. Разделяя эти позиции, мы считаем, что одной из выраженных тенденций самоутверждения подростка в общении является его стремление *не избегать* затруднительных ситуаций, а пытаться вести себя в них независимо, выбирать те цели, к которым он *сам* стремится. Это предполагает умение брать ответственность на себя и осуществлять саморегуляцию.

Испытывая различные коммуникативные трудности, ребенок пытается анализировать свое поведение, сравнивать себя с другими, объяснять себе, почему у других нет трудностей (как ему кажется в тот момент), а у него есть. Естественно, у подростка появляется мотив быть успешным, не хуже, чем другие в ситуации общения, что приводит его либо к необходимости маскировки коммуникативных трудностей, либо к их сознательному преодолению. В любом случае он стремится *утвердить свое Я в коммуникативной деятельности*, используя при этом как деструктивные способы (агрессия, манипулятивность, ложь, конформизм, гиперкоммуникативность и др.), так и конструктивные (миролюбие, сотрудничество, креативность и др.).

Результатом самоутверждения в общении является убежденность ребенка в том, что он чего-то добился, что-то изменил в себе. С кем-то наладил отношения, либо, напротив, разорвал связи с теми, кто ему неприятен, привлек к себе внимание и т.д. Значит, он чего-то стоит, обладает определенной ценностью, и эта *ценность – его собственное Я*. Это то, что в данный момент времени ребенок считает своим, что он связывает с собой.

Процесс самоутверждения *бесконечен*; поскольку потребность в высокой оценке своей личности будет возникать на любом этапе ее развития. Изменения в ценностях ребенка будут проявляться в коммуникативных ситуациях, создавая помехи, трудности, внутреннее

напряжение; что вновь и вновь будет приводить к поискам новых стратегий самоутверждения.

Следовательно, ситуации затрудненного общения для подростка играют амбивалентную роль: с одной стороны, вызывая негативные субъективные переживания, затрудняют установление контакта, взаимопонимание, свободу самовыражения; с другой стороны, стимулируя процессы самопонимания и самоутверждения, способствуют акме-развитию личности и коммуникативной компетентности подростка.

Литература

1. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
2. Кайгородов Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: дис. ... докт. психол. наук. – Астрахань, 1999.
3. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. – М.: Лабиринт, 1996.
4. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. – М.: Апрель-Пресс; Изд-во Эксмо, 2002.
5. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014.
6. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
7. Frohlich D. M. Beauty as a design prize // Human Computer Interaction. 2005. –19 (4). P. 359–366.

УДК 159. 923

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И РИСКОВАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 16-26-01003)

Попова Татьяна Анатольевна (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии, преподаватель Московского Института Психоанализа. Федеральное Государственное Научное Учреждение «Психологический институт» 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4, e-mail elenia2@yandex.ru

Ульянова Ирина Валентиновна (Москва, Россия) – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации»

Аннотация. В статье рассмотрены объективные и субъективные факторы, влияющие на процесс воспитания и формирования адекватной личности. Уделено внимание рассмотрению разных аспектов понятия «рискованное поведение». Предложены варианты профилактической работы. Освещен вопрос логоарт-профилактических занятий научно-образовательного проекта.

Ключевые слова: Рискованное поведение, подросток, смысложизненные ориентации, смысл жизни, научно-образовательный проект, логоАрт-профилактика, логоАрт-терапия.

MEANING OF LIFE ORIENTATION AND RISKY BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

(The work was supported by the Russian Foundation for Humanities,
the project number 16-26-01003)

Popova Tatiana A. (Moscow, Russia) – candidate of psychological Sciences, senior researcher of the laboratory of scientific foundations of counseling and psychotherapy, Federal State Scientific Institution "Institute of psychology" 125009, Moscow, Mokhovaya str. 9, building 4, e-mail elena2@yandex.ru

Ulyanova Irina V. (Moscow, Russia)- Doctor of pedagogical Sciences, Professor; Federal state institution of higher professional education «Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation»

Abstract. The article considers objective and subjective factors, Fleurie on the process of education and formation of the adequate personality. Devoted to the consideration of different aspects of the concept of "risky behavior". The options proposed maintenance work. Lit issue logoart care activities of the scientific-educational project.

Key words: Risky behavior, adolescent, life orientation, sense of life, scientific and educational project, logoart-prevention, logoart therapy.

В России демократические преобразования, происходящие последние десятилетия, кардинально меняют вектор развития общества, детерминируя личностное становление граждан, их мировоззрение, поведенческие паттерны. В данных условиях увеличивается область, за которую отвечают психология и педагогика, призванные выступать гарантом укрепления традиций гуманизма, построения гражданского общества, психологического благополучия нации. Процесс организации школьной жизни, должен включать в себя вопросы по формированию способности содействовать адекватному реагированию обучающихся на вызовы времени, их экзистенциальному и социокультурному самоопределению.

Рассмотрим объективные и субъективные факторы. Интеграция России в мировое пространство требует учета в образовательном процессе особенностей постиндустриального общества. Главная ценность в нем – интеллектуально-творческая личность [19, 42] в научной на смену абсолютному знанию и измерению приходят синтез, интеграция, герменевтика и синергетика, тринитаризм, множественная интересубъектность [1,4,11, 25]. Вместе не ослабевают давление геополитических, экономических, социальных, экологических проблем на современное мировое общество, происходит усиление технократизма, информационной экспансии, глобализации, террористических угроз, миграции, потребительской идеологии, культурной неопределенности. Становится возможным разноплановая трактовка гуманизма: как глобальная свобода и индивидуализм (либеральный подход), как ответственность, самоктуализация и забота (нравственно-этический подход).

Продолжается поиск народом собственной идентичности [46] на фоне социальной аномии, демографической нестабильности, бифуркации ценностей поколений, неразвитости условий для просоциального досуга, неразработанности детско-молодежной политики [18, 29,62].

Значительно обостряются психологические проблемы человека. Наряду с тем, что его субъективность является главным источником развития культуры, переживаемое одиночество ведет к отчуждению от родового, коллективного. Возрастает уровень рискованного поведения в подростковой и юношеской среде, количество аддикций (компьютерной, пищевой и проч.), деперсонализируется реальное человеческое общение, ослабевают рефлексия, ущемляются эмоции [17]. В итоге общество получает не социализированную, невротичную, дезадаптированную в пространстве и во времени личность, с не удовлетворенными базовыми потребностями в любви, заботе, понимании [53, 50, 61].

Значительная часть юного поколения затрудняется в определении мировоззренческой позиции, профессионального выбора, жизненного пути [2, 22, 36, 48, 51, 56, 57,65]. Диапазон состояний в процессе поиска собственного Я расширяется от страдания до скуки [59].

Исследования, проводимые отечественными психологами касаются психологических особенностей формирования смысложизненных ориентаций подростков [13], юношества [12], рассмотрению смысложизненного аспекта Я-концепции подростка[32]. В образовательных школах апробируются различные модели психологического сопровождения учащихся[3,8], что содействует гуманно ориентированному воспитанию (самовоспитанию), обучению (самообучению), развитию (саморазвитию) всех участников педагогического процесса.

В соответствии с социальным заказом государства и общества, выраженном в Законе РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г., в Государственных образовательных стандартах, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009) идеальная личность современного выпускника школы характеризуется как человек, способный к формированию гуманистических смысложизненных ориентаций.

Воспитательная компонента целостного педагогического процесса прогрессивной частью педагогического сообщества страны отмечается как приоритетная [6,38], разработана система ценностно смысловых и других компетенций субъектов образования [16, 54]. В европейской и российской практике представлен богатый арсенал воспитательных концепций экзистенциального характера, содействующих становлению личности, способной к гуманному житнетворчеству [28, 27, 40, 20, 41, 58, 63]. Фундаментально разработаны теория воспитательных систем, концепция образовательного пространства [20, 64]. В новейшей педагогике (к. XX в. – н. XXI в.) выделяются частные направления, расширяющие ее методологическую базу, отвечающие вызовам постиндустриального общества: психоаналитическая педагогика, онтопсихологическая педагогика [24], ненасильственная педагогика [37], педагогическая аксиология [38], психопедагогика [49], экзистенциальная педагогика и др.

В психологии и педагогике можно отметить ряд работ, связанных с формированием нравственных ценностей и смысложизненных ориентаций учащихся: ориентации школьников на духовно значимые ценности [39], формирования мировоззренческой позиции школьников на начальной ступени обучения [30], формирования ценностного отношения к семье у старшеклассников [45], формирования личных жизненных планов учащихся посредством профессионального самоопределения, формирования потребности учащихся в самореализации [35], воспитания ценностных отношений школьников в образовательном процессе [5], формирования смысложизненных ориентаций учащихся в системе художественного образования [43].

Наряду с этим отмечается: сегодня, когда образование нуждается в диверсификации, когда его результаты «должны выйти за рамки предметного формата» и отслеживаться на уровне духовно-нравственной зрелости субъектов, российская школьная образовательная система тяготеет к сциентизму, дидактогении [10, 21], «дети в принципе вышли из системы постоянного контакта со взрослым сообществом» [47], нуклеарная семья утрачивает свою устойчивость [60], стремительно снижается общественный статус учителя, что в совокупности влияет на рост отклоняющего поведения в молодежной среде [31].

Отдельно отметим рост подростков с рискованным поведением. У Н.Л. Пузыревич находим, что сравнительный анализ семантики «риска» и «рискованного поведения» в контексте понятий «действие», «страх», «надежда», «успех», «удача» [14, 70, 55] свидетельствует о преобладании категорий «действие» и «надежда», указывающих на потенциально позитивные ожидания современных подростков от собственной рискованной активности. Проведенный автором теоретический анализ показал, что к основным признакам «риска» относятся неопределенность, альтернативность и прогностическая оценка

результата, а ведущими характеристиками «рискованного поведения» являются неопределенность итога активности личности, привлекательность цели, субъективность в оценке ситуации риска, воздействие на систему ценностей жизненного мира [33]. Чаще всего к признакам «риска» относят альтернативность, неопределенность, прогноз результата, а ведущими характеристиками «рискованного поведения» можно назвать неопределенность итога активности, привлекательность цели, субъективность в оценке ситуации риска, влияние на жизненные ценности.

Несомненно рискованное поведение в подростковом возрасте можно объяснить влиянием физиологических факторов, гормональных сдвигов: колебаниями уровня гормона тестостерона, отвечающего за активность личности.[67] Подросток предрасположен к неопределенным по содержанию, целям и последствиям поступков и действий, которые обусловлены по мнению J. Vjork уменьшением активности мозга в участках, отвечающих за мотивацию и принятие решений[66]. Взрослым знаком подростковый ответ «Не знаю», на вопросы «Зачем и ради чего ты это сделал?». Психологические и возрастные особенности личности подростка – стремление к остроте ощущений и переживаний [71, 72] возможность привлечь к себе внимание, выразить свой протест, желание стать своим в какой-то субкультуре - готы, эму, паркурщики и т.д., а также стремлением к самоутверждению, группированию со сверстниками и безусловному принятию групповых ценностей, [9] высоким уровнем притязаний и низкой потребностью в безопасности [69], совмещенным с ощущением собственной «неуязвимости» [34], чувства взрослости и стремления к утверждению своей значимости в «мире взрослых» [9] отсутствием других возможностей проявить себя, повысить собственное позитивное мнение о себе. Кроме этих факторов нельзя не признать бытующее в житейском плане уважение к рискованному поведению, которое приравнивается к отваге «Кто не рискует, тот не пьет шампанское». Риск часто признают в качестве критерия успешно социализированной личности, исследуются положительные возможности риска в регулировании отношений между людьми [26]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рискованное поведение является неотъемлемой частью процесса становления личности в подростковом периоде.

Н.Л. Пузыревич дает несколько определений, разграничивающих конструктивное и неконструктивное рискованное поведение. Рискованное поведение подростков – активность, направленная на экспериментирование подростков со своими собственными возможностями и преобразующая их отношение к ценности жизни. Конструктивное рискованное поведение подростков – вид активности, направленный на самопознание и самосовершенствование подростков и обуславливающий осознание ими ценности жизни. Неконструктивное рискованное поведение подростков – вид активности, направленный на разрушение объектов окружающего мира и/или саморазрушение подростков и обуславливающий отсутствие у них осознанного отношения к ценности жизни. Неконструктивное поведение может приводить к непоправимым последствиям. [33,34] Так в России смертность подростков 12-14 лет от неестественных причин, куда относятся и суициды, составляла в 2010 году 33,3%, то есть привела к уходу из жизни каждого третьего подростка. В том числе 13% подростков покончили с собой. На возраст от 18 до 29 лет приходится один из самых высоких пиков в суицидальной активности в России («пик молодости») [15]

Современное психолого-педагогическое направление нуждается в создании, и проведении мероприятий по профилактике неконструктивного рискованного поведения. Работа с феноменом «смысло-жизненные ориентации», который обладает личностно развивающим, регулятивно-профилактическим, жизнеспасающим потенциалом представляется актуальной и перспективной.

Научно-образовательный проект «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» целью которого является формирование у подростков представлений о смысле жизни, о собственном жизненном пространстве как о целостном смысловом пространстве во многом решает вопросы профилактики неконструктивного рискованного поведения.

Подростки и юноши могут реализовать собственную жизненную стратегию при условии наличия собственной позиции, при сформированном уровне рефлексии и умении осознанно принимать решения. Здесь стоит отметить, что знакомство с экзистенциальными категориями – смысл жизни, свобода, ответственность, любовь, бессмысленность, смерть, одиночество помогают подросткам в формировании собственного взгляда на жизнь.

Научно-образовательный проект отличается многоплановостью предложенных форм работы. В структуре предусмотрено – знакомство с психологическими понятиями, феноменами, явлениями. Осуществляется данный процесс через знакомство с авторитетными учеными, известными людьми. Логоарт-профилактическая составляющая проекта – разработка участниками собственного творческого проекта. Разработанный проект представляется на защиту, где задаются вопросы, участник расширяет диапазон собственного восприятия, понимания через дискуссию и обсуждение. Одной из самых важных составляющих эффективности мероприятия является психологическая безопасность, создаваемая руководителями через проведение тренинговых занятий. О научных понятиях, связанных с проблемой смысла жизни, участникам рассказывают ученые. За время проведения проекта на беседы с подростками были приглашены д. психол.н., профессор А.М. Прихожан, д. психол. н., профессор А.В. Суворов, д. психол. н., профессор Е.А. Петрова, д. психол. н., профессор Т.И. Пашукова, д.п.н. И.В.Ульянова, д. психол. н. А.А. Мелик-Пашаев, к.филол.н. Г.М. Артемьева., к.психол. н. Н.В. Кисельникова, к. психол. н. Е.Н. Кулешова, к. психол. н. Е.А. Краснова., к. психол. н. Т.А. Попова, проректор Угрешской духовной академии, кандидат по богословию В.Н. Духанин, занятие по теме «Деньги и смысл жизни» проводил известный бизнесмен М. Паулкин, по теме «Актерское мастерство» М. Матвеев. Полученные знания участники отрабатывают на практическом блоке занятия, проводимом в форме тренинга, с мозговым штурмом, групповой работой, дискуссиями. В проект введена творческая составляющая, которая дала участникам возможности для самовыражения, самореализации – логоАрт-терапевтическое упражнение. ЛогоАрт-терапия — это синтез логотерапии В. Франкла и антропософской арт-терапии Маргарет Хаушка. Логотерапия, работа с жизненными ценностями, смыслами, выражающаяся в арт-терапевтических живописных работах. В научно-образовательном проекте акцент ставится на смысложизненные ориентации, на целостность процесса и смысла жизни. Направление, которое мы предлагаем это ЛогоАрт-профилактика, работа со смысложизненными ориентациями в концепции оптимального смысла жизни В.Э. Чудновского, занятия включающие творчество – написание эссе, изобразительное творчество, ЛогоАрт-терапевтические упражнения, которые делают возможным ощутить собственную ответственность за свое жизненное пространство и за собственное время жизни. ЛогоАрт-терапевтическое упражнения “Дом моего будущего”, «Дороги, которые мы выбираем», «Рюкзак. Что возьму в свой жизненный путь?», «Крылья» направлены на осознание смысложизненных ориентаций, нравственных ценностей, собственных приоритетов и жизненного пространства. Для профилактики неконструктивного рискованного поведения необходима разработка специальной программы для подростков и юношей, включающей знакомство с понятиями «риск», «рискованное поведение», продолжение работы в экзистенциальном направлении – методы и методики экзистенциальной психологии и педагогики.

Литература

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации /Р.Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 229 с.
3. Аллан Д. Ландшафт детской души / Пер. с англ. Ю.М. Донца; Под общ. ред. В.В.Зеленского / Д. Аллан. – СПб.-Минск: ЗАО ДИАЛОГ, 1997. – 256 с.
4. Ассаджиоли Р. Психосинтез: принципы и техники; пер. с англ. Е. Перовой / Р. Ассаджиоли. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.

5. Бабурова И.В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: автореф. дисс...д-ра пед. наук: 13.00.01 /Бабурова Ирина Васильевна. – Смоленск, 2009. – 44 с.
6. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие / Д.А. Белухин.– М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 312 с.
7. Бим-Бад Б.М. Любовь как категория педагогической антропологии [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад.– <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> (дата обращения: 25.06.2011)
8. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Спб, ПИТЕР, 2008. - 364 с.
10. Борисенков В.П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) / В.П. Борисенков // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2006. – № 7. – С. 3–16.
11. Буданов В.Г. Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании / Синергетическая парадигма. Синергетика в образовании. // Отв. ред. В.Г. Буданов. – М., Когито-центр, 2006. – С. 174-211. (гриф ИФ РАН)
12. Быкова Н. Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей: дисс...канд. психол. наук: 19.00.05 / Быкова Наталья Львовна. – Самара, 2005. – 205 с.
13. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека / Г.А. Вайзер // Психологический журнал. – 1998. т. 19. – №5. – С. 3-14.
14. Гаврилов К.А. Социология восприятия риска: опыт реконструкции ключевых подходов / Отв.редактор Мозговая А.В. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2009. — 196 с.
15. Гишинский Я.Ю. Основные тенденции динамики самоубийства в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.Narcom.ru/ideas/socio/28/htm> (дата обращения 14.03.11).
16. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов – н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
17. Зинченко В.П. От классической к органической психологии / В.П. Зинченко // Научно-практический журнал «Вопросы психологии». – 1996. – №5. – С. 7-20; 1996. – №6. – С. 6-25.
18. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория / И.М. Ильинский. – М.: Голос, 2001. – 696 с.
19. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / В.Л. Иноземцев. – М, ЛОГОС, 2000. – 304 с.
20. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
21. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
22. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 372-377.
23. Луман Н. Л Общество как социальная система. Пер. с нем./ А. Антоновский. М: Издательство "Логос". 2004. - 232 с.
24. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. Изд. 2-ое, перераб. и дополн.; перевод с итальянского и подготовка к изданию ННБФ «Онтопсихология» / А. Менегетти. –М.: ННБФ «Онтопсихология», 2006. – 416 с.
25. Моисеев Н.Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление. / Н.Н. Моисеев // Научный журнал «Общественные науки и современность». – 1993. – №2. – С. 63–75.
26. Наумов С.Ю., Журавлев П.В., Шеховцев А.Ю., Федорова А.В. Риски в коммуникативном пространстве социума. Саратов: Изд-во ПАГС. 2004
27. Нилл А. «Саммерхилл – воспитание свободой»: пер. с англ. Э. Гусинского, Ю. Турганиновой / А. Нилл. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.
28. Образцова Л.В. «Школа гуманности» Пауля Гехеба]: пер. с англ. / Л.В. Образцова // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2001.– №8. – С. 86–92.
29. Плоткин М.М. Влияние воспитательного потенциала социальной педагогики на гуманизацию социальной среды: аналитический доклад /М.М. Плоткин. – М.: ИСП РАО, 2009. – 84 с.

30. Полякова М.А. Формирование мировоззренческой позиции школьников на начальной ступени обучения: автореф. дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Полякова Мария Александровна. – Пенза, 2008. – 18 с.
31. Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. / В.А. Попов, З.В. Коробкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
32. Попова Т.А. Научно-образовательный проект как метод формирования смысложизненных ориентаций. ЛогоАрт-терапия в работе с подростками// Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки, №4, 2014. С.90-98
33. Пузыревич Н.Л. Психолого-педагогические проблемы развития подростков в «обществе риска» / Н.Л. Пузыревич // Актуальные вопросы современной науки: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Таганрог, 31 мая 2010 г. / под науч. ред. Г.Ф. Гребенщикова. – М.: «Спутник +», 2010. – С. 278–280.
34. Пузыревич Н.Л. Феномен рискованного поведения в контексте проблемы здоровья подростков / Н.Л. Пузыревич // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Владимир, 12 мая 2010 г. / Владимир. гос. ун-т; редкол.: Д.В. Семенова [и др.]. – Владимир, 2010. – С. 77–79.
35. Редькина, Н.А. Педагогические условия формирования потребности подростков в самореализации: автореф. дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Редькина Надежда Александровна. – Рязань, 2006. – 22 с.
36. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии; отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255–385.
37. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в современном образовании. / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2009. – 216 с.
38. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
39. Солдатенков А.Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников: автореф. дисс...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Солдатенков Александр Дмитриевич. – М.: МГОПУ, 1998. – 47 с.
40. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – Избр. пед. соч. – В 3-х т. – Т. 3./ В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. –С. 7-204.
41. Тубельский А.Н. Школа самоопределения. / А.Н. Тубельский, Б.Л. Минькова, В.Н. Озерова и др. – М.: Школа самоопределения, 1994.–480 с.
42. Турен А. От обмена к коммуникации: рождение программированного общества: пер. с англ. Э. В Деменчонка / А. Турен // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 410-411.
43. Ульянова И.В. Современная концепция смысложизненных ориентаций личности учащихся в системе художественного образования [Электронный ресурс] / И.В. Ульянова, О.Е. Фомина // Электронный науч. журнал «Педагогика искусства» (Институт художественного образования Российской академии образования). – М.: 2007. – №3.
44. Ульянова И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников: монография / И.В. Ульянова. – Москва: РосНОУ, 2015. – 416 с.
45. Урбанович Л.Н. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников во внеучебной деятельности: автореф. дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Урбанович Любовь Николаевна. – Смоленск, 2008. – 18 с.
46. Федотова В.Г. Судьба России в зеркале методологии. / В.Г. Федотова // Научный журнал «Вопросы философии». – 1995.– №12. – С. 21-34.
47. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Электронный ресурс] / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования / www.pmedu. 2010. – №2. – С. 5-12 (дата обращения 20.10.2011)
48. Франкл В. О смысле жизни. Теории личности в западноевропейской и американской психологии: пер. с англ. / В. Франкл. – Самара: Бахрах, 1996. – 480 с.

49. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М., Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 288 с.
50. Фромм Э. Искусство любить: пер. с англ. Л. В. Трубицыной и др. / Э. Фромм. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 224 с.
51. Хайдеггер М. «Письма о гуманизме», «Вопрос о технике», «Существо языка»: пер. с нем. В. В. Библихина / М. Хайдеггер // В. Бимель. Мартин Хайдеггер. – Челябинск: «Урал LTD». – 1998. – 285 с.
52. Ховард Д. Школа Завтрашнего Дня: пер. с англ. О. Дмитриева / Д. Ховард // Частная школа. – 1997. – №1. – С. 96-100.
53. Хорни К. Невроз и развитие личности: пер. с англ. Е. И. Замфир / К. Хорни. – М.: Смысл, 1998. – 384 с.
54. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 17.03.2007)
55. Черепанова И. В. Социально-психологические факторы выбора рискованного поведения в ситуации неопределенности: автореферат диссертации / И. В. Черепанова ; Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. - Минск, 2008. - 23 с. - Библиогр.: с. 19-20
56. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни. / В.Э. Чудновский // Научный журнал «Мир психологии». – 1999. – №2. – С. 74-80.
57. Чудновский В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни. / В.Э. Чудновский. – М.: МПСИ, 2006. – 768 с.
58. Шацкий, С.Т. Работа для будущего: документальное повествование: Книга для учителя. / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
59. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Избранные произведения: пер. с нем. / Сост. И.С. Нарский /А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с.
60. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб: Речь, 2006 – 352 с.
61. Эриксон Э. Детство и общество: монография; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, 1996. – 596 с. Библиотека зарубежной психологии
62. Ядов В.А. Россия: трансформирующееся общество. / В.А. Ядов. – М.: Изд-во КАНОН, 2001. – 640 с.
63. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация. / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
64. Ясвин В.А. Образовательная среда. / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
65. Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
66. Björk J, Johansson B, Broberg K, Albin M. Smoking as a risk factor for myelodysplastic syndromes and acute myeloid leukemia and its relation to cytogenetic findings: a case-control study. *Leukemia Research* 2009;33:788-791.
67. Fairchild G, van Goozen SH, Stollery SJ, Brown J, Gardiner J, Herbert J, Goodyer IM (2008), "Cortisol diurnal rhythm and stress reactivity in male adolescents with early-onset or adolescence-onset conduct disorder." *Biol Psychiatry* 64(7):599-606
68. Haslam, Nick (2001). "Predicting high risk sexual behaviour in heterosexual and homosexual men: The roles of impulsivity and sensation seeking". *Personality and Individual Differences* 31 (8): 1303.
69. Lopes L.L. Between hope and Fear: The psychology of risk // *Advances in Experimental Social Psychology*, 1987, v.20, p.255-295.
70. Slovic, P. Weber, E (2002) "Perception of Risk Posed by Extreme Events", pp. 1-21.
71. Zuckerman Marvin. Sensation seeking and risk taking: Cognition and biology // 2nd Eur. Congr. Psychol., Budapest, 8-12 July, 1991, Abstr. V.1, p.20
- Zuckerman, Marvin (2007). "The sensation seeking scale V (SSS-V): Still reliable and valid". *Personality and Individual Differences* 43 (5): 1303–1305.

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Круглова Мария Борисовна – учитель музыки и МХК муниципального бюджетного образовательного учреждения «Развилковская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов», Ленинский район Московской области, kruglova63@list.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме изучения представлений о смысле жизни в современных условиях у выпускников средней школы. Анкетирование показало, что школьники достаточно полно и глубоко раскрывают содержание широких социальных, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов жизни.

Ключевые слова: смысл жизни человека и человечества, семья, образование, духовно-нравственные ценности, саморазвитие, интересная работа.

STUDY OF THE CONCEPTION OF MEANING OF LIFE HIGH SCHOOL-LEAVERS

Kruglova Maria B. - teacher of music and world art culture (WAC) at municipal budget educational institution "Razvilka Secondary School with Immersed Study of Specific Subjects", Leninsky district, Moscow region, kruglova63@list.ru

Abstract.

The article is devoted to the study of ideas about the meaning of life in modern conditions of high school-leavers. The survey showed that students adequately and profoundly reveal the content of the broad social, group, individual, cognitive and emotional sense of life.

Key Words: the meaning of human and the humanity life, family, education, spiritual and moral values, self-development, interesting work.

В январе этого года из жизни ушел человек, который стоял у истоков понимания «смысла жизни» в судьбе каждого человека. Это Виль Эммануилович Чудновский. В течение многих лет мы работали с анкетой В.Э. Чудновского «О смысле жизни» и обращались к проблеме «Смысл жизни и возраст». Анкетирование проводилось как с подростками, так и со старшеклассниками, и отразило влияние школы на формирование у школьников смысла жизни. Эту проблему в своих работах постоянно поднимал В.Э. Чудновский. Он писал: «Школа должна закладывать личностный фундамент смысла жизни, ...осознание того, что человек является обитателем, в общем-то, небольшого жилища под названием Земля, которое нужно беречь, беречь всем вместе, потому что от мира и согласия в жилище зависят его благополучие и долговечность» [1, с. 23].

При осмыслении результатов своих исследований мы постоянно обращались к трудам В.Э. Чудновского. Понятие «смысла жизни» достаточно полно раскрыто в его работах. Автор заостряет свое внимание на значимости образования в процессе обретения школьниками смысла жизни. «Сегодня, как никогда прежде, сблизилась понятия “Смысл жизни человека” и “Смысл жизни человечества”. Однако процесс поиска и обретения смысла жизни и современный процесс образования двигаются как бы по параллельным орбитам. Как это ни парадоксально, мы недостаточно осознаем, что будущее человека (и человечества) существенно зависит от того вклада, который делает в это будущее процесс образования, от того отрезка жизненного пути, в начале которого – наивный первоклассник, в конце – в основном сформировавшаяся личность» [1, с. 23].

Обращаясь к проблеме «смысл жизни и личность», В.Э. Чудновский подчеркивает: «Необходимо, наконец, понять, что не экономика и производство материальных благ (как бы они ни были важны и значимы), а сам человек является основным действующим фактором исторического процесса. И от него, в конце концов, зависят и экономика и производство материальных благ, да и сама жизнь на Земле» [1, с. 23].

В предыдущие годы мы проводили анкетирование восьмиклассников. В этом году нас заинтересовала проблема формирования смысла жизни у старшеклассников. Анкетирование было проведено в одиннадцатых классах нашей школы. Всего участвовало 45 человек. Анализ данных показал, что школьники достаточно полно конкретизировали формирующиеся у них широкие социальные смыслы. Ответы учащихся проявили гражданскую позицию и зрелость, их понимание ответственности за будущее страны. Приведем примеры: «Я безумно хочу быть полезным своему государству, внести какой-то вклад в развитие РФ» (м., 17 л.), «Мы должны прожить жизнь не зря и оставить за собой то, что поможет нашим потомкам» (м., 17 л.).

Ощущая себя частицей человечества, выпускники обращаются к экологическим проблемам. «Смысл жизни состоит в принесении пользы обществу и миру вокруг, выбранными средствами достижения этой цели должны служить методы, не нарушающие природный баланс и не приносящие вреда другим окружающим существам» (д., 17 л.).

Учащиеся подчеркивают значение науки в целом в раскрытии смысла жизни каждого человека и человечества на Земле. «Я считаю, что смысл жизни – это развитие, шаг вперед науки, знание истины, открытие новых границ» (м., 17 л.). «В жизни человека больше смысла, чем бессмыслицы, так как человек вынужден творить и созидать. В противном случае, человек не живет, а существует. Следовательно, его исчезновение наша планета переживет спокойно» (м., 17 л.).

Выпускники школы акцентируют внимание на то, что в понятие «смысл жизни» включаются такие понятия, как «делать добро», «помогать другим людям». Это отражено в их высказываниях об изменении смысла жизни за последнее время. «Я поняла, что смысл жизни заключается в стремлении совершать благие поступки и ценить своих близких» (д., 16 л.). «Скорее всего, смысл жизни – просто быть счастливым, из этого выльется и полноценная работа во благо окружающих, продуктивная помощь людям» (д., 17 л.).

Напряженность политической обстановки современной жизни в определенной мере сказалась на отношении учащихся к возможным отрицательным составляющим смысла жизни. В частности, выпускники к негативным явлениям относят «терроризм». «У террористов есть смысл жизни – покончить жизнь самоубийством и забрать с собой других людей, а это совсем не благие намерения» (м., 17 л.). К проблеме терроризма неоднократно в своих работах обращался В.Э. Чудновский, подчеркивая, что «терроризм создает угрозу для самого существования человечества». «Как ни парадоксально это может показаться на первый взгляд, психология терроризма основана на некоторых нравственных инвариантах: террорист служит определенной идее, которая становится для него смыслом жизни, а террористический акт – способом его реализации; он ... отдает свою жизнь, реализуя, (как ему представляется), интересы «единоверцев»; наконец, он не сомневается, что совершает богоугодный, а, следовательно, нравственный поступок». [2, с. 27].

Далее Виль Эммануилович подчеркивает: «Нужны нравственные законы Земли, стоящие над партиями, идеологиями, нациями и вероисповеданиями. Нужна система, которая обеспечит реализацию таких законов, которая будет воспитывать «антитеррориста» с грудного возраста, а не тогда, когда сформировались и укоренились личностные установки, воспитанные с молоком матери». Определяя нравственность этой системы, автор подчеркивает, что ее создание «более необходимо, чем развитие оборонной промышленности, сельского хозяйства и даже информации и информационных технологий. В противном случае, некого будет защищать, некого кормить и не с кем общаться». [2, с. 28].

К отрицательным составляющим смысла жизни, выпускники относят и приоритет материальных ценностей перед духовно – нравственными. Например, «в настоящее время у людей совершенно перевернулись взгляды на моральные ценности. И, к сожалению, у людей больше бессмыслицы, потому что, люди гонятся за ценностями материальными, а смысл жизни навряд ли может заключаться в количестве заработанных денег» (д., 17 л.).

Выпускники отмечают, что «некоторые выбирают весьма сомнительные смыслы жизни. Например, “гедонистический”. Перманентное пребывание человека в праздности и удовольствии, не есть вразумительный идеал существования, к которому стоит стремиться» (м., 17л.).

Зрелое отношение к смыслу жизни проявилось у школьников не только в раскрытии широких социальных смыслов жизни, но и групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных.

В прошлые годы анкетированные восьмиклассники обозначили понимание ценности семьи, беспокойство за здоровье родителей, создание своей семьи, воспитание детей. Такая тенденция проявилась и у выпускников средней школы.

Это особенно видно в отражении тех изменений, которые произошли за последние годы. «Я поняла, что главное в жизни человека, это, конечно же его семья, а потом уже карьера и его друзья» (д., 17 л.). «Для меня, пока, смыслом жизни является семья, потом уже учеба, поступление в хороший вуз, устроить себя в жизни, найти достойную работу, создать семью» (м., 17 л.). «Лично для меня, смыслом является семья. Семья – это круг близких людей, которые помогут в любой трудный момент» (м., 17 л.). «Смысл жизни – это любовь, которую я дарю родным, близким, и которую дарят мне, и он не меняется» (д., 17 л.). Для выпускников понятие семьи еще и окрашено эмоциональным смыслом. «Самое главное – чтобы в семье было взаимопонимание и уважение. Семья помогает реализоваться человеку в обществе» (м., 17 л.). Говоря о значении семьи в обретении смысла жизни, выпускники обращаются к пониманию смысла жизни их родителей. «Мой смысл жизни ориентируется на смысл жизни моего отца» (м., 17 л.). При этом, задумываясь о своем будущем, выпускники говорят о помощи своей семье, здоровье родителей и о необходимости воспитания в себе самостоятельности. «В классе десятом я уже понял, что пора задумываться о будущем без помощи родителей» (м., 17 л.).

Выпускники подчеркивают роль образования для получения интересной, достойной и значимой для общества работы. Многие уже определили свою будущую профессию. «Я хочу стать отличным врачом и помогать людям, спасать их жизни» (д., 17 л.). «Хотел бы быть тренером или агентом в спортивном клубе (менеджером)» (м., 17 л.). Определенное внимание они связывают и с будущей карьерой. «Свой смысл жизни я вижу в том, чтобы занять важное место в обществе, и заниматься чем – то интересным» (д., 17л.). Отметим, что учащиеся говорят о значимости многих учебных предметов для обретения смысла жизни. В частности, они подчеркивают значение литературы, истории, МХК, при этом они иллюстрируют свое понимание многих художественных произведений для поиска смысла жизни. «Все прочитанное, в какой – то мере повлияло на мое мировоззрение. Особенно это философская лирика авторов «золотого века», любовная лирика поэтов «серебряного века», произведения Достоевского, Толстого, антиутопии самых разных авторов и ЧЕХОВ. Все произведения Чехова! Он блестящий писатель» (д., 17 л.). «В первую очередь, это предметы с большим духовным, человеческим, философским присутствием, а именно, МХК, литература и история» (д., 17 л.).

Касаясь индивидуальных смыслов жизни, выпускники говорят о необходимости самосовершенствования, понимания перспектив своей будущей жизни. «Смысл жизни - преодолевать трудности, самосовершенствоваться» (м., 17 л.). В анкетах некоторые выпускники отмечают те изменения, которые у них произошли, но не раскрывают их, говоря, «что это слишком личное», но, при этом, в понятие «смысл жизни» вкладывают «полное осознание человеком его счастья и свободы» (д., 17 л.).

В заключении хочется сказать: сопоставляя результаты анкетирования с требованиями, предъявляемыми обществом к современным выпускникам, можно сделать вывод, что наши одиннадцатиклассники, в основном, отвечают требованиям о сформированной гражданской позиции, пониманию ценности семьи и образования, и необходимости самосовершенствования личности.

Литература

1. Чудновский В.Э. Смысл жизни и личность. //Психологические проблемы смысла жизни и акме. Электронный сборник материалов XX симпозиума /под ред Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО» 2015. С. 16 – 24.
2. Чудновский В.Э. Проблема оптимального смысла жизни //Психология зрелости и старения. Ежеквартальный научно-практический журнал, №1(69), весна 2015. С. 12 – 29.

УДК 159.9

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ НА ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ ФУНДАМЕНТ СМЫСЛА ЖИЗНИ

Раевская Татьяна Геннадьевна – старший научный сотрудник, Федеральное бюджетное государственное научное учреждение «Психологический институт»; Москва, ул. Моховая д.9, стр.4, e-mail: raj_t@mail.ru.

Аннотация.

В статье анализируются особенности становления смысла жизни у школьников с различными типами ориентаций на образование – духовной и утилитарной.

Ключевые слова: смысл жизни в концепции В.Э.Чудновского, образование как ценность, духовная и утилитарная образовательные ориентации.

EDUCATIONAL VALUE ORIENTATIONS AS ONE PERSONAL BASIS OF THE MEANING OF LIFE

Raevskaya Tatiana Gennadiyevna – senior researcher, Federal state scientific institution "the Psychological Institute"; Moscow, Mokhovaya street, 9/4.

Abstract:

The article analyzes the peculiarities of the meaning of life development in schoolchildren with different types of orientations towards education – spiritual and utilitarian

Keywords: the meaning of life V.E.Chudnovskiy's conception, education as the value, spiritual and utilitarian educational orientation.

Позиция субъекта учения включает в себя ориентацию на ценности, ради которых осуществляется познавательная деятельность [5]. В этой ориентации проявляется, с одной стороны социокультурная обусловленность образования со стороны общественных идеалов (Л.И. Микешина, В.П. Бранский), и с другой стороны – потребность субъекта в выборе и реализации таких идеалов, которые отвечают его внутренним базовым интенциям, жизненным устремлениям (Э. Деси, Р. Райан). Через связь с идеалами ценностная ориентация на образование характеризует не просто значимость образования и его личностный смысл для субъекта, но предельные основания познавательной деятельности. «Пусть каждый спросит себя, – какой смысл он вкладывает в слово “образование»”, и если

он глубоко обдумает вопрос, то откроется ему, что для того чтобы ответить на него, придется пойти в исследовании до самого глубинного значения жизни как таковой. Серьезное обдумывание значения образования заставляет нас обратиться к фундаментальным вопросам жизни», – отмечает Дж.Г. Рэндалл [цит. по 1]. А это, прежде всего, проблема смысла жизни. Долгое время сама эта проблема рассматривалась как философская, а смысл жизни интерпретировался как метафора.

Разработка представления о смысле жизни как психологическом образовании связана с именем В.Э. Чудновского. В его работах смысл жизни понимается как интегральный личностный феномен, имеющий многозначное содержание и структуру, характеризующийся определенной этапностью развития, возрастными и индивидуальными особенностями. Сущность смысла жизни как психологического явления В.Э. Чудновский определяет в нескольких взаимопереплетающихся аспектах. Во-первых, он включает ценностно-смысловой компонент – значимую идею или их совокупность, выражающих нечто очень важное для человека, становящееся для него ценностью высокого порядка. Во-вторых, когнитивно-рефлексивный компонент, способность мысленно выходить за пределы собственного Я, самотрансцендироваться. Наличие смысла жизни позволяет человеку, по словам В.Э.Чудновского, подняться над ситуацией и смотреть «иными глазами» на сиюминутные обстоятельства и на себя в этих обстоятельствах. В-третьих, смысл жизни обладает мотивационно-целевой функцией. Это не просто идея, это идея-цель, которая задает наиболее отдаленную перспективу жизни субъекта. Именно вектор направленности смысла жизни в будущее и позволяет рассматривать сегодняшнюю ситуацию с позиции завтрашнего или послезавтрашнего дня. В-четвертых, смысл жизни включает экзистенциальный компонент, т.е. он дает человеку ощущение полноты бытия, не пустоты собственного существования, позволяет испытывать чувство счастья, удовлетворенности судьбой. Наконец, смысл жизни предполагает наличие регуляторно-волевой составляющей – действенных усилий не только по его поиску и обретению, но и реализации в процессе жизненного пути. Смысл жизни способен существенно влиять на мысли, чувства и поступки человека только в том случае, если он действенный, если субъект обладает спектром умений регулировать, контролировать, корректировать – воплощать свой жизненный смысл в конкретные деяния и поступки. [6]. Итак, смысл жизни, по В.Э. Чудновскому – это психологическое образование, которое структурно, генетически и функционально связано с ценностями. Другими авторами также отмечается наличие тесной взаимосвязи между смыслом жизни и ценностями. М.Р. Гинзбург утверждает, что определение смысла своего собственного существования происходит на основе активного определения своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей[3]. Согласно В.П. Бранскому «смысл жизни» человека обязательно связан с добыванием ценности; без ценности жизнь человека не имеет и не может иметь никакого смысла [2]. С точки зрения В.Э. Чудновского важное значение имеет не только само наличие смысла жизни, но и его оптимальность. Критериями здесь являются реалистичность и конструктивность. Реалистичность смысла жизни означает его соответствие наличным объективным условиям, индивидуальным возможностям человека. Конструктивность как другая характеристика оптимальности (адекватности) смысла жизни отражает степень его позитивного или негативного влияния на процесс становления личности и успешности деятельности человека [6, с.27].

В.Э. Чудновский проводил мысль о том, что смысл жизни не возникает на пустом месте, он объективно «созревает» внутри жизни, его обретение (или утрата) подготавливается всем ходом индивидуального развития. Для формирования смысла жизни необходим определенный личностный фундамент – совокупность личностных свойств, взаимодействие которых создает основу, благоприятную психологическую почву для его возникновения. Есть основания полагать, что одной из психологических структур, вносящих свой вклад в становление и формирование смысла жизни в период взросления, прежде всего

в подростковом и далее в юношеском возрасте, являются ценностные ориентации на образование

Ценностно-смысловой аспект познавательной деятельности школьников и студентов в современной науке рассматривается, прежде всего, с точки зрения практики обучения. В настоящее время даже возник термин «смыслодидактика», апеллирующий к педагогическому управлению смысловой динамикой в образовательном процессе (И.В.Абакумова). Исследование ценностей и смыслов образования ведется в социологии (В.В. Собкин), они являются объектом философской аксиологии (М. Шелер, В.В. Розанов, М. Хайдеггер, Н.В. Розов, В.М. Розин, О.В. Долженко, Г.Н. Оботурова). В возрастной психологии показано, что при переходе от одной ступени обучения к другой отношение к школе и учению меняется. У старшеклассников, по сравнению с подростками, как отмечала Л.И. Божович (1968) оно становится опосредствованной личностной рефлексией, включает ориентацию на будущее, связанную с выбором профессии и размышлениями о смысле собственной жизни. Е.Д. Божович включает личностно-смысловой компонент в структуру позиции субъекта учения у школьников (2005, 2013 и др.). В то же время этот аспект имеет, на наш взгляд, точки пересечения и с проблемой смысла жизни. Под углом зрения этой проблемы мы попытались проанализировать некоторые собственные материалы, работы других исследователей, а также высказывания учащихся о школе (вузе) и образовании, почерпнутые из Интернета.

Когда образование имеет субъективную ценность, то это обогащает психологическую базу поиска для смысла жизни, поскольку наполнить жизнь смыслом может только то, что вошло в психологическое поле субъекта, стало субъективно значимым. И, наоборот, при утрате образованием субъективной значимости смысл жизни будет опираться на другие ценности, и не исключен вариант, что это будут ценности ложные, чуждые нашей общественной системе, которые зададут искаженные смысло-жизненные ориентации. Одним из недавних примеров является случай девушки, которая бросила учебу в МГУ ради иных, экстремистских ценностей. В рамках ее позиции субъекта учения образование оказалось лишено смысло-жизненной составляющей, связанной с высокими идеалами. Однако испытывая потребность в таких идеалах и не находя их в ответе на вопрос «ради чего учиться», субъект в результате манипуляции сознанием может оказаться во власти ложных идеалов, что и произошло с упомянутой студенткой.

Особой проблемой является утрата смысла жизни, когда смысл образования фиксируется на получении высокой оценки, и когда потребность в ней фрустрируется, ребенок решается на крайний шаг – самоубийство. 29 мая 2009 года восьмиклассник из Санкт-Петербурга Артем покончил с собой, оставив записку: «Простите меня, врал с учебой, я боюсь». В 2013 году подросток в Иркутской области совершил суицид по причине плохой экзаменационной оценки. В 2014 поселке Пышма одиннадцатиклассник совершил суицид из-за недопуска к ЕГЭ. Безусловно, в этих и других тревожных случаях проблема лежит гораздо глубже, чем неудовлетворенность оценкой, однако связь между ценностью образования, ее значимостью и смыслом, с одной стороны, и смыслом жизни, точнее, его утратой, не подлежит сомнению. Группу риска составляют школьники с хронической неуспеваемостью и при этом критическим отношением к себе; школьники, у которых в силу определенных причин успеваемость резко снизилась, и те учащиеся, которые ожидают для себя только высоких оценок, получение даже «четверки» воспринимается ими как катастрофа.

Обретение смысла жизни связано с личностной ценностно-смысловой рефлексией (В.И. Слободчиков, И.Н. Степанов, С.Ю. Семенов, Н.И. Гуткина). Личностная рефлексия выполняет функцию самоопределения по отношению к ценностям и выступает условием понимания смысла жизни. В психологии выделяется два типа ценностно-смысловой рефлексии: позитивную и негативную. Позитивная или конструктивно-продуктивная рефлексия является субъективным средством, позволяющим выстраивать позитивное, созидательное отношение к жизни в целом. Она включает в себя не только осознание

собственных трудностей, но поиск путей их преодоления, саморегуляцию. Результатом негативной рефлексии являются непродуктивные, не имеющие актуального практического применения размышления, не несущие преобразовательного отношения к действительности. Учиться в современной школе непросто в силу огромной информационной насыщенности предметного материала. Подготовка к ЕГЭ также стала фактором учебной нагрузки. Осознание факта нехватки времени на подготовку домашних заданий для одних детей является поводом для негативных оценок, агрессии в адрес учителей и утверждения себя в позиции беспомощной жертвы злых обстоятельств. Для других – это повод для перераспределения усилий с одних предметов на другие, контроля над эмоциональными переживаниями, и (в наиболее благоприятном варианте) развития у себя умений эффективной саморегуляции в учебной деятельности. Примеры негативной рефлексии с частичным сохранением авторской орфографии приведены ниже.

«...меня эта школа бесит.. вечно наша “классная” руководительница говорит типа мы плохие будем дворниками, ЕГЭ и ГИА не сдадим короче. Все проблемы из-за нее, каждый день не высыпаюсь и вечером просто рыдаю от усталости и безысходности!»

«...ну вот зачем? зачем нам задают так много??? Это же ужасно! Ты приходишь домой и понимаешь , что ничего не будешь делать , кроме уроков . Ложишься спать в 4 часа , а вставать в 6!!!!У нас есть один , один день , выходной , а его мы тратим на репетиторов и уроки , заданные на понедельник!»

«Ненавижу домашнее задание. Бесит, когда приходишь домой уставший, сонный...А тебе ещё гору “домашки” делать надо!»

Более конструктивный вариант рефлексии проявляется в следующих высказываниях: . Например, «Я учусь в 10 классе. Я хорошистка. И я никогда не учила биологию, физику, химию. Потому что не хочу засорять свой мозг ненужной информацией. Я читаю то, что интересно мне. А не то, что нужно и положено. Школьные учебники помогают мне лишь тогда, когда я не могу заснуть». «Учусь я ради знаний, а как по-другому? Все в классе считают меня образованным, и когда учитель задает сложный вопрос, все сразу смотрят на меня. При этом я получаю средние оценки, из-за того, что не стараюсь выполнять домашние задания, но это меня мало волнует» (Леша 14 лет). Рефлексия позволяет подростку распределить усилия, контролировать эмоциональное состояние. Однако здесь мы не видим попыток саморегуляции, связанной с эффективной организацией учебной труда.

При негативном отношении учеба превращается в бессмысленный и непосильный труд, лишенный личностного смысла, не связанный с будущим и воспринимаемый лишь как обязательная, внешне навязанная деятельность. Со смыслом жизни такая деятельность не имеет никакой связи и более того, может восприниматься как преграда и препятствие к его обретению.

С обесмысливанием и обесцениванием образования связана неписанность учащихся в систему социальных связей учебного заведения. Другими словами, это проблема плохих отношений с учителями и одноклассниками, что, в свою очередь, основана на возможности самореализации через учебную деятельность. Разумеется, данная проблема имеет социальный и объективный аспект. Вместе с тем высказывания школьников, демонстрирующих негативное отношение к школе и учению, включают, как правило, внешний локус, т.е. определенные обвинения в адрес учителей и одноклассников, приписывание именно им ответственности за свою неуспешность, трудности, отрицательные переживания. Учителя для таких детей – «училки», это те – кто бесит, гнобят, унижают, заставляют делать что-либо унижительное: «Они меня ненавидят». Одноклассники – «тупые», отпускают плоские шуточки, «липовые отличники» и т.д. В рефлексии отсутствует конструктивный компонент, связанный с анализом своей позиции, своего поведения.

С отсутствием смысла образования сопряжена неясность временной перспективы. Подросток не задумывается о будущем, не хочет о нем думать или думает в негативном ключе. Например, вот следующее письмо психологу.

« Меня зовут Таня. Мне 14. Моя проблема в том, что я не вижу смысла в учебе. Я не хочу учиться я не вижу смысла в учебе, и никогда не видела по-моему, хотя когда-то в детстве у меня было желание закончить школу и пойти учиться, но даже тогда я как-то не особо думала о отличной учебе, не мечтала отучиться в институте и устроиться на хорошую работу, так и сейчас я вообще не вижу в этом смысла. У меня натянутые отношения с одноклассниками и учителями, проблемы в учебе. А еще ко всему прочему нам постоянно талдычат об экзаменах, и о том, какое плохое будущее нам светит, если мы будем плохо учиться. От этого всего становится еще хуже. Хочется убежать, уехать, умереть. Только бы подальше от этой учебы и будущего. Мне плохо от этой школы, одноклассников, учителей. Подскажите, как мне с этим всем справиться.»

Ценность образования становится потенциальным ресурсом для личностного ценностно-смыслового самоопределения в том случае, если образование – это внутренне принятый или самостоятельный выбор. Когда такой выбор выступает навязанным, утрачивается мотивация учения, смысл образования становится внешним (диплом). Приведем примеры высказываний.

«Я поступила в ВУЗ не по своей воле. Я вообще ненавижу учиться!! Тем более на очной форме! Но что тут говорить. Я во власти. У меня нет свободы слова и нет выбора. Только лишь по ночам плачу от тяжёлой, предусмотренной моим отцом жизни. Да ещё я учусь на менеджера. Какой "престиж"!... я учусь тока ради одного диплома. Я вижу в моём универе тока одно-ДИПЛОМ». Однако, как можно видеть, здесь присутствует только негативная рефлексия, отсутствует попытка понять, какой выбор ее привлекает саму.

«Расскажу свою историю. После окончания школы я не знала, куда хочу поступить. Да и снова учиться после 11 лет учебы не хотелось. Но родители настояли и практически записали в университет, судя по предмету, который у меня хорошо шел в школе(биология). Нет я не жалею на сам вуз... Первый год проучилась кое-как. Зоология беспозвоночных, Латинский (что б его... Не люблю иностранные языки, тем более мертвые), геология, почвоведение... Короче я не выдержала, сказала родителям. В ответ – “доучивайся, это ТАКОЙ здоровский университет..” Пф... Знаю, что поступила, как дите малое, но завалила экзамены, что бы вылететь, да и чтоб родители меня туда снова затащить не смогли. Сейчас думаю, кем быть, благо время есть. Учиться через силу не нужно ради диплома не советую. Это ад». Здесь мы видим, что работа над смыслом образования носит запаздывающий характер. Вместо того чтобы до поступления в ненужный вуз оценить свои интересы к учебным предметам и в плане воображения выстроить свою жизненную перспективу, она пассивно следует выбору родителей. При этом характерно, что отчетливо проявляется, прежде всего, мотивация и активность «от» (специально завалила экзамены), но что дальше – конкретных решений нет (думаю, кем быть).

Совершенно другое самоощущение у тех молодых людей, которые совершают осознанный образовательный выбор. «Там, где я учусь, мне нелегко, но интересно. Хотя темпы нашей учёбы меня иногда ушатывают до состояния нестояния. Но зато это реально моё! Я себя больше почти никем не вижу, кроме того, что я выбрала. И работа у меня будет не просто ради денег, она должна мне нравиться, я это чувствую!) А иначе - 6 лет просто ради диплома о престижном высшем образовании я бы терпеть не стала. По мне, так в работе главное - чтобы это было твоё. Это сделает счастливее тебя самого, да и людям будет пользы от тебя гораздо больше, если ты будешь делать то, что любишь и умеешь». Это ощущение удовлетворенности, чувство выполнения собственного предназначения, при этом сам учебный труд воспринимается с радостью (мне нелегко, но интересно).

Следующий пример показывает, что смысл образования является динамическим, он осмысливается до сделанного образовательного выбора в ходе учебы и после нее, уже ретроспективно. «Учусь ради диплома. Доучился до последнего курса, осталась одна сессия и диплом. И как никогда осознается утопичность всей затеи. Даже не смотря на то, что 90 % всех контрольных, заданий делал сам, с удивлением обнаружилось, что все эти знания уже

забыты... В результате такие знания и умения, что не пригодны для работы... А потом вложенное время оказывается затягивающим моментом, не позволяя бросить, перечеркнув потраченное время. Прямо воронка какая-то. Я не понимаю, честно говоря, зачем вообще тогда учиться. Можно просто купить этот диплом, да и всё. Высшее образование учит, прежде, всего думать и работать с информацией, а какие-то сведения можно посмотреть и в справочниках. Лично мне мой диплом вообще ни разу в жизни не пригодился, хотя и сфера моей деятельности в общем смежна с профессией, на которую я учился... Но всё равно не считаю, что учился зря». Динамика такова: нахождение утилитарного смысла (поступил, чтобы получить профессию, работать) → утрата этого смысла (знания забываются, нет необходимых навыков) → найден новый смысл (учился не зря, диплом непосредственно не пригодился, образование учит думать).

Рассмотрим, связаны ли со смыслом жизни и если да, то каким образом, содержательные параметры ценностной ориентации на образование. Поскольку ценности в культуре, как показал В.П. Бранский [2], основаны на реализации определенных социокультурных идеалов, а именно – духовных и утилитарных, то можно выделить два основных типа образовательных ориентаций – духовную и утилитарную. Любая ценностная ориентация, если ее рассматривать как установочную систему, включает три компонента – когнитивный, аффективный и поведенческий. Соответственно, проявления осмысленности жизни могут быть прослежены на уровне всех трех компонентов.

Духовная ценность образования и смысл жизни. Подростку с духовной ценностью образования нравится учиться. Он получает удовольствие от решения интеллектуальных задач, от интеллектуально-поисковой деятельности. Вот эту включенность в деятельность, которая приносит удовольствие в связи с интеллектуальным напряжением, нацеленность на постоянное ее продолжение, Дж. Аптер назвал метацелевым состоянием, а М. Чиксентмихайи охарактеризовал как состояние «потока». Однако переживание «потока» от выполнения профессиональной деятельности, когда социальное самоопределение состоялось и то же состояние в учебной деятельности, когда профессиональный выбор только предстоит сделать – означают разные психологические условия. При относительной независимости личностного и социального самоопределения не исключен вариант, когда при самооценности учебной деятельности, дающей чувство осмысленности жизни, подросток затрудняется с формированием социальной перспективы и проектированием конкретных шагов, связанных с будущим, с жизнью после школы. При каких личностных предпосылках и других условиях это происходит – нуждается в дополнительном исследовании.

Утилитарная ценность образования и смысл жизни. Ориентация на образование как утилитарную ценность – это такая ориентация, при которой образование выступает средством для достижения иных, внешних по отношению к нему целей. Данная ориентация проявляется, прежде всего, в установке на результат учения (хотя жесткой связи нет). Последний имеет для субъекта более высокую, чем процесс, ценность, а сама такая установка связана с потребностью в завершении познавательной деятельности, прекращении познавательной активности, возвращении в состояние покоя (Дж. Аптер). Психологическим «плюсом» утилитарного подхода к образованию выступает то, что он, по определению, предполагает наличие ответа «ради чего», т.е. тех целей более высокого порядка, которые вынуждают учиться, по отношению к которым образование выступает средством. Не означает ли вышесказанное, что при утилитарной ценности образования поиск смысла жизни происходит менее драматично, чем при духовной? При каких личностных условиях смысл жизни при этом не утрачивает свойств оптимальности и конструктивности? Ответы на эти вопросы не являются однозначными и, еще раз повторимся, нуждаются в специальной проверке.

Итак, образование и ценностная ориентация на него являются важным личностным фундаментом для становления смысла жизни. Однако сама связь между этими структурами не возникает автоматически. Педагоги, говоря о значении проблемы смысла образования,

нередко отмечают, что их ученики – не только подростки, но и старшеклассники – далеко не всегда задумываются над тем, ради чего они учатся. В этой связи особый интерес вызывает исследование М.В. Мишаткиной, в котором выделяется в качестве особой потребности потребность в поиске смысла учебной деятельности [4].. Эта потребность проявляется: в желании определиться в значимости учения для собственной жизни и развития; в интересе к мировоззренческим размышлениям о смысле и значении познания; в понимании значимости учения для жизненной и профессиональной самореализации человека; во владении основами методологической культуры (принципами и технологиями познания); в умении ученика рефлексировать результаты своей познавательной деятельности. Автор доказывает необходимость педагогического проектирования поиска смысла учебно-познавательной деятельности в качестве особого вида личностного опыта. Отмечается, что потребность в поиске смысла возникает в ситуации, когда учёба в школе воспринимается учащимися в контексте всей их жизни, а не просто как школьная обязанность. Этот жизненный контекст может быть актуализирован разными способами. 1. Через восприятие учения как инструмента самореализации в жизни. 2. Через прогнозирование и восприятие его как средства, своего рода «лифта» в будущее. 3. Через установление связи учения с карьерными притязаниями молодого человека. 4. Через отношение к учению как к средству утверждения в глазах конкретного «значимого другого» (учителя, родителей, любимого человека и др.). К известным методическим приемам, направленным на такую актуализацию, относится проведение специальных занятий с учениками. Такие занятия в форме классного часа включают в себя обсуждение на уроке пословиц, высказываний известных людей, коротких мудрых историй на тему знаний и учения; просмотр специально подобранных видеосюжетов. Большое значение имеет организация работы по выстраиванию иерархии мотивов учения (методика «Лесенка мотивов»), использование сочинений-рассуждений на тему «Зачем нужно учиться?», включение психодраматических приемов, связанных с проигрыванием вариантов жизненной перспективы. В то же время вопрос о наиболее эффективной структуре таких занятий, усилении их адресной направленности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями также нуждается в специальной исследовательской работе.

Итак, можно заключить, что связи между двумя личностно-смысловыми структурами – ценностной ориентацией на образование и смыслом жизни, есть. Позитивная личностная рефлексия над ценностью образования, самостоятельный образовательный выбор, актуализация потребности в поиске смысла познавательной деятельности выступают условиями формирования оптимального смысла жизни у учащихся – подростков, старшеклассников и студентов.

Литература

1. Бейли А. Интеллект и интуиция (пер. с англ). Агентство «Сагуна», Новочеркасск, 1994.
2. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм. – СПб.: Политехника, 2004. – 400 с.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. Вопросы психологии, 1988. С.19-26.
4. Мишаткина М.В. Формирование у старшеклассников потребности в определении смысла учебной деятельности. Автореф. канд.пед.наук. Волгоград, 2005 г. – 21 с.
5. Раевская Т.Г. Ценностная ориентация на образование: внутренняя структура и связи с учебной деятельностью школьников. // Позиция субъекта учения как психологическая система: внешние и внутренние связи / Под ред. Е.Д. Божович. М.:Памятники исторической мысли, 2013. С.51-72.
6. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов /под ред. В.Э. Чудновского. – М., Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. – 532 с.

УДК 159.9

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ОПТИМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Попова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии, преподаватель Московского Института Психоанализа. Федеральное Государственное Научное Учреждение «Психологический институт» 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4, e-mail elenia2@yandex.ru

Аннотация.

Статья посвящена рассмотрению вопросов оптимального развития личности в подростковом и юношеском возрасте. Описаны некоторые аспекты данной проблематики и выявлена связь оптимального развития и оптимального смысла жизни. Рассмотрены возможные пути эффективного решения формирования представлений о смысложизненных ориентациях личности.

Ключевые слова: смысл жизни, смысложизненные ориентации, оптимальное развитие, оптимум, оптимальный сммысл жизни, научно-образовательный проект, логоАрт-профилактика, упражнения, подростковый возраст, юношеский возраст.

MEANING OF LIFE ORIENTATIONS AND OPTIMAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

Popova Tatiana A. (Moscow, Russia) – candidate of psychological Sciences, senior researcher of the laboratory of scientific foundations of counseling and psychotherapy, Federal State Scientific Institution "Institute of psychology" 125009, Moscow, Mokhovaya str. 9, building 4, e-mail elenia2@yandex.ru

Annotation. The article considers the issues of optimal personality development in adolescence and early adulthood. We describe some aspects of this problem and found a link optimal development and optimal meaning of life. Possible ways to effectively address the formation of ideas about the meaning of life orientations of the individual.

Keywords: meaning of life, meaning of life orientation, optimal development, optimum, optimum smmysl life, scientific and educational project logoArt-prevention, exercise, adolescence, adolescence

В современных психологии и педагогике зачастую под оптимальным развитием рассматриваются несколько критериев, показателей.

Исследуя понятие «оптимум» в психологической науке, К.В. Карпинский приходит к выводу о том, что оно часто (наряду со словами «оптимальный» «оптимизация») достаточно часто используется, но чаще на обыденном уровне.

Автор выявил два стихийно сложившихся подхода к употреблению понятия «оптимум». В одном случае – это конкретизация дихотомии «норма-патология», т.е. оптимальный отождествляется с нормальным, а неоптимальный приравнивается к аномальному. В ином случае «оптимум», как и производные от него логически соотносятся только с нормой и не указывают на патологические проявления. [1, с. 18-20] Тогда неоптимальное и оптимальное носит разные оттенки, уровни нормальности. Нам, как и

автору, ближе второй подход, поскольку мы исследуем психические процессы, состояния и свойства психики, которые укладываются в границы нормы.

И зачастую мы считаем ребенка нормальным

а) когда уровень его развития соответствует уровню большинства детей его возраста или старшего возраста, с учетом развития общества, членом которого он является;

б) когда ребенок развивается в соответствии с его собственным общим трендом, определяющим развитие его индивидуальных свойств, способностей и возможностей, ясно и однозначно стремясь к полному развитию отдельных составных частей и их полной интеграции, преодолевая возможные отрицательные влияния со стороны собственного организма и средового окружения;

в) когда ребенок развивается в соответствии с требованиями общества, определяющими как его актуальные формы поведения, так и дальнейшие перспективы его адекватного творческого социального функционирования в период зрелости.

Указанные три критерия нормальности необходимо учитывать при оценке нормальности или аномальности детей и подростков [3, с. 58-59].

Идеальная норма — это некое оптимальное развитие личности в оптимальных для нее социальных условиях. Можно сказать, что это высший уровень нормы функциональной. [2, с.13-15]

Какие параметры можно назвать оптимальными для развития подростков и юношей? Одним из важнейших критериев на наш взгляд оптимального развития является наличие позитивных структур, а не отсутствие негативных эффектов.

Итак, несомненно, одним из важнейших факторов оптимального развития является биологический фактор – здоровье, хорошее физическое состояние, принятие принципов ЗОЖ (здорового образа жизни), если перенести в пространство Я-концепции, то это Я-физическое.

Фактор, который делает жизнь подростка полноценной и особенно важно это именно в этом возрастном периоде, когда общение становится ведущей деятельностью – это социализация. Я-социальное – как я себя чувствую с другими. Оптимальный вариант, когда присутствует удовлетворение от общения и собственного социального статуса. Здесь необходимо исследовать и первый и второй уровни социализации – семья, друзья, близкие, учителя, школа и т.д.

Оптимальное развитие интеллектуальных способностей - так называемое «Я-умственное». Этим в наибольшей мере обеспокоены и родители, и образовательные учреждения. Уже в детских садах проводят олимпиады на выявление самых одаренных, самых умных. Однако чрезмерная увлеченность только интеллектуальным развитием дает вероятностную деформацию других аспектов развития.

Со следующим критерием «Я-когнитивное» сложнее, учитывая современную тенденцию – с одной стороны перегруженности информацией, с другой стороны очень легким стал процесс ее «добычи», получения – всего лишь спросить у интернета, даже набирать не надо – спросить у своего телефона – и у тебя появится многообразие вариантов. И если раньше нужно было прочитать, проанализировать, сравнить – то сейчас стоит лишь занять чью-то позицию, принять чужое мнение. Но это на первый взгляд так, тем не менее, познавательная активность не исчезла, она просто переместилась в другую область – в виртуальные игры. Это действительно для подростков, юношей очень интересно и увлекательно, этим они готовы интересоваться каждую минуту. В интернет-пространство переместилось и социализация – соцсети, игры он-лайн, и потребность в реальных контактах становится все меньше.

Несомненно, оптимально развивается личность при наличии психологических составляющих - адекватной самооценки, самоотношения.

Обратимся к описанию личности В. Франклом [6, с. 73]

“Личность – это ин-дивидуум”, неделимая сущность. Личность неразложима на более простые составляющие, не поддается расщеплению, так как личность – это единство. Но

личность как таковая – это не только ин-дивидуум, она еще и не сумма своих частей... Как психическое так и физическое (соматическое) образует в человеке глубокое единство”. В. Франкл утверждает, что несмотря на все рассуждения о телесно-душевной целостности человека, эта целостность начинается лишь там, где – за пределами телесно-душевного единства – в общую картину вплетается третья составляющая, духовная: третье дано! ...Эта целостность во многом определяется на уровне духовного (ноэтического). Франкл все время подчеркивает, что именно эта ноэтическая составляющая отличает нас от животных. В.Э. Чудновский пишет о том, что актуальнейшей проблемой общества становится ноологическое взросление сегодняшних подростков и юношей, их осмысленный взгляд на себя, свое Я, свое будущее.[8]

Для оптимального развития личности кажется недостаточным физическое и психическое благополучие, отсутствие ноэтического приводит к присутствию негативных состояний.

Одним из условий оптимального развития нам представляется развитие Я-экзистенциального, включающего в себя представление о смысле собственной жизни, отношение к ней как к единому смысловому пространству, осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошедшем и будущем, потребность в активной реализации собственного будущего [4]. Смыслжизненные ориентации во многом направляют процесс становления личности.

Смысл жизни чаще всего воспринимается как позитивный феномен, но существует и такой смысл жизни, который деформирует личностное существование, например, происходит монолитнизация смысла жизни. В.Э. Чудновский указывает на психологические составляющие оптимального смысла жизни – это адекватность, иерархичность структуры смыслжизненных ориентаций и раскрытие потенциала собственной индивидуальности. [8]

«Оптимальный смысл жизни, - по мнению автора, - можно охарактеризовать как гармоничную структуру смыслжизненных ориентаций, существенно обуславливающую высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею» [8, с.239].

Исследуя смыслжизненный аспект становления личности подростка, мы пришли к выводу, что необходима специальная работа по формированию представлений о смысле жизни и смыслжизненных ориентаций. Был организован научно-образовательный проект, который успешно и эффективно реализуется на базе Психологического института РАО. Исследование смыслжизненных категорий проводится с помощью анализа логоАрт-терапевтических упражнений, выполняемых участниками. Проведены и апробированы следующие упражнения: «Дом моего будущего», «Рюкзак. Что возьму в свой жизненный путь?», «Дороги, которые я выбираю», «Крылья» На проекте задействованы логоАрт-профилактические мероприятия, нацеленные на профилактику рискованного поведения и на формирование смыслжизненных ориентаций. В проведении занятий нами активно используются теоретические основы и опыт И.В.Ульяновой [5].

Оптимальное развитие личности в подростковом и юношеском возрасте зависит от ряда факторов, взаимосвязь которых необходимо исследовать более подробно.

Литература

1. Карпинский К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности: моногр. / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2016.- 539с.
2. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 480 с. С. 13-15.

3. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков — патопсихология. — М., 1996.- с.58-59
4. Попова Т.А. Научно-образовательный проект как метод формирования смысложизненных ориентаций. ЛогоАрт-терапия в работе с подростками// Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки, №4, 2014. С.90-98
5. Ульянова И. В. Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся средней школы. Автореферат диссертации на соискание доктора педагогических наук. Смоленск, 2012, 42 с.
6. Франкл В., Логотерапия и экзистенциальный анализ. Статьи и лекции./ Виктор Франкл; Пер. С нем. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016. – 344 с.
7. Чудновский В.Э. Объяснительная записка к учебному курсу для старшеклассников «Как строить собственное будущее» / Вестник МГОУ, 2015, №1 с.15-21
8. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избр.труды – М.: МПСИ, 2006, 767 с.

УДК 159.9.072.433

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Швец Фаина Андреевна – старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет, филиал в г. Уссурийске, ул. Некрасова 35, e-mail uss@uss.dvfu.ru

Сунь Давэй–студент, Дальневосточный федеральный университет, филиал в г. Уссурийске, ул. Некрасова 35, e-mail uss@uss.dvfu.ru

Аннотация

Статья посвящена анализу эмпирического исследования ценностных ориентаций российских и китайских школьников подросткового и юношеского возраста. Выявлено преобладание внутренних ценностей у школьников России и Китая. Обнаружены достоверно значимые различия по данным ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации, внутренние ценности, внешние ценности, подростковый и юношеский возраст.

VALUE ORIENTATIONS OF RUSSIAN AND CHINESE PUPILS OF TEENAGE AND YOUTHFUL AGE

ShvetsFainaAndreevna – senior teacher, far Eastern Federal University, School of pedagogy, Ussuriisk, street October, D. 71, e-mail uss@uss.dvfu.ru

Sun Dawei – student of the School of pedagogics of far Eastern Federal University, Ussuriisk, street October, D. 71, e-mail uss@uss.dvfu.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the empirical research of value orientations of Russian and Chinese pupils of teenage and youthful age. Revealed the prevalence of inner values in schoolchildren of Russia and China. Reliably detected significant differences according to value orientations.

Keywords: values, internal values, external values, adolescent and youth age.

Изучение ценностных ориентаций школьников подросткового и юношеского возраста различных культур представляет особый интерес. В период взросления изменения во взрослом мире воспринимаются особенно остро, так как именно взрослый мир является источником развития, представляя собой образцы будущей жизни, оказывая влияние на выбор вариантов собственной жизненной позиции. Выявление особенностей ценностных

ориентаций отечественных взрослеющих в контексте другой культуры позволяет лучше понять российскую специфику процесса взросления подрастающего поколения.

Предметом нашего исследования стали ценностные ориентации внешнего и внутреннего типа, которые выделили О.И. Мотков, Т.А. Огнева [4], опираясь на теорию самодетерминации Э.Л. Лиси, Р.М. Руяна [5]. Преобладание какой-либо из них связывается авторами со степенью удовлетворения базовых потребностей и ведёт к психологическому здоровью личности. К внутренним ценностям авторы отнесли такие ценности, как «саморазвитие личности», «уважение и помощь людям, отзывчивость», «тёплые, заботливые отношения с другими людьми», «творчество», «любовь к природе и бережное к ней отношение». К внешним - «хорошее материальное благополучие», «известность, популярность», «физическая привлекательность, внешность», «высокое социальное положение», «роскошная жизнь».

Цель нашей работы - изучение ценностных ориентаций российских и китайских школьников на этапе перехода от детства к взрослости.

Наше исследование носило полевой характер и проводилось для ориентации в проблеме и уточнения гипотез дальнейших исследований. Изучение ценностных ориентаций осуществлялось с помощью опросника О.И. Моткова, Т.А. Огневой «Ценностные ориентации» [4]. В опросе принял участие 81 школьник 12-16 лет, проживающих в Приморье (N= 41) и китайском городе Шень Жень (N=40).

По результатам опроса выяснилось, что и у российских, и у китайских школьников достоверно преобладают внутренние ценности над внешними. А также то, что у китайских взрослеющих более выражены внутренние ценности по сравнению с российскими. Согласно нашим данным, школьники Китая в большей степени, чем российские, ориентированы на «уважение и помощь людям, отзывчивость», «тёплые, заботливые отношения с людьми», «творчество» и «любовь к природе и бережное отношение к ней».

Что касается внешних ценностей, то оказалось, что у российских школьников по сравнению с китайскими выше показатели по таким ценностям, как «хорошее материальное благополучие», «физическая привлекательность, внешность», «высокое социальное положение», «роскошная жизнь» и ниже по такой, как «известность, популярность».

Таким образом, прежде всего, наше исследование показало, что и у китайских, и у российских школьников внутренние ценности представлены в большей степени, чем внешние. Это может быть связано с особенностями возраста исследуемых школьников: развитием рефлексии, понятийного мышления, качественными изменениями в развитии самосознания, а также, с универсальной значимостью, согласно выводам Т.О. Гордеевой[3], внутренних ценностей для представителей разных культур. Преобладание внутренних ценностей, как у школьников России, так и у школьников Китая, указывает на их благополучное психологическое развитие.

Далее, было выявлено, что у школьников Китая показатели внутренних ценностей выше, чем у российских. Можно предположить, что взрослеющие Китая более психологически здоровы по сравнению с российскими, а также то, что они более альтруистичны. Характеризуя внутренние ценности в контексте теории самодетерминации, О.И. Мотков, Т.А. Огнева [4] пишут, что внутренние ценности более альтруистичны и широки, чем ценности внешние, которые, в свою очередь, являются более эгоистичными и отражают авторитарный или равнодушный стиль отношения взрослых к детям.

То, что у российских школьников значимо выше показатели по большинству внешних ценностей и, напротив, значимо ниже по большинству внутренних, может означать, что в основе мотивации их поступков лежит больше индивидуалистических мотивов, а также, возможно, более авторитарную среду воспитания.

Но, для того чтобы сделать такие выводы, необходимы дальнейшие сравнительные исследования социальной ситуации развития, стилей воспитания, других показателей психологического здоровья и т.д.

Тем не менее, на наш взгляд, полученные нами данные, открывая перспективы для дальнейшего изучения, уже сейчас представляют интерес для специалистов в области кросс-культурных исследований.

Литература

1. Афонасенко, Е.В. Особенности этнического самосознания современных китайцев /Е.В. Афонасенко //Развитие личности. - 2004. - № 1. С. 131 – 143.
2. Гаврилова Т.А. Смысложизненные ориентации в контексте аутомортальности субъекта //Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 4. С. 48-57.
3. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] /Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон.науч. журн. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.01.2016 г). 0421000116\0041.
4. Мотков О.И. Методика «Ценностные ориентации», вар. 2. [Электронный ресурс]/О.И. Мотков, Т.А. Огнева - М., 2008. - [http://psychology.rsuh.ru/motkov.htm\(дата обращения 01.21.2014 г.\)](http://psychology.rsuh.ru/motkov.htm(дата обращения 01.21.2014 г.)).
5. Чирков В. И. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей /В.И. Чирков, Э.Л. Дисы // Вопросы психологии. 1999. – № 3. С. 48–56

УДК 159.922

СОДЕРЖАНИЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Волченков Владимир Степанович, старший преподаватель кафедры психологии образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск

Аннотация.

В статье осуществлён анализ иерархии смысложизненных ценностей личности в ранней взрослости. Показаны результаты по общей, а также по мужской и женской выборке. Установлено, что значительная часть испытуемых испытывают затруднения с формулировкой смысла жизни.

Ключевые слова: смысл жизни, смысложизненная ценность, ранняя взрослость.

CONTENTS OF MEANING OF LIFE IN STUDENTS-GRADUATES

Volchenkov V.S., Senior Lecturer, Department of Educational Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

Abstract. The article analyzes the hierarchy of life-purpose values of the individual in early adulthood. The results for total as well as male and female sample are shown. It has been found that a significant proportion of subjects have trouble with the wording of the meaning of life.

Keywords: the meaning of life, life-purpose value, early adulthood.

Ранняя взрослость является периодом, когда происходит третье «рождение» личности, сопровождающееся осознанием ответственности и способности к саморегуляции, контролю своей жизни, что приводит к удовлетворению стремления к самостоятельности, независимости и свободе, а также переходом от диффузного представления о смысле своей жизни к его яркому и чёткому осознанию, решением вопроса дальнейшего самоопределения [1, 2, 3].

Предполагается, что смысл жизни в ранней взрослости может быть обнаружен в реализации жизненных целей, которые являются нормативными для этого периода. Однако, чтобы цели стали источником смысла жизни, недостаточно одного их знания, необходимо, чтобы они были приняты личностью как значимые, чтобы они стали ценностями высшего порядка, произошло их включение в её ценностно-смысловую сферу.

Выборку испытуемых составили студенты 5 курса учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск). В исследовании приняло участие 265 респондентов, из них 164 — женского (61,9%) и 101 — мужского пола (38,1%). Возраст испытуемых — от 21 до 25 лет.

В статье предлагается анализ ответов испытуемых на вопрос анкеты «О смысле жизни» В.Э. Чудновского: «Можете ли Вы сформулировать смысл своей жизни? Если да, то сформулируйте».

Ответы респондентов о содержании смысла жизни классифицировались по следующим категориям смысложизненных ценностей, определённых на основании предварительного теоретического анализа: 1) альтруизм; 2) трансцендентные ценности; 3) деятельностная активность; 4) гедонистические ценности; 5) самоактуализация; 6) межличностные отношения; 7) материальные ценности; 8) семья; 9) ценности переживания; 10) личностное благополучие.

Общая иерархия смысложизненных ценностей, с которыми связывается смысл жизни у респондентов, приводится в таблице 1.

Таблица 1 — Иерархия смысложизненных ценностей испытуемых

Ранговое место	Наименование смысложизненных ценностей	Частота встречаемости (число упоминаний)	Процент, %
1.	Семья	93	26,5
2.	Деятельностная активность	72	20,51
3.	Другое	41	11,68
4.	Самоактуализация	34	9,69
5.	Ценности переживания	25	7,13
6.	Альтруизм, помощь окружающим	23	6,55
7.	Межличностные отношения	21	5,98
8.	Личностное благополучие	18	5,13
9.	Материальные ценности	16	4,56
10.	Трансцендентные ценности	5	1,42
11.	Гедонистические ценности	3	0,85

Представленная иерархия смысложизненных ценностей показывает доминирование двух сфер жизни: семья и деятельностная активность. Создание семьи представляется испытуемым как удовлетворение потребности в психологической интимности, поддержке, в родительстве и ассоциируется с достижением счастья в жизни. Деятельностная активность в большинстве случаев представлена стремлением к реализации в работе, избранной профессии. Немногие из молодых людей нацелены на продолжение образования, отмечают важность карьерного роста и творчества. В целом же вхождение в профессию, её освоение, профессионализация, рассматриваются ими как источник и признак успешности жизни. Для значительной части молодых людей смысл жизни составляет процесс собственного личностного роста, самосовершенствования, самоактуализации. Это те испытуемые, которым важно понять себя, своё место в мире.

Выявлено, что межличностные отношения — смысложизненная ценность, сохраняющая свою значимость от подросткового и юношеского возраста к периоду ранней взрослости. Любовь, наличие друзей, взаимопонимание и уважение в сочетании с

альтруизмом, готовностью заботиться о других, приносить им пользу и радость – это то ценное, что уже имеется в опыте молодых людей, и та ценность, на которую они готовы ориентироваться и в будущем. Быть значимым для Другого – вот тот смысл, который несёт направленность на отношения.

Если сопоставить по значимости направленность на других со стремлением к личностному и материальному благополучию, которое представлено ценностями здоровья и счастья, а также ценностью материальных благ, то альтруистическая направленность доминирует. Следует отметить, что среди испытуемых имеются те, для которых направленность на Другого и направленность на Себя имеют разные векторы. Для большинства же – это сочетаемые, взаимно дополняемые ценности.

По представленному обзору можно было бы сделать вывод о позитивности, конструктивности и зрелости ценностных смыслов у испытуемых. Однако следует отметить, что весь этот анализ относится далеко не ко всей группе респондентов. Обращает на себя внимание то, что 52% испытуемых не смогли предоставить развернутые размышления о смысле собственной жизни. Причины тому могут быть разными. Это и сопротивление проникновению во внутренний мир, и простое нежелание отвечать без привычных стандартизированных вариантов ответа опросников, и какие-то ситуативные факторы. Но, тем не менее, нельзя не согласиться с тем, что в этих случаях обнаруживается определенная степень личностной незрелости. Это означает, что определение смысла жизни у данной части выборки находится в начальной стадии развития.

Следует отметить, что достаточно большое (таблица 1) количество указаний на смысл собственной жизни, относится к категории «другое». В данную категорию были включены смыслы жизни с неконкретным указанием на его содержание. Данный факт свидетельствует, во-первых, о том, что у значительной части испытуемых, ещё нет ясного, конкретного осознания смысла своей жизни, он носит скорее обобщённый, глобальный масштаб, что соответствует представлениям о смысле жизни в подростково-юношеском возрасте. Во-вторых, это может быть свидетельством трудности осознания человеком смысла своей жизни и возможности его вербализации.

Обратимся к содержанию смысла жизни в мужской и женской выборках (таблица 2).

Таблица 2 — Значимость смысложизненных ценностей для мужчин и женщин

Смысложизненные ценности	Мужчины		Женщины	
	Частота встречаемости (число упоминаний)	Процент, %	Частота встречаемости (число упоминаний)	Процент, %
Альтруизм, помощь окружающим	10	7,3	13	6,0
Трансцендентные ценности	1	0,7	4	1,8
Деятельностная активность	26	19,1	46	21,4
Гедонистические ценности	2	1,4	1	0,4
Самоактуализация	17	12,5	17	7,9
Межличностные отношения	8	5,9	13	6,0
Материальные ценности	11	8,0	5	2,3
Семья	30	22,0	63	29,3
Ценности переживания	9	6,6	16	7,4

Личностное благополучие	6	4,4	12	5,6
-------------------------	---	-----	----	-----

Таким образом, анализ выявленных особенностей показывает, что у мужчин и женщин формируется смысл жизни, который, прежде всего, включает создание семьи, участие в семейной жизни, рождение и воспитание детей. Также значимым источником смысла жизни является профессиональная деятельность и всё, что связано с работой. Однако следует отметить, что для респондентов-женщин частота названия двух этих категорий более высокая, что свидетельствует о большем значении данных ценностей для женщин, чем для респондентов-мужчин. Следует также обратить внимание на то, что мужчины выше, чем женщины оценивают значимость самоактуализации и материальных ценностей в качестве смысла жизни. По остальным ценностям существенных различий в их значимости не наблюдается. Таким образом, данные результаты исследования подтверждают сохранность у современной молодёжи традиционных гендерных представлений о роли мужчин и женщин в обществе.

Обобщив полученные количественные и качественные результаты ответов испытуемых на вопрос о смысле своей жизни, можно представить следующие **выводы**.

Несмотря на то, что в соответствии с закономерностями возрастного развития в ранней взрослости актуализируется потребность в жизненном самоопределении, что проявляется в рефлексии собственного жизненного пути, определении смысла собственной жизни, значительная часть молодых людей отличается неспособностью или неготовностью обозначить смысл жизни. Причиной этому может являться неравномерность и гетерохронность личностного развития.

При этом, явное большинство испытуемых, раскрывших смысл своей жизни, связывают его с созданием семьи, любви к супругу (супруге), детям, воспитанием детей, реализацией себя в профессиональной деятельности, повышением своего образовательного уровня, достижением карьерных вершин. Немаловажную роль имеют также вопросы личностного самосовершенствования, саморазвития и самоактуализации. Это даёт основание считать, что содержание смысложизненных ценностей данных испытуемых в целом свидетельствует о нормативности их личностного развития, соответствии его психосоциальным задачам, которые ставит общество перед человеком в периоде ранней взрослости.

Иерархия смысложизненных ценностей в мужской и женской выборке испытуемых в целом соответствует традиционным гендерным представлениям о роли и предназначении мужчин и женщин в обществе.

Литература

1. Гаулд Р. Ступени жизни / Р. Гаулд, Д. Левинсон, Дж. Вейлант : [по материалам журнала «Сайенс дайджест» (США)] // Наука и жизнь. – 1977. – № 2. – С. 135–137.
2. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии : учеб. пособие / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. – 81 с.
3. Ниемея П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека / П. Ниемея // Проблемы психологии личности : совет.-фин. симп. : [сборник] / Акад. наук СССР, Ин-т психологии ; отв. ред.: Е.В. Шорохова [и др.]. – М., 1982. – С. 133–139.

УДК 159.9

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ.

Воробьева Инесса Яковлевна, кандидат исторических наук, преподаватель МЭИ, доцент.

Аннотация

Статья содержит эмпирические данные по изучению понимания роли общения в формировании смысложизненных ценностей у студентов. Понимания студентами технического университета значимости общения как важной нравственной ценности.

Ключевые слова: смысложизненные ценности, общение.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE MEANING OF LIFE

Vorobyova I.Y. – lecture, docent

Abstract

The article contains empirical data about the research of the meaning of life by the students of technical higher education establishment.

Keywords: Moral values, reality and constructiveness of the meaning of life.

Студенты функционируют в многомерной среде: культурной, социальной, учебной и профессиональной. Это функционирование позволяет им приспособиться к реальной учебной и профессиональной действительности, где важным условием и средством является общение. У студентов ещё недостаточно жизненного опыта и знаний, а образовательный процесс школы и Вуза мало готовит их к самостоятельной жизни и выбору смысложизненных целей. Только через общение между собой и с преподавателями они могут восполнить умения и навыки в общении, что является смысложизненной ценностью, необходимой ориентацией в жизни.

В современных научных исследованиях описывается значение общения и формирование смысложизненных ценностей. Большой вклад в развитии этого направления создали: В. Франкл, А.А. Бодалев, В.Э. Чудновский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова – Славская, П.С. Лернер. Формированию смысложизненных ориентаций молодежи посвящены статьи В.Э. Чудновского, и интерес к данной проблематике постоянно повышается в связи с реформой образования. Образовательная и эмоциональная деятельность студентов, вовлеченных в учебный процесс, связана с ценностными ориентациями в социуме. Завалишина Д.Н. выделяет три типа профессионалов по параметру ценностно – эмоциональной «вовлеченности» в профессиональную деятельность, и все эти типы демонстрируют разные смысложизненные установки и различную степень включенности в общение и взаимодействие с окружающими. Технические институты и вузы мало уделяют внимания развитию личностных особенностей и возможностей студентов и формированию смысложизненных ценностей в профессии и жизни. В.Э. Чудновский подчеркивал важную роль учета собственных возможностей человека. Смысл жизни имеет свою специфику возникновения и свои этапы становления в зависимости от условий жизнедеятельности человека. Наши студенты технической направленности особенно отмечают важность общения и взаимодействия между людьми.

Общение как процесс взаимодействия людей всегда привлекал к себе внимание не только психологов, но и специалистов различного профиля. Через общение происходит обмен информацией, мнениями, расширяются личностные возможности для взаимопонимания. В наше время смысл общения не только не изменился, но и приобрел

новое содержание. Появление новых профессий, требующих коллективного труда, современных средств передачи информации, требуют от человека новых навыков общения.

Социологические исследования, проведенные в МЭИ в 1980 и в 2015 годах, показали, что проблема общения актуальна, как и прежде. Всего было опрошено 210 студентов 2-го – 3-го курса, разных лет обучения. Ответы современных студентов отличаются большей информированностью о процессе общения между людьми, но и у них много вопросов по содержанию, форме и эмоциональной окрашенности. Сегодня студенты более глубоко затрагивают различные аспекты, связанные с взаимодействием людей. Их интересуют: особенности культуры общения, как научиться общаться, как вести переговоры, приводящие к успеху, как научиться активному слушанию, что входит в понятие «деловое общение». Умение общаться с коллегами, подчиненными, руководителями стало одним из определяющих качеств современного специалиста.

Студенты считают, что работа коллектива часто не эффективна из-за низкой культуры общения, неумение слушать партнера. Студенты, именно технических вузов, чувствуют потребность в изучении личностных особенностей и возможностей человека и желают знать способы взаимодействия и общения между людьми. В ответах студентов звучат высказывания. «Мы знаем, как создать сложную микросхему или турбину, вести диалог с ЭВМ, а общаться друг с другом не обучены». «Общаться с машиной нам проще, чем с человеком». «Техника это хорошо, но она не заменит прямого общения между людьми». «Даже современные технические средства общения требуют от любого человека способности правильно сформулировать свои мысли, понять чувства другого человека». По их мнению, через общение постигается смысл жизни и корректируется собственное мнение, формируются личностные ценности. Студенты отмечают, что интереснее общаться с творчески мыслящими людьми, которые заставляют задуматься о жизни и ее смысле.

Современный студент видит смысл жизни в умении разбираться в людях, строить отношения, основанные на уважении, искренности, терпимости, доброжелательности. Многие понимают, что технические средства связаны с особенностями профессии, а жить все равно среди людей, и умения общаться, которые они могут получить в процессе обучения в вузе, помогут им в создании собственной семьи, в организации и построении бизнеса в будущем. Ввиду биосоциальной природы человека, общение способствует адаптации в социальной среде, социализации и высокой самооценке.

Наши многолетние исследования показали необходимость наличия курсов общения в учебно-профессиональном техническом вузе. Необходима программа личностно – профессионального развития студентов технического профиля, которая будет включать знания, умения и навыки общения и взаимодействия между людьми. Проблема трудовой подготовки студентов технического профиля должна включать учебные дисциплины, связанные с обучением профессиональному взаимодействию. Формирование культуры общения в студенческом коллективе тесно связано с повышением общей профессиональной культуры и психологической культуры взаимодействия между людьми. И этому необходимо уделять внимание в любой профессиональной подготовке студентов.

Литература.

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – М.: Учпедгиз, 1946.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Мир, 1990.
5. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: Издательство «Ось – 89», 1997.

УДК 159.9

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ

Ушнев Сергей Васильевич – кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Государственная академия славянской культуры» 125373, Москва, Хибинский проезд, д. 6, e-mail sushnev@yandex.ru

Онзимба Ленюнга Жанна Борисовна - кандидат социологических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»; Москва ул. Миклухо-Маклая д.6, e-mail onzimba@mail.ru

Аймаутова Надежда Евгеньевна- кандидат социологических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»; Москва ул. Миклухо-Маклая д.6, e-mail aimautova@mail.ru

Аннотация

В исследовании рассматривается специфика ценностных ориентаций молодежи, особое внимание уделяется студенческой молодежи в возрасте 18-25 лет, подчеркивается устойчивость и ориентированность современной молодежи на высшие базовые ценности, влияние гуманитарной направленности личности на предпочтения в иерархии ценностных ориентаций.

Ключевые слова: молодежь, студенты, ценности, ценностные ориентации

THE VALUE ORIENTATION OF MODERN STUDENTS THAT DEFINE LIFE'S PURPOSE

Ushnew Sergei Vasilyevich – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Federal state budgetary educational institution of higher professional education "State Academy of Slavic culture" Panfilov Heroes, 39, K. 2, e-mail sushnev@yandex.ru

Onzimba Lenungo Zhanna Borisovna - candidate of sociological Sciences, associate Professor, Federal Autonomous educational institution of higher professional education "Russian University of friendship of peoples", Moscow Miklukho-Maklaya street 6, e-mail onzimba@mail.ru

Aymautova Nadezhda Evgenyevna - candidate of sociological Sciences, associate Professor, Federal Autonomous educational institution of higher professional education "Russian University of friendship of peoples", Moscow Miklukho-Maklaya street 6, e-mail aimautova@mail.ru

Abstract

The research was under consideration of value orientation specificity of young people, special attention is paid to young students in age of 18-25 years old, emphasized a sustainability and an orientation of modern young people on the highest basic values, impact of humanitarian orientation of identity on hierarchy presence in values orientation.

Keywords: young people, students, values, value orientation

Из опыта XX века и первого десятилетия XXI века мы видим, что именно молодежь является авангардом в перестройке своего сознания на «новые рельсы», проявляя стремительность в разрушении «устаревших» ценностей и энтузиазм в присвоении новых ценностных установок. Генерал Деникин в своих мемуарах с горечью и надеждой анализирует причины падения могущественной Российской Империи и видит главную

причину «Русской Смуты» в армии и народе в ниспровержении главных базовых ценностей, объединяющих правителей, армию и народ, готовых «положить жизнь за Веру, Царя и Отечество».

Исследования ценностных ориентаций молодежи за последние годы в целом подтверждают общую картину отражения ценностных установок в сознании взрослого населения страны: приоритет традиционным ценностям.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и смысла жизни.

Социологические исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи из разных крупных городов России, установили наличие следующей иерархии ценностей: «семья», «здоровье» и «друзья» (чередуются между собой в разных регионах), «интересная работа», «деньги», «справедливость», «вера».

Ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, составляющие иерархическую систему. Принцип иерархии ценностей, многоуровневость, является важнейшей характеристикой системы ценностных ориентации личности. По словам В. Франкла, субъективное «переживание определенной ценности включает переживание того, что она выше какой-то другой». Принятие личностью ценностей, таким образом, автоматически предполагает построение индивидуальной ценностной иерархии.

Таким образом, ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают, соответственно, то, что является для него наиболее важным (являются Мета-потребностями) и обладает для него личностным смыслом».

В данной работе исследование ценностных ориентаций молодежи, проведено на студентах московских вузов. В исследовании принимали участие 145 студентов от 18 до 25 лет; средний возраст всей студенческой группы 19, 6 лет. Для исследования ценностных ориентаций студентов использовались следующие методы: анкетирование, интервью, метод незавершенных предложений. Применялась анкета, разработанная Василевским Ю.Л. для исследования ценностных ориентаций молодых специалистов, работающих в современном банке. Анкета применялась нами в сокращенном варианте: были отобраны четыре закрытых вопроса, включающих в общей сложности 66 различных выборов «терминальных и инструментальных» ценностей. Формулировки вариантов ответов были отредактированы с учетом студенческой специфики. Ответы на вопросы предполагали выбор из закрытых вариантов и оценку по 10-балльной системе.

Вопросы анкеты направлены на изучение ценностных ориентаций современной молодежи в отношении удовлетворенности жизнью, на рассмотрение проблем воспитания современного человека, вопросов саморегуляции эмоциональных состояний и отношения к негативным человеческим качествам и привычкам:

1. «Что, на Ваш взгляд, должно стать основой воспитания современного человека?».
2. «Что Вам приносит наибольшую радость и удовлетворение в жизни?».
3. «Что Вам помогает справиться с мрачными мыслями, тяжелыми переживаниями?».
4. «Какие человеческие качества и привычки вызывают у Вас наибольший протест?».

Применение методики незавершенных предложений для исследования ценностных ориентаций студентов в целом подтвердило общую тенденцию в иерархии основных ценностей молодежи. Студенты ощущают себя счастливыми, испытывают радость и удовлетворение от жизни, когда они обретают взаимную любовь, когда в семье все благополучно, имеют возможность общаться и отдыхать на природе со своими друзьями, когда намеченные цели достигнуты и нет проблем, омрачающих им жизнь (от 62% до 38% респондентов выделили эти темы в своих ответах на первых позициях). Реже звучали темы «здоровье», «хорошее настроение», «творчество», «свобода», «помощь другим людям»,

«занятия спортом», «гармония души», «наличие денег» в ответах на незавершенные предложения (от 37 до 25%).

По итогам проведенного исследования можно заключить, что студенческая молодежь Москвы в целом ориентирована на те же базовые ценности, что и молодежь России из других регионов (семья, друзья, самореализация в любимом деле, материальный достаток, духовный рост, здоровье, спорт, интересный досуг). Для студенческой молодежи 18-25 лет ведущей потребностью является «любовь» (взаимная), которая, по их мнению, должна стать основой счастливой семьи. Среди ценностей, определяющих основу воспитания современного человека, студенческая молодежь на первые места выдвигает «общечеловеческие ценности», «культурное наследие человечества», «научные знания», «умение самостоятельно решать свои проблемы», «профессионализм», «духовный рост», «вера в Бога». Эти ценности помогают молодежи справляться с житейскими трудностями и стрессовыми ситуациями, вырабатывают иммунитет против вредных привычек.

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТА

Черкасова Ольга Дмитриевна, ФГБНУ «Психологический институт РАО», СИС, Москва

Аннотация.

Статья посвящена анализу понятия эмоциональное благополучие студента, факторов, показателей, характеризующих эмоциональное благополучие студента.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие дошкольника, школьника, студента, факторы, показатели эмоционального благополучия студента, эмоциональный интеллект, позиция субъекта учения.

EMOTIONAL WELL-BEEING FND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE STUDETT

Cherkasova O. D. Senior Researcher, FGBNU "Psychological Institute of RAO", Moscow.

Abstract. The article analyzes the concept of emotional well-being of the student, factors, indicators of emotional well-being of the student.

Keywords: emotional well-being of preschool children, schoolchildren, students, factors, indicators of emotional well-being of the student, emotional intelligence, the position of the subject teaching.

Симпозиум этого года посвящен и памяти А.А. Бодалева. В его работах присутствует как имманентное, так и явное упоминание понятия эмоциональное благополучие. Но мне хотелось бы вспомнить о конкретном поступке Алексея Алексеевича, характеризующем его отношение к благополучию студента, вернее студентки. На предпоследнем курсе учебы в МГУ им. М.В. Ломоносова я обратилась к нему, как декану факультета психологии, с просьбой - перевести нашу сокурсницу в общежитие в главное здание на Ленгорах. Аргументировала это тем, что, по ее проблемам со здоровьем, ей целесообразно проживание в отдельной комнате, так она будет лучше себя чувствовать психологически. Надежда на положительное решение была призрачной, т.к. вопрос уже обсуждался в нескольких кабинетах с предоставлением медицинских документов. И каковы же были радость студентки, когда ей была предоставлена эта возможность, и наши чувства уважения и благодарности к человеку, способному помочь, понять студентов. Понять насколько это важно для учебы - чувствовать себя комфортно, благополучно. Сегодня понятие

эмоционального благополучия широко используется в психологических исследованиях, рассмотрим его более подробно.

Эмоциональное благополучие – психологический конструкт, характеризующий эмоционально положительное состояние человека. Может иметь свое наполнение в зависимости от психологической школы. Включает факторы и механизмы его детерминирующие, а также, критерии и показатели, позволяющие его зафиксировать. Рассмотрим наиболее разработанные варианты понятий эмоционального благополучия.

В классическом психоанализе, как известно, возможны два состояния субъекта: страдание от актуализации потребности и удовольствие от ее удовлетворения. Мать – источник переживаний, формирует у ребенка базовое отношение к миру и стратегий жизни в нем, как эмоциональное благополучие. Э. Эриксон полагает, что чувство базовой веры и надежды, сформированное заботливой любящей матерью, противостоит базовому недоверию и способствует успешному психическому развитию. Он выделяет этапы развития отношения ребенка к миру и себе, на основе формирования «базовых способов разрешения конфликтов», свойственных определенным периодам развития. Им были зафиксированы условия, обеспечивающие эмоциональное благополучие: хорошо развитое чувство индивидуальности; умение общаться; умение создавать близкие отношения; умение проявлять активность [Эриксон]. В теории привязанности Дж. Боулби и М. Айсверт считают, что удовлетворением потребности в безопасности обеспечивает эмоциональный комфорт. Формируется привязанность – личностная структура «Я – Другой», именно матерью. Тем самым обеспечивается стратегическое отношение субъекта к миру и существованию в нем. Известны две основные формы привязанности: прочная (безопасная) и непрочная, обнаруженные во всех культурах с рядом специфических особенностей. Они играют важную роль в устойчивости к стрессу, депрессивности личности, к невротическим расстройствам, формировании мотивации достижения и пр. К Хорни считает, что удовлетворение потребности в безопасности ребенком с помощью матери формирует структуру соотношения базовой тревоги и базовой безопасности.

Психологи гуманистического направления, в частности, А. Маслоу состояние эмоционального комфорта соотносят со степенью удовлетворения психофизиологических потребностей в безопасности. Считают, что чувство благополучия формирует удовлетворение потребности в безопасности.

В отечественной психологии считается, что у новорожденного ребенка физиологические потребности, в общении (М.И. Лисина), во впечатлениях, в эмоциональном взаимодействии (Л.И. Божович), адекватно удовлетворяемые матерью, формируют и поддерживают эмоционально благополучное состояние ребенка. Неудовлетворение физиологической, эмоциональной или потребности в активном отношении к миру у ребенка приводит к устойчивому отрицательному фону настроения, к искажению чувства базового доверия к миру (А.Я.Варга).

У детей дошкольного возраста устойчивое комфортное состояние – удовлетворение базовых потребностей, представляется, как эмоциональное благополучие с показателями по критериям: отношение ребенка к миру, к семье, к себе, к сверстникам; познавательная сфера, эмоционально-волевая, совладание с конфликтами [Кошелева].

Под «эмоциональным благополучием ученика понимается такое эмоционально-положительное ощущение обучающегося в школе, которое берет за основу удовлетворение основных социальных потребностей его возраста и которое является устойчивым во временной перспективе». Выделяются социальные потребности: 1) позитивная Я – концепция (самоотношение, самовосприятие, самооценка), 2) успешная учебная деятельность, 3) благополучное общение с одноклассниками и педагогами [Пахалкова].

Источником эмоционального благополучия пенсионеров называют наличие: отношений со своими детьми, внуками; творческого увлечения; возможности

путешествовать; знаний и умений для работы на компьютере; привычки вести здоровый образ жизни, домашнего питомца [Киселева, Бобик].

Понятие благополучие достаточно аргументированно рассматривается Ю.В Бессоновой. Его обобщенный вариант можно представить следующим образом. Это «удовлетворенность как интегральная когнитивно-эмоциональная оценка»; состояние, способствующее совладанию с негативными психическими и психофизиологическими причинами стрессов, дистрессов; «мотивы, ценности, установки ...успешность жизни и деятельности человека в разных сферах»; «умение использовать имеющиеся возможности для достижения поставленных значимых целей»; социальное благополучие; адекватная самооценка и самоотношение; самоэффективность, как «ощущение самореализованности, востребованности, реализации своего потенциала» [Бессонова].

Исходя из вышеизложенного, можно в общих чертах обозначить показатели эмоционального благополучия студента на основе представлений о самоактуализирующейся личности, «умеющей реализовать свои таланты, способности, потенции», которая ... постоянно находится в процессе самовоплощения, «развивает или развила потенции, заложенные в ее природе (и идеосинкретические, и общевидовые)» и структуре ее потребностей [Маслоу]. Показатели эмоционального благополучия:

1. Комфортное состояние индивида - результат удовлетворенных физиологических потребностей и потребностей в безопасности. Критерий - степень удовлетворенности потребности в безопасности и физиологических потребностей.

2. Эмоции удовольствия, переживаемые личностью при актуализации высших потребностей.

2.1. Эмоции удовольствия, радости, комфорта и пр. от участия в жизнедеятельности, деятельности, работе, оцениваемой как значимой для общества, полезной для природы, Вселенной, выстраивания межличностных отношений. Критерий - потребность в сопричастности, любви.

2.2. Эмоции радости, переживания счастья, комфорта, удовольствия и пр. в связи с высокими оценками личности самой себя, ее деятельности другими (представителями разных групп социального окружения, в т.ч. - референтной группой). Критерий – потребность в признании, самоуважении.

2.3. Эмоции радости, переживания счастья, комфорта, удовольствия как результат творческого участия в жизнедеятельности, самореализационных успехов. Критерий потребность в самоактуализации.

3. Эмоция удовольствия, как преимущественный фон настроения.

Все эти показатели могут дополняться, исходя из теорий мотивации, которых превеликое множество, для конкретизации описания ситуации, видов деятельности, возрастных характеристик субъектов анализа.

К основным факторам, детерминирующим эмоциональное благополучие студента, можно отнести варианты разумного, внутренне и внешне неконфликтного удовлетворения потребностей и личностные особенности студента такие, как:

- здоровые режимы питания и сна (без вредных привычек), учебы и труда, отдыха (без интернет зависимости) и ухода за собой как в здоровом, так и физически нездоровом состояниях, достаточное финансовое обеспечение для удовлетворения основных физиологических потребностей;

- использование мест проживания, обучения без угроз для жизни, отсутствие страха потери места проживания, средств существования - стипендии, работы, совладание с психологическим давлением, стрессом, физическим насилием;

- широкий круг социальных контактов, участие в группах по интересам, выстраивание межличностных взаимоотношений (в частности, выстраивание искренних положительных отношений с однокурсниками, преподавателями, если надо – с соседями по общежитию),

выстраивание деловых ролевых отношений с партнерами, личностное самоопределение и самоидентификация на основе конструктивной Я-концепции;

- в достаточной степени успешная учебная деятельность и внеучебная деятельность, (владение операциональным составом учебной деятельности, риторическая грамотность, управление стрессом, профессиональное самоопределение и самоидентификация);

- личностное самоопределение и самоидентификация, субъектность (осознание своих смысложизненных ориентации, систем ценностей в обществе, следование им, самомотивирование, способность к самоорганизации, самоактуализации).

- преобладание положительного фона настроения.

Другими словами, эмоционально благополучный студент должен стать субъектом своей жизнедеятельности и учебной деятельности в вузе на основе конструктивного, положительного отношения с людьми, миром, космосом в зависимости от масштаба своего самоопределения, от социальных и первичных физических установок, полученных в онтогенезе. У него должна сформироваться позиция субъекта учения студента. Суть которой состоит в том, что студент сам должен научиться находить свой способ учебной деятельности, чтобы достигать лучших результатов, сам выбирать те предметы, в которых необходимо углубить свои знания, умения, он должен лично и профессионально самоопределяться, у него должна быть сформирована личностная самоидентичность, ориентация на дело или социум, адекватная самооценка, видение перспективы своего развития; эмоциональный интеллект; низкий уровень психологических защит типа прокрастинация и избегание неудач в период подготовки, поступления и адаптации к учебной деятельности в вузе [Черкасова].

Нам представляется интересным тот факт, что, по сути, характеристики эмоционального благополучия студента на психологическом, социально-психологическом уровнях перекликаются с параметрами эмоционального интеллекта. Обратимся к понятию «эмоциональный интеллект».

Р. Торндайк в начале прошлого века, ввел понятие «социальный интеллект», определив его как элемент интеллекта, характеризующий способность понимать других и разумно вести себя в общении с другими. В 1935 году в Австралии Э. Долл разработал «Вайлендскую шкалу социальной зрелости», позволяющую выявлять уровень социального интеллекта. Позже Д. Векслер указал на многомерность общего интеллекта и употребил в своих работах метафору «неинтеллектуальный интеллект», значение которого уточнил Р.В. Липер в 1948 году. Позднее, вслед за Э. Долом, Р. Бар-Он ввел понятие эмоционального коэффициента - Emotional Quotient (EQ), которым определил некогнитивные навыки, способствующие адаптации личности: знания об эмоциях, умения понимать эмоции других, способность управлять эмоциями, контроль импульсивности, поддержание настроения оптимизма. Он же предложил «Шкалу коэффициента эмоционального интеллекта», которая сейчас широко используется в психологии менеджмента. Несколько другого подхода придерживаются Дж. Майер и П. Саловей, операционализируя эмоциональный интеллект через: а) восприятие, идентификацию, выражение эмоций; б) фасилитацию мышления; в) понимание эмоций; г) управление эмоциями, считая, что он способствует отслеживанию собственных, чужих эмоции. Популярная сегодня концепция представлена Д. Гоулмэном⁵, в ней EQ (эмоциональный коэффициент) - это сумма из семи показателей - самоосознанности, самомотивированности, устойчивости к фрустрации, контроля за импульсами, регуляции настроения, эмпатии, оптимизма. Позже эмоциональный интеллект им определен, как способность эффективно управлять собой и взаимоотношениями, состоящую из четырех фундаментальных навыков - «азбуки эмоционального интеллекта»: самоосознанности, владения собой, социальной осознанности и коммуникабельности [Гоулман]. В представленных моделях эмоционального

⁵ Перевод фамилии Goleman в психологической литературе встречается в двух вариантах: Гоулмэн и Гоулман, в зависимости от переводчика и редактора., более ранний - Гоулмен.

интеллекта явно видно сходство с эмоциональным благополучием в части социальных контактов, личностного самоопределения, самоидентификации, субъектности и др.

В концептах эмоционального интеллекта по критерию измеряемости разделяют модели способностей и смешанные модели. В первой - методики, в которых решаются задачи анализа эмоций по типу тестов интеллекта (Дж. Майер и П. Саловей). Во второй, используются методики на основе процедур самооценивания и самоотчетов респондентов (Р. Бар-Он, Н.Холл, Д. Гоулмэн).

Предлагаемые российскими разработчиками авторские модификации понятия эмоциональный интеллект, в основном, можно отнести ко второму типу смешанных моделей (В.В. Люсин, М.А. Мануйлова, А.Г. Шмелев, и др.)

В нашем исследовании студентам предлагалось оценить параметры своего эмоционального благополучия, ответив на вопросы анкеты, и принять участие в полустандартизированном интервью для самооценки эмоционального интеллекта. Интервью построено на основе конструкта Д. Гоулмэна, включающего самоосознанность (понимание себя), самомотивированность (способность найти стимул, смысл деятельности), устойчивость к фрустрации (способность, несмотря ни на что, действовать в соответствии с целью), контроль за импульсами, регуляцию настроения, эмпатию (сопереживание), оптимизм, социальную осознанность (осознание социальных норм и своих ролей, соответствующих им), коммуникабельность (умение общаться). В одной группе была проведена групповая оценка личности по параметрам эмоционального благополучия. Каждого студента оценивали трое его однокурсников, в том числе староста. Успешность деятельности студентов младших курсов определялась по уровню оценок в сессии выше удовлетворительных. В выборку вошли студенты московских вузов, получающие образование впервые, всего в количестве 38 человек, исследование будет продолжаться, выборка будет увеличиваться.

Интересна оценка студентами своего эмоционального благополучия. Об этом можно судить по ответам на вопросы анкеты, которая сделана на основе выше представленного конструкта эмоционального благополучия. Вот некоторые из них: «Удается ли Вам соблюдать режим питания?». Утвердительно ответили чуть более четверти студентов. Вопрос о режиме сна показывает также, что, в основном, и он не соблюдается. Преобладающее большинство не испытывает финансовых проблем в техническом вузе, а испытывают затруднения в основном студенты в вузе педагогическом. В основном студенты чувствуют себя в безопасности, как в вузе, так и дома. Всего три человека, выразили свое беспокойство по этому поводу. Являются ли данные результаты свидетельством того, что факторы здоровых режимов питания и сна (без вредных привычек), учебы и труда, отдыха (без интернет зависимости) и ухода за собой как в здоровом, так и физически нездоровом состояниях, финансовая обеспеченность для удовлетворения основных физиологических потребностей; использование мест проживания, обучения без угроз для жизни, отсутствие страха потери места проживания, средств существования удовлетворения потребности в безопасности не значимы для определения эмоционального благополучия студентов? Конечно, нет. Групповая оценка личности как раз это и показывает, демонстрируя расхождения в самооценках, полученных по анкетному опросу и групповой оценке результатов удовлетворенных физиологических потребностей и потребностей в безопасности. Малочисленность выборки не дает возможности определить вес каждого параметра указанных факторов.

Любопытны ответы респондентов на вопрос о смысле жизни: «Смысл жизни в семье, в продолжении рода и, конечно, “бобосики” и побольше...», «В процветании моей фамилии...», «Самореализации во всех ролях...», «В карьере, в семье...», «...в деятельности, которая приносит пользу, удовольствие...» и др. Надо отметить, что спектр смысловых установок стал шире по сравнению с началом 2000-х годов. Кроме работы, приносящей

свободу и деньги, теперь в смыслах жизни у студентов присутствуют семья, продолжение рода, деньги, и работа, приносящая удовольствие.

На данном этапе исследования удалось зафиксировать связь отдельных элементов эмоционального благополучия и эмоционального интеллекта. В частности, мы установили, что высокие показатели по оптимизму, самоосознанности, самомотивированности, регуляции настроения прямо связаны с успешностью учебной деятельности студентов, что подтверждают результаты прежних исследований. А, также, с позитивным, конструктивным настроением в отношении своего финансового благополучия, смысла жизни, в частности, нацеленностью на семью, карьеру, продолжение рода.

В заключении отметим, конструкт понятия эмоциональное благополучие студента частично соотносится с эмоциональным интеллектом. На наш взгляд, требуются дополнительная конкретизация параметров эмоционального благополучия. Целесообразно включить медицинские показатели, характеризующие эмоциональное благополучие студента, влияющие на качество его жизни: отсутствие стресса, отсутствие проблем с психическим и физическим здоровьем, гормональным и генетическим статусами. Можно полагать, что дальнейшие исследования на более широкой выборке позволят установить конкретные связи эмоционального благополучия и эмоционального интеллекта.

Литература.

1. Бессонова Ю.В. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве. / Ю.В. Бессонова сб. статей /Составитель: Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 2013 - 146 с. С. 30-35
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников /А.Д.Кошелева, Учебное пособие / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой, М.: Академия, 2003. - 186 с.
4. Киселева Т.Г, Бобик Т.В. Исследование социально-психологических проблем пожилых людей Т.Г Киселева, Т.В.Бобик Научное периодическое издание «IN SITU» 2015, №1. С.116-118. URL <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialno-psiologicheskikh-problem-pozhilyh-lyudey> Дата обращения 03.2016
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу 3-е изд. Пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 352 с. URL: <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt> Дата обращения 03.2016
6. Пахалкова А.А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды / А.А. Пахалкова, Психолог. — 2015. - № 1. - С.44-65. DOI: 10.7256/2409-8701.2015.1.13783. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_13783.html. Дата обращения 02. 2016
7. Черкасова О.Д. К истокам понятия позиция субъекта учения студента / О.Д. Черкасова Развитие идей научной школы Н.А. Менчинской в современной психологии учения /М.- 2015, с. 85 – 93.С.2 URL: http://www.pirao.ru/upload/iblock/cb1/razvitie_idey_nauchnoy_shkoly_v.pdf Дата обращения 03.2016
8. Эриксон, Э. Детство и общество /Э. Эриксон; пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, фонд «Университетская книга», 1996. - 592 с.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО АСПЕКТА «ОБРАЗА-Я» В СТРУКТУРЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У АРМЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ РФ И РА⁶

Берберян А.С., зав. кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) университета, Ереван, Армения

Берберян Э.С., аспирант Департамента психологии Национального исследовательского университета "Высшая школа экономики", г. Москва, РФ

Аннотация.

В статье исследуется взаимосвязь смысложизненных ориентаций и ценностно-смыслового аспекта представлений личности студента о типичном и идеальном представителях своего этноса. В эмпирическом исследовании подтверждается гипотеза о положительной корреляции между высоким уровнем осмысленности жизни и ценностно-смысловым аспектом «Образ – Я».

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, этническая идентичность, студенческая молодежь.

STUDY OF MEANING OF LIFE ORIENTATIONS AND "SELF-IMAGE" VALUE-SEMANTIC ASPECTS INTERRELATION IN ETHNIC IDENTITY STRUCTURE AMONG ARMENIAN YOUTH IN THE RUSSIAN FEDERATION AND THE REPUBLIC OF ARMENIA

Berberyan A.S., Head of Department of Psychology of Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Armenia

Berberian E.S., Ph.D. student of the Department of Psychology of the National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russian Federation

Abstract

The interrelation between meaning of life orientations and value-semantic aspect of student's personality representation about typical and perfect representatives of their ethnic group is investigated in the article. The empirical study confirmed the hypothesis of a positive correlation between high level of life meaningfulness and value-semantic aspect of "Self-image".

Keywords: meaning of life orientations, ethnic identity, student youth.

В XXI столетии возник феномен — «этнический парадокс современности», характеризующийся возрождением интереса к этнической самобытности, повышением роли и значения этнической идентичности в эпоху глобализации и интеграционных процессов. Особое внимание стало уделяться языку, культуре, традициям, этническим нормам, обычаям и другим этноинтегрирующим характеристикам. Парадоксально, что интеграционные процессы в социальном мире не вступают в конфронтацию с процессами, которые характеризуются резким осознанием этнической идентичности и самоидентификацией этноса [6, 8]. Актуальность работы определяется недостаточной разработанностью проблемы этнической идентичности и тех факторов, которые детерминируют ее формирование и

⁶ Исследование выполнено при поддержке ГКН МОН РА в рамках армяно-российского совместного научного проекта «Психологический аспект формирования самопонимания личностью национальной идентичности в контексте исторического опыта на постсоветском пространстве (на материале исследования молодежи России и Армении)»

развитие, а также сопоставлением этнической идентичности, как важного компонента самосознания личности, со смысложизненными ориентациями.

Цель исследования: изучение взаимосвязи смысложизненных ориентаций и ценностно-смыслового аспекта представлений личности студента о типичном и идеальном представителях своего этноса. Гипотеза: высокие значения общего уровня смысложизненных ориентаций положительно коррелируют с высокими значениями ценностно-смысловых характеристик идеального представителя в отличие от представлений о типичном человеке.

Исследованием сущности этнической идентичности и ее структурных компонентов занимались такие зарубежные и российские авторы, как Дж. Берри, Г. Тэджфел, Дж. Марсиа, Т.Г. Стефаненко, Ю.П. Платонов, Г.У. Солдатова, Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, Л.Г. Почебут, В.Ю. Хотинец, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко и др.

Для целей нашего исследования особый интерес представляют теории анализа понятия «смысл»: общепсихологические теории, которые заложили фундамент психологии смысла, они опираются на деятельностно-смысловой подход к пониманию человека, представители- Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомиров, А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, В.А. Иванников, В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьев, В.В. Столин, Е.В. Субботский.

Смысл жизни – это специфический, уникальный мотив действий человека, это не "вторичная рационализация" инстинктивной природы человека, вопреки утверждениям многих авторов. Этот мотив удовлетворяет собственное стремление к смыслу, лишь в том случае, если осуществлен индивидуально самим собой. Некоторые авторы утверждают, что смысложизненные ориентации есть лишь защитные механизмы, однако это гораздо большее, нежели инстинктивное поведение, ведь они являются движущим механизмом и активным ядром, очерчивающим жизненный путь человека [1, 4].

Молодежь представляется в роли своеобразного фильтра, подвергающегося оценке сложившихся порядков, различных компонентов культуры и принимает те, которые удовлетворяют современные интересы и потребности человека в большой степени [5, 7].

В анализе мы руководствуемся определением этнической идентичности как сложным социально-психологический феноменом, который подразумевает осознание индивидом общности с конкретной территориальной группой на базе разделяемой культуры и осознание самой этнической группой единства на таких же основаниях, а также психологическое переживание общности и индивидуальные и коллективные формы манифестации данной общности.

Методы: наблюдение, тестирование. Методиками исследования: опросник на осознание этнической принадлежности, авторская анкета «Исследования соотношения “Я” и “Мы” в самопонимании этнокультурной идентичности» и тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Выборка: первая группа: этнические армяне титульного этноса, вторая группа: этнические армяне российской диаспоры. По результатам анализа опросника на осознание этнической принадлежности была отмечена тенденция как у этнических армян титульного этноса, так и у этнических армян российской диаспоры причислять себя к национальности, к которой они относятся ввиду своей генетической принадлежности. Нами были проанализированы результаты по методике смысложизненных ориентаций. Были получены результаты в первой и второй группах соответственно:

1. Цели в жизни - высокий показатель - 15% и 21.43%, средний показатель - 75% и 71.43%, низкий показатель - 10% и 7.14%.

2. Процесс жизни - высокий показатель - 27.27% и 25.00%, средний показатель - 54.55% и 60.71%, низкий показатель - 18.18% и 14.29%.

3. Результативность жизни - высокий показатель - 22.73% и 32.14%, средний показатель - 72.73% и 50.00%, низкий показатель - 4.55% и 17.86%

4. Локус контроля-Я - высокий показатель - 18.18% и 25.00%, средний показатель - 81.82% и 50.00%, низкий показатель - 0.00% и 25.00%.

5. Локус контроля - высокий показатель - 22.73% и 28.57%, средний показатель - 77.27% и 53.57%, низкий показатель - 0.00% и 17.86%.

6. ОЖ (общий показатель) - высокий показатель - 18.18% и 21.43%, средний показатель - 81.82% и 71.43%, низкий показатель - 0.00% и 7.14%.

По результатам анкеты «Исследования соотношения “Я” и “Мы” в самопонимании этнокультурной идентичности» в оценке идеального армянского мужчины доминируют: «верность дружбе» - 4.52, «уважение к старшим» - 4.29, «религиозность» - 4.29, «дружелюбие» - 4.20, «самостоятельность» - 4.19. В оценке идеальной женщины преобладают: «дружелюбие» - 4.37, «сила» - 4.24, «верность дружбе» - 4.22, «гостеприимство» - 4.13, «гордость» - 4.07, «храбрость» - 4.0. В оценке представления о типичной армянской женщине на первых значимых позициях доминируют: «тактичность» - 4.22, «эмоциональность» - 4.19, «доброта» - 4.19, «оптимизм» - 4.12, «религиозность» - 4.09; в оценках женщин - «гостеприимство» - 4.34, «уважение к старшим» - 4.04.

Были сопоставлены данные, включенные в структуру «Образа-Я», - идеальных и типичных представлений армян в этнокультурном контексте. Полученные результаты свидетельствуют о сходстве в восприятии положительных качеств и различиях в восприятии отвергаемых, негативных качеств «Образа-Я» в самопонимании молодежи. Вторичная обработка данных проводилась с применением методов статистической обработки данных. Для группы испытуемых было подсчитано среднестатистическое значение качеств, что позволяет судить о соотношении значимости данных представлений в сопоставлении с показателями уровня ОЖ. Высокий уровень ОЖ положительно коррелирует в оценке идеального мужчины с характеристиками: «верность дружбе», «религиозность», «дружелюбие», «самостоятельность», в оценке идеальной женщины - «дружелюбие», «сила», «верность дружбе», «гостеприимство». Отрицательная корреляция наблюдается у юношей с отвергаемыми характеристиками: «гордость», «грубость», «храбрость», «наглость», а у девушек: «наивность», «застенчивость». В оценке представления о типичном армянском мужчине нет корреляции со значимыми характеристиками: «верность дружбе», «самостоятельность», в оценке типичной женщины - «самостоятельность», «дружелюбие», «сила», «гостеприимство».

Обобщая данные исследования, можно отметить, что смысло-жизненные ориентации студенческой молодежи находятся в зависимости от характеристик ценностно-смыслового аспекта «Образа – Я» в структуре этнической идентичности представлений армянской студенческой молодежи РФ и РА [2,3].

Литература.

1. Асмолов А. Г. (1983). О предмете психологии личности // Вопросы психологии. № 3. С. 118—125.
2. Берберян А.С., Берберян Э.С. (2014). Изучение системы ценностных ориентаций студенческой молодежи Армении как составной части этнического самосознания субъектов поли- и моноэтнической среды. *Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization*. Prague, 61-67.
3. Берберян А.С. Исследование взаимосвязи особенностей самопонимания этнокультурной идентичности и представление своих жизненных перспектив у армянской молодежи. *Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization*. Prague, 2015, стр. 57-67.
4. Леонтьев Д. А. (1999). Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 487 с.
5. Стефаненко Т.Г. (2002). Индивидуальные стратегии конструирования этнической идентичности // Идентичность и толерантность / Под ред. Н.М. Лебедевой. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 35-48.

6. Эриксон Э. (1996). Идентичность, юность и кризис: М. «Прогресс».
7. Berry, John W; Poortinga, Ype H; Segall, Marshall H; Dasen, Pierre R (2002). Cross-cultural psychology: Research and applications (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press,
8. Tajfel H., Turner J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations / Ed. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: Nelson-Hall,. P. 7-24.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА СЧАСТЬЯ И СМЫСЛА ЖИЗНИ У ЖЕНЩИН ВОЗРАСТА АКМЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ШВЕДСКОГО КРУЖКА «ПРОСТОЕ ЖЕНСКОЕ СЧАСТЬЕ»)⁷

Ильюшенко Надежда Сергеевна, младший научный сотрудник Центра управления знаниями и компетенциями Института философии Национальной академии наук Беларуси, г. Минск, ул. Сурганова, 1, к. 2n.iliushenko@gmail.com

Аннотация

Работа посвящена рассмотрению практики философского консультирования как значимой стратегии осмысления жизни женщинами в возрасте акме. Особое внимание уделено анализу позитивного потенциала «шведских кружков» по практической философии как перспективной формы философского консультирования по вопросам смысла жизни и счастья. Предложена программа работы кружка.

Ключевые слова: смысл жизни, счастье, акме, философское консультирование, «шведский кружок».

PROBLEM OF HAPPINESS AND MEANING OF LIFE FOR ACME-AGED WOMEN (THE EXAMPLE OF SWEDISH STUDY GROUP FOR WOMEN “SIMPLE WOMEN'S HAPPINESS”)

Nadzeya Ilyushenka, Junior Researcher of Knowledge management Centre at Institute of Philosophy of National Academy of Sciences of Belarus, Minsk, Surganova str., 1/2n.iliushenko@gmail.com

Abstract

In the article the positive potential of Swedish study group for women “Simple women's happiness” as a form of philosophical counselling has been analyzed. This form of philosophical practice is described as necessary and perspective activity where women are able to discuss different existential problems: happiness and their meanings of life. Also in the article the program of Swedish study group for women “Simple women's happiness” has been represented.

Keywords: meaning of life, happiness, acme, philosophical counseling, Swedish study group.

Понятие смысла жизни традиционно связано с понятием счастья не только в обыденном сознании, но и в трудах ученых и философов: на близость данных феноменов указывали Сократ, Эпикур, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Л. Фейербах, Х. Бехер, Г. Спенсер и другие представители эвдемонизма. Если исходить из понимания смысла жизни как объективной оценки и ценности чего-либо в жизни индивида, то счастье становится возможно определить как сопровождающее жизнь чувство удовлетворенности, переживание полноты бытия. От присутствия переживания счастья не в последнюю очередь зависит ощущение осмысленности или, напротив, бессмысленности существования человека.

В 2012 году в Республике Беларусь были подведены результаты многоиндикаторного кластерного обследования, организованного Национальным статистическим комитетом [5].

⁷ Статья подготовлена при поддержке БРФФИ, договор гранта № Г14М-140 от 23.05.2014 г.

Согласно опросу, 65,4% женщин в возрасте от 15 до 24 лет удовлетворены своей жизнью. О том, что они абсолютно или относительно счастливы, заявило подавляющее большинство – 95,5% опрошенных. Представленный специалистами социальный портрет такой женщины включает следующие характеристики: проживающая в городе, не состоящая в браке, живущая в семье (как правило, родительской), имеющей высокий уровень материального достатка. Таким образом, оценивающими себя в качестве счастливых оказываются преимущественно женщины, получающие образование и находящиеся на иждивении у родителей или только начавшие свою трудовую карьеру, не обремененные обязанностями.

Полученные данные коррелируют с результатами исследования, проведенного специалистами Института семейных исследований Австралии (Australian Institute of Family Studies). Согласно их выводам, такой показатель как удовлетворенность жизнью находится в прямой зависимости от возраста человека [2]. Наибольшее удовлетворение жизнью испытывают молодые люди, затем, показатель счастья устремляется вниз, таким образом, между 30 и 50 годами удовлетворенность жизнью оказывается стабильной, но наиболее низкой. После 50 лет субъективная оценка уровня счастья снова повышается. Тот факт, что именно возраст акме – возраст с 30 до 50 лет – наиболее продуктивный с точки зрения физиологических, психологических и социальных показателей период жизни, является и наиболее несчастным, заставляет исследователей обратить на него внимание, сделав предметом своего рассмотрения. Ведь частым спутником несчастья является бессмысленность, что может спровоцировать развитие как психологических проблем, так и серьезных социальных девиаций (алкоголизм, наркомания, суицидальное поведение и др.).

Социальный портрет белорусских женщин возраста акме может быть описан следующим образом. Следует отметить, что в период 30-40 лет женщина оценивает свои успехи за первую треть жизни, отвечая на вопрос, все ли она успела воплотить из того, что имеет для нее смысл. Согласно республиканскому социологическому опросу, проведенному с 14 по 28 мая 2012 года сотрудниками центра ООО «Зеркало-Инфо» [4], наиболее значимыми и приоритетными для современных женщин Беларуси ценностями, с которыми они связывают смысл своей жизни и личное счастье, выступают: семья (82%) и дети (67%), любовь (33%), деньги (25%), успех в карьере (19%) и др. Период переоценки у женщины проходит благополучно, когда она заключает, что продуктивно прожила данный этап своей жизни.

Однако современная ситуация в стране отличается рядом кризисных процессов, что откладывает отпечаток на восприятие и оценку собственных достижений женщинами. Среди наиболее существенных негативных тенденций следует отметить, во-первых, снижение уровня доходов, а следовательно, уровня жизни населения в последние годы, где наиболее уязвимыми традиционно являются женщины; во-вторых, увеличение количества разводов (согласно данным статистики за первый квартал 2014 года на 1000 браков в стране приходилось 587 разводов, что обеспечило стране второе место в мире по данному показателю [3]), рост количества неполных семей, в которых груз воспитания детей в основном ложится на плечи женщины-матери. В результате, многие женщины к 30-40 годам оказываются в сложных психологических и материальных условиях при возросшей социальной и личной ответственности и отсутствии поддержки родителей, которые к этому времени выходят на пенсию и сами начинают нуждаться в заботе и помощи. Таким образом, по сравнению с более молодыми женщинами, женщин в возрасте акме отличает менее защищенные и стабильные условия жизни, что способствует снижению уровня удовлетворенности жизни и счастья. Нередко это сопровождается и чувством утраты смысла жизни. Все эти и многие другие причины заставляют задуматься о смысле существования, о том, как наиболее гармонично адаптироваться к новым жизненным обстоятельствам, не потерять себя, сделать свою жизнь насыщенной и интересной.

Эффективным средством решения описанных проблем может стать обращение к услугам специалиста в области философского консультирования.

Философское консультирование – это разновидность практической философии, направленной на оказание помощи в решении смысловых проблем с привлечением философских знаний и философской методологии. Философское консультирование как отдельное направление деятельности было предложено Г.Б. Ахенбахом, немецким философом, в 1981 году в качестве альтернативной формы помощи людям, ищущим ответы на сложные жизненные вопросы [1]. В качестве задач данной практики отмечают: исследование личных философских, религиозных и научных взглядов на себя и мир, прояснение и изменение личной философии, решение сложных жизненных дилемм и мировоззренческих противоречий. Сегодня философское консультирование приобрело статус самостоятельной профессии: специалисты проходят сертификацию, действуют профессиональные ассоциации консультантов, имеются периодические издания, проводятся конференции.

В качестве форм, в которых может проводиться консультация следует назвать индивидуальную и групповую формы. Популярной формой групповой работы является организация встреч в форме «шведского кружка». Очертим вкратце позитивные стороны выбора такого формата.

Кружки зарекомендовали себя в первую очередь как форма обучения взрослых. Особенно широкую популярность они обрели в Швеции, по названию которой и получили свое именование. Для занятий в кружках люди собирались один-два раза в неделю дома у кого-то из членов кружка, проводили встречи в школах или иных общественных местах – там, где имели возможность видаться в частном порядке. Целью было обсуждение интересных тем, обучение новому, обмен опытом. Организация отличалась своей демократичностью: лидер кружка выбирался его членами из числа всех участников, тематика занятий открыто обсуждалась и могла корректироваться. Таким образом, «шведский кружок», основывается на самоорганизации людей (от 7 до 12 человек), которые регулярно встречаются и проводят запланированные занятия (8–10 занятий) под руководством избранного ими лидера.

С нашей точки зрения, обсуждение вопросов счастья и смысла жизни с женщинами именно в формате «шведского кружка» эффективно, поскольку такая форма организации занятий (в отличие от лекций или семинаров) изначально ориентирована на взрослых людей. Она требует их активного вовлечения, что характерно для возраста акме, позволяет осуществить совместный поиск ответов на вопросы, не имеющие однозначного или единственно верного и подходящего для всех решения.

Темы, которые могут обсуждаться в рамках деятельности «шведского кружка» для женщин возраста акме могут быть самыми разнообразными. Ниже представим общую программу встреч в рамках «шведского кружка» «Простое женское счастье».

Встреча 1. «Знакомство». Содержательные компоненты: выявление мотивов участников и определение плана работы. Формулировка основных проблем: для чего нам эти встречи? Какие темы было бы интересно обсудить? Какие проблемы нас волнуют? Желаемый итог встречи (компетенции): составление плана работы группы. Методы достижения цели: методики знакомства: «Кто я?», «Три самых главных слова обо мне». Показ презентации о «шведском кружке». Определение ожиданий – использование анкеты-опросника.

Встреча 2. «Что такое философские консультации?». Содержательные компоненты: конкретизация ответов на вопросы. (Кто такой философ, что такое практическая философия? Чем полезны философские консультации? Что мы будем делать на встречах?). Желаемый итог (компетенции): выяснение роли и места философии в жизни человека; определение роли философа-консультанта. Методы достижения цели: опрос-ассоциации (философ – какой он?); мини-лекция о роли философии и работе философа-консультанта; ответы на вопросы, обсуждение.

Встреча 3. «Что такое счастье?». Содержательные компоненты: ответ на вопросы. (Какие бывают определения счастья? Как и когда я понимаю, что я счастлива? Как счастье

описывается словесно, как переживается телесно? Как связаны понятия «общечеловеческое счастье», «женское счастье», «мужское счастье»?). Желаемый итог (компетенции): самоопределение в своем отношении к счастью; знакомство с альтернативными подходами к пониманию счастья; осознание собственного понимания. Методы достижения цели: телесно-ориентированная практика «Погружение в переживание счастья»; мини-лекция, раскрывающая основные подходы к пониманию счастья; дискуссия.

Встреча 4. «Какое оно - женское счастье?». Содержательные компоненты: женская «природа» или «социальный конструкт», общее для всех женщин («женская судьба»), особый тип отношения и поведения, или у каждой женщины свое собственное счастье? Стереотипы и идеалы. Желаемый итог (компетенции): обнаружение различных стратегий «женского» поведения. Анализ истоков формирования различных образов женственности. Анализ наиболее распространенных стереотипов. Методы достижения цели: опрос-ассоциация «женское счастье». Приглашение психолога, специалиста в области гендерных исследований. Методики: мини-лекция «Стереотипы и идеалы женственности», дискуссия.

Встреча 5. «Формула женского счастья». Содержательные компоненты: пути и способы достижения счастливой жизни: счастье как осмысленная жизнь. Желаемый итог (компетенции): осознание многообразия стратегий реализации счастья с учетом специфики его понимания каждой женщиной. Анализ методов обретения счастливой жизни. Конструирование собственного «рецепта» счастливой женской судьбы. Методы достижения цели: «Всемирное кафе», дискуссия, мини-лекция, работа с кейсами.

Встреча 6. «Скандинавские кружки». Содержательные компоненты: работа в группах по интересам. Желаемый итог (компетенции): определение новых интересов, тем для дальнейшей работы. Методы достижения цели: опрос, составление плана.

Встреча 7. «Подведение итогов». Содержательные компоненты: презентация каждой участницей своего «рецепта» счастливой жизни. Желаемый итог (компетенции): систематизация знаний, обратная связь по поводу полученного опыта. Методы достижения цели: семинар, дискуссия (метод: памятка).

Содержание встреч может варьироваться в зависимости от потребностей, запросов и интересов участниц. Данный формат видится перспективным, поскольку позволяет реализовать ряд функций: расширения кругозора, коммуникации, взаимной поддержки, обучения.

Литература

1. Achenbach, G. B. Kurzgefaßte Beantwortung der Frage: Was ist Philosophische Praxis // Philosophische Praxis. Gerd B. Achenbach [E-Ressources]. – 2014. – Zugriffsart: http://www.achenbach-pp.de/de/philosophischepraxis_text_was_ist.asp. – Datum Zugang: 20.01.2015.
2. Qu, L., Vaus, D. de. Life satisfaction across life course transitions // Australian Family Trends No. 8 – September, 2015 [E-Ressources]. – 2016. Mode of access: <https://aifs.gov.au/publications/life-satisfaction-across-life-course-transitions> – Date of access: 25.02.2016.
3. Браки, разводы и общие коэффициенты брачности и разводимости. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/demografiya_2/g/braki-razvody-i-obschie-koeffitsienty-brachnosti-i-razvodimosti/ – Дата доступа: 23.02.2016.
4. Жизненные приоритеты женщин. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://marketing.by/analitika/zhiznennye-prioritety-zhenshchin-belarusi/?mobile=Y> – Дата доступа: 25.02.2016.
5. Многоиндикаторное кластерное обследование по оценке положения детей и женщин в Республике Беларусь 2012 год. – [Электронный ресурс] – Режим доступа:

http://www.belstat.gov.by/uploads/file/U_uroven/MICS/itogovyy_otchet_miks4.pdf – Дата доступа: 25.02.2016.

УДК 159.923.2

СМЫСЛ ЖИЗНИ И УРОВЕНЬ ЭГОЦЕНТРИЗМА У ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Пашукова Татьяна Ивановна, доктор психол. наук, профессор ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва,

Аннотация.

В статье обсуждаются проблемы смысла жизни и анализируются результаты исследования эгоцентризма у пожилых людей, находившихся на профилактическом лечении в госпитале. У участников исследования уровень эгоцентризма оказался средним или низким, что автор объясняет их социоцентрической направленностью.

Ключевые слова: старение, смысл жизни, эгоцентризм

THE MEANING OF LIFE AND THE LEVEL OF EGOCENTRISM IN ELDERLY PEOPLE

Pashukova Tatyana Ivanovna Doctor of Psychological Sciences (Ph. D. 2nd degree), Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology «Moscow State Linguistic University», Moscow

Abstract

In the article the problems of the meaning of life are discussed and results of the research of egocentrism in elderly people who underwent prophylactic treatment at hospital are analyzed. In research participants the level of egocentrism turned out to be average or low that the author explains by their sociocentric orientation.

Keywords: ageing, the meaning of life, egocentrism.

Согласно статистическим данным средняя продолжительность жизни и количество лиц пожилого возраста в стране возрастает год от года.

Пожилым возраст, как любой другой, имеет свои положительные и свои отрицательные стороны. Согласно классификации Европейского регионального бюро ВОЗ: пожилой возраст у мужчин начинается от 61 и длится до 74 лет; пожилой возраст у женщин от 55 до 74 лет; старость определяется, начиная с 75 лет, а долгожителями считаются люди, возраст которых переходит границу 90 лет [цит. по 2, с. 14].

Старение связано с биологическими изменениями и изменениями, происходящими в психике пожилых людей. В этот период меняется их социальное положение и система отношений с окружающими людьми.

У пожилых людей отмечают: неудовлетворенность собой, неуверенность в своих силах, чувство беспомощности, одиночества, сужение сферы интересов [5]. Они вынуждены приспосабливаться не только к изменениям своей социальной ситуации, но и реагировать на изменения в себе самих.

Вместе с уходом от трудовых забот важным вопросом для них становится смысл жизни, возможность его изменения и реализации в зависимости от состояния здоровья, экономических возможностей и социально-психологических факторов. У пожилых людей меняется мировосприятие, формируется новое представление о себе и окружающих, снижается самооценка и уровень притязаний, меняется самочувствие, а эго-состояние часто

характеризуется высокой степенью фиксированности на себе и, особенно, на своем здоровье [1; 2; 5 и др.].

Пожилые люди, анализируя прожитые годы, часто сетуют на нереализованные планы, на неверные шаги в решающие периоды их жизни, на неисправленные ошибки. Существует и феномен эмоционально окрашенной обращенности в свое прошлое, который проявляется в воспоминаниях минувшего.

Старение характеризуют и проблемы саморегуляции, которые отражаются на эмоционально-волевой сфере (появляется пессимизм, ощущение трудности жизни, смятение), на когнитивном уровне (ухудшение памяти, мышления, снижение возможностей внимания и др.), на характере человека («заострение» личностных черт) [2].

Психологи выделяют ряд фаз начала старения и вхождения в роль пенсионера [2, с. 35– 37]. И хотя психологическое состояние пожилых людей в эти фазы отличается, оно показывает влияние роли, статуса, психического и физического самочувствия и социальной депривации.

Стареющие люди сильно переживают из-за социального статуса и своей жизненной позиции, изменений круга общения, распорядка дня, прав и обязанностей. Происходящие изменения требуют переосмысления жизненных ценностей, отношения к действительности и к самому себе, вызывают необходимость поиска новых возможностей и путей реализации своей активности.

Для адаптации к процессу старения важна компенсация утраченного. Она может происходить благодаря новым видам посильной деятельности, новым хобби и увлечениям. Однако ригидность психических процессов, трудности переключения внимания и изменения в мышлении могут мешать адаптации [2, с. 172–176].

Отмечается, что если человеку удастся найти смысл своей жизни, то у него продолжается личностное развитие, он остается включенным в социум и имеет позитивное отношение к обществу и окружающим. В противном случае он отходит от социальных контактов, углубляется в себя и ждет времени смерти как возможности избавления от проблем.

Преодолевая состояние депривации, пожилой человек вырабатывает или социоцентрическую или эгоцентрическую направленность. В последнем случае он утрачивает способность к децентрации, у него наблюдается неспособность или нежелание учитывать мнение других людей, что мешает общению, координации своих планов с их планами, способствует конфликтам и чувству одиночества.

Социоцентрическая направленность проявляется в попытках помогать другим, поддерживать, советовать. Принятие близкими людьми этих попыток вызывает «эффект нужности», который способствует оптимистическому настроению. Наоборот, лицам с эгоистическими установками свойственен пессимизм в отношении своего будущего, неудовлетворенность окружающими людьми, раздражительность, а часть из них становится «трудными» для окружающих.

На состояние душевного здоровья влияет и то, как человек раньше справлялся с проблемами, с кризисами и какие он имеет черты характера и свойства личности.

В психологической литературе встречается мнение о высоком уровне эгоцентризма у пожилых людей [1, с. 40; 4, с. 144 и др.].

Для проверки справедливости этого мнения мы провели исследование эгоцентризма у лиц пожилого возраста в 2003 г. Но результаты еще не опубликовали.

Совместно со студенткой КИРУЭ Ю.В. Задорожной мы изучали 53 человека возрастом от 56 до 83 лет, находившихся на профилактическом лечении в госпитале ветеранов Великой Отечественной войны (г. Кировоград). В процессе исследования использовались: наблюдение, тест ЭАТ, беседа.

Беседа и тестирование, проведенные с испытуемыми, показали медлительность старческого мышления как следствие стремления дать обдуманый ответ, с одной стороны, и

как следствие снижения активности психических процессов – с другой. Во время наблюдения и беседы с исследуемыми пожилыми людьми выяснялись разные стороны общения и отношений и были установлены определенные их различия у мужчин и женщин.

Мужчины очень хорошо отзывались о медперсонале госпиталя и об обслуживании. При этом в отличие от женщин они чаще сидели молча, задумавшись о своем, опершись рукой о стенку кресла или дивана.

Женщины в своих группах часто кого-то обсуждали, выражали недовольство персоналом, своими родными и близкими и своим состоянием. Они говорили о личных проблемах, рассказывали про детей и внуков, про методы лечения, давали характеристики другим, высказывали свои обиды. Во время разговоров они были эмоционально включены в рассказы своих собеседниц.

С помощью теста эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ) мы определяли величину и уровень эгоцентризма как свойство и состояние личности, выражающее сфокусированность испытуемых на себе [3, с. 325–332; 4, с. 546].

Тестирование было проведено только с 16 испытуемыми (8 мужчин и 8 женщин). Остальные отказывались выполнять задание, объясняя это нежеланием или ссылаясь на сложность теста. Действительно, скорость заполнения теста в нашей выборке варьировалась от 25 до 50 минут, тогда как у взрослых испытуемых она обычно колеблется в пределах 15 – 25 мин.

Результаты исследования эгоцентризма у 16 пожилых человек показали, что 50% из них имеют средний уровень эгоцентризма (согласно установленным нами ранее уровням для взрослых), 43,75% – низкий уровень и у 1 человека (6,25%) высокий уровень, находящийся близко к границе среднего.

Среднеарифметические величины эгоцентризма в возрастных группах пожилых людей показывают его небольшое возрастание с возрастом, но в целом он остается в пределах низкого и среднего уровней. В группе испытуемых 56–65 лет оказалось 5 человек и $\bar{x}=8,00$; в группе 66–74 лет было 7 человек и $\bar{x}=9,00$; в группе лиц 75 лет исследование прошли 4 человека и $\bar{x}=13,25$ (среднеквадратичные отклонения в группах отличаются менее чем на 2 единицы: $\sigma_{n-1}=5,47$; $\sigma_{n-1}=5,83$ и $\sigma_{n-1}=7,18$ соответственно).

Среди испытуемых были жители г. Кировограда (областной центр) и жители районных центров. Тех, кто проживал в областном центре и прошел тестирование, было 10 человек, величина эгоцентризма в их группе оказалась равной $\bar{x}=11,2$. Из жителей райцентров в госпитале удалось протестировать 6 человек и среднеарифметическая величина эгоцентризма у них $\bar{x}=7,3$. Поскольку разница в среднеквадратичных отклонениях незначительна ($\sigma_{n-1}=5,86$ и $\sigma_{n-1}=6,02$), то можно говорить о более высоком уровне эгоцентризма у жителей областного центра. Мы полагаем, что большая занятость жителей райцентров заботой о домашнем хозяйстве или огороде, поддержкой своих детей и внуков может считаться одним из факторов их социоцентрической направленности и меньшего эгоцентризма.

Сравнение эгоцентризма у мужчин и женщин показало большие величины эгоцентризма в группе женщин. Среднеарифметические величины составляют $\bar{x}=7,9$ в группе мужчин и $\bar{x}=11,6$ в группе женщин. Среднеквадратичные отклонения отличаются незначительно (у мужчин $\sigma_{n-1}=5,79$, а у женщин $\sigma_{n-1}=6,04$ при равновеликих выборках).

Анализ содержания ответов при заполнении проективного теста ЭАТ показал следующее. Чаще всего стимульный материал вызывал у испытуемых ассоциации связанные с политической жизнью страны, что зафиксировано в 25,6% случаев и особо характеризовало мужчин. Ассоциации, характеризующие собственное состояние исследуемых, составили 23,0%. Содержание 10,2% ассоциаций от общего их числа по всей выборке отражало мысли и переживания за других людей.

В личной беседе 70% опрошенных высказали удовлетворенность своей жизнью. Около 63% лиц, с которыми была проведена беседа, не задумывались о далеком будущем. Для 27% был важен в их возрасте отдых и семейный уют.

Таким образом, предположение о высоком уровне эгоцентризма у лиц пожилого возраста в нашем исследовании не подтвердилось.

Беседа и анализ содержания выполненного теста показывают преобладание социоцентрической направленности лиц, которых мы изучали, а данные тестирования демонстрируют низкий и средний уровень эгоцентризма. Причем показателей, относящихся к очень высокому уровню эгоцентризма, в 27–40 единиц у наших испытуемых не было.

Во время беседы было установлено, что пожилые люди хотели бы продлить свою жизнь, но им не хочется думать о покое в ее конце. Смысл продолжения своей жизни они находят в детях, внуках, правнуках, учениках.

Около 60% исследуемых рассматривают себя как субъектов социальной жизни. Для них было характерно выработанное чувство «мы» и, оценивая свою жизнь, они говорили, что в свое время больше думали о том, как поднять разрушенную после войны страну, а не о себе.

Таким образом, результаты эмпирического исследования эгоцентризма у 53 пожилых людей в возрасте от 56 до 83 лет во время пребывания их на профилактическом лечении в госпитале ветеранов показали преобладание среднего и низкого уровней эгоцентризма, что можно объяснить смысловой сферой сознания и социоцентрической направленностью выборки. Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что далеко не всем пожилым людям свойственен эгоцентризм.

Литература

1. Альперович В.Д. Старость. Социально-философский анализ. - Ростов-на-Дону: издательство СКНЦ ВШ, 1998. – 104 с.
2. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 286 с.
3. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. – Кировоград: Центрально-Украинское изд-во, 2001. – 338 с.
4. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А.Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-центр, 2015. – 672 с.
5. Beaumont J. Measuring National Well-being – Older people and loneliness [Electronic resource] // The Office for National Statistics. – Electronic data. – Newport, 2013. – URL: http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171766_304939.pdf (access date: 04.12.2014).

УДК 159.9

СМЫСЛЫ ЧЕТВЕРТОГО ВОЗРАСТА - ИДЕАЛЬНЫЕ И РЕАЛЬНЫЕ.

Лифшиц – Артемьева Г.М., кандидат филол. наук.

Аннотация.

Виктор Франкл обозначил пути обретения смысла жизни, которые обнаруживаются через ценности творчества, ценности переживания и через отношение к тем обстоятельствам, которые мы не можем изменить. Именно эти пути позволяют людям, достигшим глубокой старости, жить полноценной и насыщенной жизнью. О полноте смысла старости необходимо говорить с юными, прививая им интерес к собственной жизни, побуждая искать свои пути без страха и с надеждой.

Ключевые слова: смысл жизни, творчество, ценности.

SENCESES OF THE FOURTH AGE: PERFECT AND REAL

Lifschitz-Artemieva G.M., PhD

Abstract.

V. Frankl has marked ways of gaining of the sense of life. They can be found through the values of creativity, values of emotions and thought attitude to those circumstances, which we cannot change. Precisely these ways allow men and women, who lived up to the age of deep elderness to live deep, vivid and complete lives. It is necessary to talk to youngsters about the older age full of sense, for young people to look into future with hope.

Keywords: meaning of life, creation, values.

С понятием "третий возраст" знакомы все. У нас его называют возрастом старости. Однако старение имеет свои возрастные градации. ВОЗ предлагает следующее:

пожилой возраст (начало старения) - 60 - 74 года;

старость - 75 - 89 лет;

долголетие (возраст патриархов) - 90 и более лет.

Надо учитывать, что возрастные границы явно сдвигаются: если в XIX веке старыми считались 40-50-летние, то в XXI веке трудовая и творческая активность тех, кому за 80, никого не удивляет и воспринимается как нечто, соответствующее общественным чаяниям. Поэтому градации ВОЗ носят условный и временный характер. Возможно, через десяток лет возрастом старости станут определять период от 80 до 95, а отсчет возраста патриархов пойдет, начиная с 96 лет.

Необходимо создавать социальные и психологические предпосылки для полноценного, наполненного смыслом проживания "четвертого возраста" (от 75 и выше). Этому и будут посвящены мои заметки. Проблемы старости нешуточны. По данным ВОЗ, к группам риска относятся: а) те, кто старше 70 и живут в одиночестве; б) люди старше 80; в) живущие в домах престарелых; г) люди преклонного возраста, живущие в изоляции, без контактов с обществом; д) бездетные старики; е) старые люди в состоянии инвалидности; ж) престарелые супружеские пары, в которых один из партнеров серьезно болен или инвалид; з) экономически необеспеченные старые люди (те, у кого низкие пенсии без накоплений).

Именно с бедностью связаны и другие проблемы. К ним относится низкий престиж стариков, уже не способных улучшить свою ситуацию. С этим связан и «негласный общественный сговор», с которым так или иначе вынужден согласиться и сам старик, и его окружение, и общественные институты. Согласно этому «сговору», старого человека

воспринимают как бесполезного, обязанного довольствоваться малым, принимающего свое нищенское содержание и положение, несамодостаточного и зависимого.

Перечислим социально-психологические явления и установки, делающие жизнь старого человека еще более сложной, а подчас и невыносимой:

- Уход на пенсию связан с появлением «лишнего» свободного времени, которого раньше не хватало, с изменением социальных ролей и с непониманием, куда себя деть, что приводит к жизни у телевизора (а сейчас - у следующего поколения пенсионеров - жизни в интернете);

- Сегрегация, вытеснение из общества, которая оправдывается тем, что пора дать дорогу молодым и сильным. Нетолерантность младших поколений по отношению к старикам, представление, что они не способны работать быстро и четко, и только занимают места молодых.

- Предрассудки, мифы о том, что старому человеку «уже поздно» что-то начинать, что жизнь его ушла, а он способен лишь доживать свой век.

- Одиночество. Сколько бы ни было детей, все они уже давно живут своей жизнью. Друзья и сверстники умирают. Одиночество становится следствием изоляции: окружающие заняты своими проблемами, тогда как старики ограничены (чем дальше, тем больше) в движении и в материальных средствах. Физические и психические силы убывают, что ведет к утрате самостоятельности.

- Унижение и недостойное поведение по отношению к старикам со стороны окружающих, декларирование в их адрес сомнений в их дееспособности. Старики не могут отстаивать свои права в учреждениях, что делает их пассивными или, напротив, бессмысленно агрессивными. Неуважение к воле, личности, системе ценностей старого человека ведет к утрате автономии и всякого рода манипуляциям.

- Ощущение, которое можно назвать «отстал от жизни», связанное со стремительным развитием технологий. Старикам порой кажется, что овладеть всеми новшествами они не в состоянии.

- Криминалитет. Старики очень часто становятся жертвами уголовных преступлений.

- Домашнее насилие, которому подвергаются старики в семье, причем речь идет не обязательно об избиениях, пинках и прочих видах физического воздействия. Сюда относятся и угрозы, и унижения, и отсутствие интереса к потребностям старого человека. Одиноким старик настолько привыкает к насильственным действиям, что почти перестает их замечать или не рассказывает о них из страха.

Мы не говорим сейчас о физических недугах, о слабости организма. Речь идет об укоренившихся социально-психологических установках по отношению к старикам. И их можно и нужно менять.

Что же, прежде всего, необходимо старикам?

- Эмоциональная поддержка, дружба, любовь.
- Возможность делиться своими чувствами.
- Возможность участвовать в жизни.
- Возможность быть услышанным.
- Уважение и интерес к событиям их жизни.
- Возможность творческой реализации.

Полнее всего эти смыслы реализуются в семье. Идеальная картинка: старики в окружении внуков. Детство и старость нуждаются во взаимной поддержке.

Однако жизнь стариков вместе с младшими поколениями часто становится непрекращающейся чередой стрессов для всех членов семьи: старики поучают, младшие раздражаются, старики обижаются, младшие чувствуют прессинг, возникают скандалы, звучат взаимные претензии. Может ли быть найден смысл глубокой старости? И не наказание ли она человеку за прежние радости жизни?

Японцы говорят: «Из всех благ жизни долголетие - высшее благо». Пословицы - это

своего рода программы, установки, которые определяют действия человека и его отношения к явлениям и событиям жизни. Сравним японскую поговорку с нашей - «Старость - не радость!» Повторяя эту сентенцию, мы программируем себя на страх перед старостью. Нагнетанию подобных страхов способствует и общественное мнение (большинство окружающих отзываются о стариках с усмешкой, а порой и с издевкой). В обществе почти отсутствуют положительные и достойные примеры прекрасно (хоть и с трудностями и преодолениями) прожитых долгих жизней. Примеров активной, деятельной, интересной жизни людей после 75 и далее лет почти нет в наших СМИ. Это не значит, что таких людей не существует. Их немало. Но общество боится старости и - отстраняется. Приведу пример. Главный редактор известного глянцевого журнала рассказала мне о том, что когда она хотела взять интервью у великой женщины, всемирно известной балерины Майи Плисецкой, которой в то время исполнилось 85 лет, руководство холдинга не позволило это сделать, назвав возраст юбиляриши неформатом для глянца.

Наше общество словно лишает стариков права на полноценную жизнь, а значит - лишает стимула жить долго и радоваться жизни. А между тем люди 4-го возраста называют главными для себя те же ценности, что и те, кто моложе их. Речь идет о трех путях обретения смысла, сформулированных Франклом. Эти пути обнаруживаются через ценности творчества (человек, творя, дарит себя жизни), через ценности переживания (человек принимает от жизни ее дары, например, любовь) и через отношение к тем обстоятельствам, которые мы не можем изменить. Именно эти пути и позволяют людям, достигшим глубокой старости, жить полноценной и насыщенной жизнью. Нам необходимы примеры-мотиваторы, которые рассказывали бы о судьбах выдающихся стариков, служащих образцом для последующих поколений. Приведу несколько таких примеров: Знаменитая американская художница-примитивистка Анна-Мэри Мозес (Бабушка Мозес, как ее принято называть) прожила 101 год и 3 месяца. Ребенком она любила рисовать, но жизненные обстоятельства помешали ей стать художником. Она вышла замуж, родила и вырастила 5 детей. Ей было 67 лет, когда умер ее муж. После его смерти она вернулась к детской мечте: занялась рисованием. Прошло 11 лет. Ей уже 78. Известный коллекционер из Нью-Йорка заметил в витрине аптеки маленького городка восхитивший его рисунок. В течение года после этого знаменательного события выставки ее работ прошли в Нью-Йорке, а потом и во многих городах Европы и Японии. В 1941 году Анна получила государственную премию штата Нью-Йорк. В 1949 году президент США Гарри Трумен вручил ей премию Национального американского женского пресс-клуба. В 1952 году была издана автобиография Анны Мозес. Ей к тому времени было 92 года. В 1960 году, к столетию бабушки Мозес, ее портрет, сделанный известным фоторепортером Корнеллом Какой, был помещен на обложке журнала LIFE. Она - звезда. В 100 лет! Анна Мозес занялась живописью не ради денег, не ради славы. Это было осуществление ее призвания. Результат оказался просто блестящим.

И таких примеров много! Перечислю: Лени Рифеншталь (прожила 101 год и две недели). Приведу лишь одно событие из ее полной драматических событий жизни. Ей было почти 72 года, когда она впервые для себя погрузилась в Индийский океан с аквалангом и камерой для подводных съемок. За последующие 30 лет своей жизни она совершила более 2 тысяч погружений. Результатом этих погружений стали прекрасные фотоальбомы Лени и ее фильм «Коралловый рай». И начался этот этап после 70!

Примеров удивительного активного творческого долголетия много и у нас: Изабелла Юрьева (100 лет), Борис Ефимов (108 лет, причем, в 107 и 108 лет он работал главным художником газеты «Известия»), знаменитый хореограф Игорь Моисеев (101 год), великая балерина Марина Семенова (102 года), актриса оперетты Галина Семенченко (101 год и 3 месяца), Антонина Пирожкова, жена писателя Исаака Бабеля (101 год и 2 месяца), Сергей Никольский (математик, академик РАН - 107 лет). Эту череду можно продолжать и продолжать. Разные судьбы, тяжелые события, болезни, беды - ничто не обходило долгожителей. Но было что-то, что давало силы и интерес жить дальше: творчество, любовь,

принятие бед, как неизбежного, ответственность перед собой и обществом. Почти все они оставили свои «формулы долголетия». И они вполне могут служить нам путеводными звездами. Я приведу здесь лишь одно высказывание - Веры Стравинской (Судейкиной), художницы, жены композитора Игоря Стравинского. Она прожила 94 года, поражая всех своей неиссякаемой энергией. На вопрос журналиста о секрете ее поразительной витальности Стравинская ответила: «Это очень просто: работать, путешествовать, ничего не бояться и получать удовольствие от красивых вещей». Замечательная формула жизни.

Наши старики справедливо чувствуют себя обманутыми и обобранными государством. Но и с такими, обиженными и ощущающими себя жертвами, можно работать, помогая им обрести смысл, освещающий дорогу жизни. Работа с такими людьми может начинаться с шуток, которые становятся мощной мотивирующей силой. Например: «Чем рядовой гражданин может отомстить обобравшему его государству? Только долголетием на пенсии!» Одной из наших выдающихся современниц, Азе Алибековне Тахо-Годе (профессор МГУ, вдова А.Ф. Лосева) я привезла на 90-летний юбилей красивую открытку из Швейцарии с золотыми цифрами 90. Но показала и две другие открытки, где были цифры 95 и 100. Раз такие открытки издают и продают, значит, они востребованы. Значит, есть, к чему стремиться. Хотелось бы, чтобы такие юбилейные открытки не были диковинкой и у нас.

О полной смысле и прекрасной старости необходимо говорить с юными, прививая им интерес к собственной жизни, побуждая искать свои пути без страха и с надеждой, используя каждый день полноценно. Все знания, накопленные в юности, пригодятся. Смысл старости и уважение к ней - вот темы долгих и вдумчивых бесед с теми, кто только начинает жить.

Прекрасным примером долгой, ответственно и полномерно прожитой жизни является для всех нас жизнь Виктора Франкла. Вот его слова, служащие своего рода итогом: «И когда ныне мы, “старики”, которые приближаются к девяностолетнему юбилею, припоминаем свои давние впечатления, за которые мы благодарны горам, отвесным скалам и горным хребтам, нам может быть грустно на сердце, но существуют поэтические слова утешения, которые звучат так: «Что проживешь, не сможет у тебя отнять никакая сила света.»

Обычно мы видим, если можно так сказать, лишь стерню минувшего, но достаточно часто рассматриваем и полные амбары прошедшего бытия, в которые мы долго свозили урожаи своей жизни: произведения, которые мы создали, поступки, которые мы совершили, любовь, которую мы подарили, страдания, которые мы достойно и мужественно перенесли.

На одной стене в соборе Св. Ульриха в долине Грёден я нашел стихи, которые кажутся мне прекрасными:

Ясные дни -
не плачу,
что закончились,
но улыбаюсь тому,
что они были.» [3]

Смыслы глубокой старости - воспоминания о прожитых годах с уважением к собственному долговому пути, возможность рассказать о своем времени, выразиться творчески и улыбаться миру, ощущая его ответную улыбку и любовь.

Литература

1. Frankl V.E. Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Beltz.2010.
2. Frankl V.E. Was nicht in meinen Büchern steht. Lebenserinnerungen.
3. Frankl V.E. Bergerlebnis und Sinnerfahrung. Tyrolia, Innsbruck. 2010.
4. Артемьева Г., Зрелой женщине принадлежит мир. Астрель, 2012.

УДК 159.9

АКМЕ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ*

Черткова Юлия Давидовна, кандидат психологических наук, доцент, факультет психологии, Московский государственный университет МГУ имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия. E-mail: y_chertkova@mail.ru

Ситникова Мария Александровна, магистр психологических наук, факультет психологии, МГУ имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия. E-mail: mary-sit@mail.ru

Алексеева Ольга Сергеевна, научный сотрудник, лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт РАО, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия. E-mail: olga_alexeeva@mail.ru

Фоминых Анна Яновна, младший научный сотрудник, лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт РАО, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия. E-mail: aj.fominykh@gmail.com

Аннотация.

В данном исследовании показатель удовлетворенности жизни, как один из аспектов феномена «акме», сопоставляется с негативными личностными характеристиками, относящимися к Темной триаде. Выборка включает 363 респондента (55,6% женщин; возраст от 18 до 70 лет, $M = 25,3$, $SD = 10,7$). Из показателей Темной триады с удовлетворенностью жизнью коррелирует только нарциссизм.

Ключевые слова: Акме, Темная триада, нарциссизм, макиавеллизм, психопатия, удовлетворенность жизнью

ACME AND LIFE SATISFACTION

Chertkova Yulia Davidovna, Ph.D., Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11–9, 125009 Moscow, Russia. E-mail: y_chertkova@mail.ru

Sitnikova Maria Aleksandrovna, MA in Counselling, Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11–9, 125009 Moscow, e-mail: Mary-sit@mail.ru

Alekseeva Olga Sergeevna, Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, ul. Mokhovaya, 9–4, 125009 Moscow, Russia. E-mail: olga_alexeeva@mail.ru

Fominykh Anna Yanovna, Junior Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, ul. Mokhovaya, 9–4, 125009 Moscow, Russia. E-mail: aj.fominykh@gmail.com

Abstract.

This study examines the negative Dark triad personality characteristics in relation to life satisfaction, intimate relationships and career as aspects of the ‘acme’ phenomenon. The sample initially consisted of 363 respondents (55.6% women, age 18 to 70 years, $M = 25,3$, $SD = 10,7$). Results indicated that only narcissism was associated with life satisfaction.

Keywords: Acme, Dark Triad, Machiavellianism, narcissism, psychopathy, life satisfaction

В данном исследовании показатель удовлетворенности жизни рассматривается как одна из существенных характеристик феномена «акме». Феномен «акме» представляет собой форму полноценной самореализации человека в профессиональной и личной сферах, сопровождающуюся особым психическим состоянием, которое характеризуется приливом творческой энергии, эмоциональной приподнятостью, готовностью к новым свершениям и открытиям [Толочек, 2015]. Характеристикой субъективного благополучия, переживания человеком счастья в данном исследовании выступает показатель удовлетворенности жизнью,

включающий в себя две важные составляющие – удовлетворенность работой и личной жизнью.

В данном исследовании показатель удовлетворенности жизни сопоставляется с негативными личностными характеристиками, относящимися к Темной триаде. Темная триада представляет собой комплексную черту, объединяющую три коррелирующие характеристики, - неклинический нарциссизм, неклиническую психопатию и макиавеллизм [Paulhus, Williams, 2002]. Неклинический нарциссизм может проявляться в форме «грандиозного» нарциссизма, характеризующегося эгоцентризмом, преувеличенным чувством собственной значимости, демонстративностью и склонностью к манипуляции, и в форме «ранимого» нарциссизма, отличающегося повышенной чувствительностью, неадекватной реакцией на критику и враждебным отношением к окружающим [Raskin, Hall, 1979, 1981; Egan, Chan, 2014]. Неклиническую психопатию принято разделять на первичную и вторичную. Обеим формам психопатии свойственны импульсивность, агрессивность и враждебность. Однако первичная психопатия связана с низким уровнем тревожности, высокой самооценкой и экстраверсией, в то время как вторичная психопатия характеризуется высокой социальной тревожностью, низкой самооценкой и интроверсией [Ali, Chamorro-Premuzic, 2010b]. Макиавеллизм проявляется в манипулятивном поведении, цинизме, социальной доминантности, склонности нарушать моральные нормы [Christie, Geis, 1970].

Мы предполагаем, что связи между показателем удовлетворенности жизнью и чертами Темной триады будут отрицательными. Цель нашего исследования – выяснить структуру связей и сопоставить с результатами, получаемыми в зарубежных исследованиях.

В исследовании приняли участие 363 человека (202 женщины, 161 мужчина) в возрасте от 18 до 70 лет ($M = 25,3$; $SD = 10,7$). Опросники, предлагаемые респондентам, содержали: 1) социально-демографические характеристики; 2) Шкалу удовлетворенности жизнью (Satisfaction with Life Scale, SWLS) [Diener et al., 1985; Pavot et al., 1991]; 3) вопросы, касающиеся удовлетворенности своей карьерой и личной жизнью; 3) Короткий опросник Темной триады (SD3), предназначенный для диагностики трех негативных черт личности – макиавеллизма, неклинического нарциссизма и неклинической психопатии [Jones, Paulhus, 2014; Егорова и др., 2015].

Результаты корреляционного анализа демонстрируют умеренную связь между показателями удовлетворенности жизнью, удовлетворенностью личной жизнью и карьерой. Показатель субъективного благополучия более тесно связан с удовлетворенностью личной жизнью ($r = 0,427$, $p < 0,000$), чем с карьерой ($r = 0,367$, $p < 0,000$).

Из негативных свойств, входящих в Темную триаду, только нарциссизм демонстрирует взаимосвязи с когнитивной составляющей психологического благополучия. Коэффициенты корреляции между нарциссизмом и тремя показателями удовлетворенности жизнью значимые ($p < 0,001$), хотя и относительно невысокие (r от 0,181 до 0,200). Эти корреляции, как и можно было ожидать, положительные, то есть люди, ощущающие свое превосходство над другими, восхищающиеся собой, склонные к демонстративному поведению, имеют большую удовлетворенность жизнью в целом и отдельными ее сторонами (работой и личной жизнью). Корреляции макиавеллизма, психопатии и LS близки к 0.

Полученные результаты вполне соответствуют данным зарубежных исследований. Например, было показано, что нарциссизм положительно связан с показателем общего благополучия (subjective well-being) и «счастья» («happiness») [Egan, Chan, 2014]. Макиавеллизм отрицательно коррелирует с показателями удовлетворенности жизнью и интимными отношениями, что не удивительно, учитывая связь этой черты с переживанием негативных эмоций, отсутствием эмпатии и низкой доброжелательностью [Ali, Chamorro-Premuzic, 2010]. Несмотря на то, что и первичная, и вторичная психопатия связаны с враждебным стилем межличностного поведения, антагонизмом и эмоциональной холодностью, первичная психопатия не обнаруживает значимой корреляции с показателем

удовлетворенности жизни, хотя направление этой связи отрицательное. Вторичная психопатия отрицательно коррелирует с показателями удовлетворенности личной жизнью и интимными отношениями. Возможно, эти различия связаны с уровнем тревожности. Высокая тревожность, пассивность и зависимость могут быть причиной неудовлетворенности интимными отношениями, карьерой и жизнью в целом [Ali, Chamorro-Premuzic, 2010].

*Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-06-10847а «Природа вариативности негативных черт личности: близнецовое исследование».

Литература

1. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады. Психологические исследования, 2015, 8(43), 1. <http://psystudy.ru>
2. Толочек В. А. Социальная успешность человека: внесубъектные и интерсубъектные ресурсы // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 2 (14). С. 115–123.
3. Ali F., Chamorro-Premuzic T. The dark side of love and life satisfaction: Associations with intimate relationships, psychopathy and Machiavellianism. Personality and Individual Differences, 2010b, 48(2), 228–233.
4. Christie R., Geis F. Studies in Machiavellianism. New York: Academic Press, 1970.
5. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment, 1985, 49(1), 71–75.
6. Egan V., Chan S., Shorter G. W. The Dark Triad, happiness and subjective well-being. Personality and Individual Differences, 2014, 6717-22.
7. Jones D.N., Paulhus D.L. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits. Assessment, 2014, 21(1), 28–41.
8. Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. Journal of Research in Personality, 2002, 36, 6(6), 556–563.
9. Pavot W, Diener E, Colvin C.R, Sandvik E. Further validation of the Satisfaction with Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. Journal of Personality Assessment, 1991, 57(1), 149–61.
10. Raskin R., Hall C.S. A narcissistic personality inventory. Psychological Reports, 1979, 45, 590.
11. Raskin R., Hall C.S. The Narcissistic Personality Inventory: Alternate form reliability and further evidence of construct validity. Journal of Personality Assessment, 1981, 45(2), 159–162.

УДК 159.9

АКМЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

Егорова Марина Сергеевна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психогенетики, факультет психологии, МГУ имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия. E-mail: ms_egorova@mail.ru

Паршикова Оксана Викторовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра психогенетики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия E-mail: ksapa2003@mail.ru

Ситникова Мария Александровна, магистр психологических наук, МГУ имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия. E-mail: Marysit@mail.ru

Аннотация.

В статье представлены результаты исследования возрастных изменений негативных характеристик, составляющих Темную триаду, в контексте представлений о феномене «акме». В исследовании участвовало 989 человек (60,7% – женщины) в возрасте от 16 до 84 лет ($M = 36,28$, $SD = 13,28$). Все черты Темной триады демонстрируют отрицательную связь с возрастом. При разделении выборки на несколько возрастных групп показано, что показатели Темной триады имеют тенденцию увеличиваться с возрастом (макиавеллизм до 25–30 лет, нарциссизм и психопатия до 30–39 лет), после чего макиавеллизм остается на том же уровне, а нарциссизм и психопатия снижаются. При сравнении групп респондентов до 40 лет было обнаружено, что женщины, состоящие в браке и/или имеющие детей, имеют более высокие показатели психопатии, чем мужчины.

Ключевые слова: Акме, Темная триада, нарциссизм, макиавеллизм, психопатия, возрастные различия.

ACME AND AGE-RELATED CHANGES IN THE NEGATIVE CHARACTERISTICS

Egorova Marina Sergeevna, doctor of psychological Sciences, head, Department of Behavioral Genetics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11–9, 125009 Moscow, e-mail: ms_egorova@mail.ru

Parshikova Oxana Viktorovna, Ph.D., Senior lecturer, Department of Behavioral Genetics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11–9, 125009 Moscow, e-mail: ksapa2003@mail.ru

Sitnikova Maria Aleksandrovna, MA in Counselling, Lomonosov Moscow State University, ul. Mokhovaya, 11–9, 125009 Moscow, e-mail: Mary-sit@mail.ru

Abstract.

This article presents the results of a study of age-related changes in the negative characteristics often called the Dark Triad in the context of the ‘acme’ phenomenon. The association between the Dark Triad traits and age was examined for a sample of 989 participants aged 16–84 ($M = 36,28$, $SD = 13,28$), where women represented 60,7% of the sample. All of the Dark Triad traits were negatively correlated with age. A comparison of age subsamples showed that all of the Dark Triad traits tend to first rise with age (Machiavellianism until 25–30, narcissism and psychopathy until 30–39) and then either remain at the same level (Machiavellianism) or decrease (narcissism and psychopathy). Psychopathy scores were different for the various groups (married women and women with children scored higher on psychopathy).

Keywords: Acme, Dark Triad, Machiavellianism, narcissism, psychopathy, age differences.

Феномен «акме» рассматривается как особое психическое состояние личности, связанное с достижением зрелости, максимальным развитием способностей, полноценной самореализацией в разных сферах жизнедеятельности. Профессиональное, личностное становление человека, самореализация способствуют снижению проявлений негативных характеристик, что может быть связано с изменениями в мотивационной сфере, системе ценностей, быть результатом гармоничной интеграции физических, психических и духовных свойств [Толочек, 2015]. В данном исследовании рассматривается связь негативных личностных характеристик, составляющих Темную триаду, с возрастом. Мы предполагаем, что уровень негативных черт будет снижаться с возрастом.

Темная триада представляет собой личностную черту, содержащую три коррелирующие переменные – неклинический нарциссизм, неклиническую психопатию и макиавеллизм [Paulhus, Williams, 2002]. Неклинический нарциссизм характеризуется чувством грандиозности и превосходства, нереалистичным представлением о собственном величии, стремлением к лидерству и власти [Raskin, Terry, 1988]. Неклиническая психопатия

разделяется на первичную психопатию, связанную с эгоизмом, лживостью, эмоциональной холодностью и склонностью к манипуляции, и вторичную, характеризующуюся импульсивностью, склонностью к асоциальному и антисоциальному поведению [Levenson, Kiehl, Fitzpatrick, 1995]. Макиавеллизм проявляется в склонности к манипуляции и нарушению моральных норм, цинизме и стремлении к социальной доминантности [Jones, Paulhus, 2009].

Несмотря на всплеск эмпирических исследований Темной триады и ее коррелятов, наблюдающийся в последнее время, некоторые теоретические вопросы остаются без ответа. Прежде всего, неясно, как изменяются показатели Темной триады на протяжении жизни. Кроме того, необходимо выяснить, с чем связаны эти возрастные изменения, т.е. какие психологические особенности опосредуют связь Темной триады с возрастом.

В данном исследовании мы ставим перед собой следующие задачи: 1) рассмотреть возрастные различия в средних показателях и взаимосвязях черт Темной триады, разделив выборку на несколько возрастных групп; 2) проанализировать влияние пола, возраста и социально-демографических характеристик на выраженность черт Темной триады.

В исследовании приняли участие 989 человек. Возраст респондентов – от 16 до 84 лет ($M = 36,28$, $SD = 13,28$), пол респондентов – 588 женщин, 380 мужчин, 21 человек не указал в анкете свой пол. Таким образом, среди указавших пол 60,7% женщины, 39,3% – мужчины.

Опросники, предлагаемые респондентам, содержали социально-демографические характеристики (пол, возраст, образование, структура родительской семьи, семейное положение, наличие детей), а также 3 опросника Темной триады: 1) Короткий опросник Темной триады (SD3) [Jones, Paulhus, 2014]; 2) Грязная дюжина (The Dirty Dozen), [Jonason, Webster, 2010]; 4) Опросник для экспресс-диагностики «Темная триада-17», разработанный М.С.Егоровой.

Результаты корреляционного анализа, полученные на всей выборке, демонстрируют отрицательную связь между показателями Темной триады и возрастом (Таблица 1).

Таблица 1. Связи Темной триады с возрастом (Корреляции r Спирмена)

	Макиавеллизм			Нарциссизм			Психопатия			Темная Триада		
	D3	D12	T17	D3	D12	T17	D3	D12	T17	D3	D12	T17
Вся выборка	12**	06	05	27**	11**	28**	25**	04	16**	28**	09**	22**
Женщины	15**	06	04	29**	13**	31**	30**	01	20**	31**	08	26**
Мужчины	11**	05	09*	23**	08	24**	21**	11	10	25**	11	19*

Примечания. * – $p < 0,03$, ** – $p < 0,001$.

Для анализа возрастных различий вся выборка была разделена на 6 возрастных групп 16–23 года (студенческий возраст), 24–29 лет, 30–39 лет, 40–49 лет, 50–59 лет, 60 лет и старше. Сравнение средних показателей макиавеллизма, нарциссизма и психопатии по t -критерию и по величине эффекта d Коэна позволяет говорить о следующих тенденциях: 1) показатель макиавеллизма увеличивается от 16-23 к 24-29 годам (d Коэна = - 0,15), снижается в 30-39 лет (d Коэна = 0,39) и после 40 остается примерно на одном и том же уровне; 2) показатель нарциссизма не различается значимо в группах 16–23 года, 24–29 лет, 30–39 лет, после 40 лет нарциссизм снижается, различия средних становятся значимыми, показатель d Коэна достигает средних и высоких значений; 3) показатель психопатии не различается значимо при сравнении групп 16–23 и 24–29 лет, затем значимо повышается в возрасте 30–39 лет, в 40–49 лет снижается и становится примерно такими же, как в 16–29 лет.

При анализе половых различий были получены следующие результаты: 1) показатель макиавеллизма у мужчин увеличивается до 30 лет, снижается в следующем десятилетии жизни и дальше остается примерно на одном и том же уровне до преклонного возраста. У

женщин пик макиавеллизма выражен в возрасте 25-30 лет, затем наблюдается его снижение; 2) пик нарциссизма наблюдается в возрасте 30–39 лет и у мужчин, и у женщин, а после 40 лет показатель нарциссизма снижается; 3) психопатия достигает максимального значения в возрасте 30-39 лет, как у мужчин, так и у женщин. Однако пик психопатии больше выражен у женщин.

Неожиданные результаты были получены при анализе влияния семейного положения и родительства на показатели макиавеллизма, нарциссизма и психопатии. Данные получены на выборке, включающей 159 женщин и 142 мужчины в возрасте 25–39 лет, из которых 137 человек состоят в браке, 110 имеют детей. При сравнении средних показателей Темной триады (по t-критерию) между теми, кто состоит и не состоит в браке, и между теми, кто имеет и не имеет детей, были получены следующие результаты: 1) показатели макиавеллизма значимо ниже у тех, кто состоит в браке, и у тех, кто имеет детей; 2) более высокие показатели психопатии были обнаружены у тех, кто состоит в браке и у кого есть ребенок. При разделении выборки на мужскую и женскую значимые различия по психопатии были найдены в выборке женщин – замужние женщины и женщины, имеющие детей, демонстрируют более высокий показатель психопатии. В выборке мужчин были обнаружены значимые различия только по показателю макиавеллизма – мужчины, имеющие детей, имеют более низкий показатель макиавеллизма.

Вопрос, почему женщины, состоящие в браке и /или имеющие ребенка, демонстрируют более высокий уровень межличностного антагонизма, импульсивности, эмоциональной холодности, остается открытым. Также неясно, с чем связано повышение психопатии в возрасте 30-39 лет у мужчин и у женщин.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 14-06-00400-а, «Природа вариативности показателей Темной триады личностных свойств».

Литература

1. Толочек В. А. Социальная успешность человека: внесубъектные и интерсубъектные ресурсы // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 2 (14). С. 115–123.
2. Jonason P.K., Webster G.D. The Dirty Dozen: A concise measure of the Dark Triad. *Psychological Assessment*, 2010, 22(2), 420–432.
3. Jones D.N., Paulhus D.L. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of Dark Personality Traits. *Assessment*, 2014, 21(1) 28–41.
4. Jones D.N., Paulhus D.L. Machiavellianism. In: M.R. Leary, R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in Social Behavior*. New York, NY: Guilford Press, 2009. pp. 93–108.
5. Levenson M.R., Kiehl K.A., Fitzpatrick C.M. Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 68(1), 151–158.
6. Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 2002, 36, 6(6), 556–563.
7. Raskin R.N., Terry H. A principal components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, 54(5), 890–902.

УДК 159.9

МЕТОДЫ ЛОГОТЕРАПИИ

Штукарева Светлана Владимировна – руководитель курса логотерапии и экзистенциального анализа, Московский Институт психоанализа. Кутузовский проспект, 34, Москва, Россия, 119334, e-mail: svet_vlad@inbox.ru

Аннотация

В статье рассматриваются основные методы логотерапии.

Ключевые слова: В. Франкл, логотерапия, методы, самодистанцирование, самотрансценденция, модификация установок.

METHODS OF LOGOTHERAPY

Shtukareva Svetlana Vladimirovna – the curator of the Logotherapy and existential analysis course, Moscow Institute of psychoanalysis. Kutuzovskiy Prospekt 34, Moscow, Russia, 119334, e-mail: svet_vlad@inbox.ru

Abstract

The article deals with the basic methods of logotherapy.

Keywords: Frankl, logotherapy, methods, self-distance, self-transcendence, modification of the attitudes

Логотерапия, как практика смыслооткрытий, базируется в первую очередь на двух концепциях: с одной стороны, это опора на способности человека к *самодистанцированию*, и с другой стороны – к *самотрансценденции*. Одно из центральных понятий антропологии В.Франкла *самодистанцирование* – это духовная способность человека «занимать позицию не только по отношению к миру, но и по отношению к себе» (В.Франкл) [3]. Человек может отодвинуть при необходимости свои желания, представления, чувства и намерения, чтобы взглянуть на себя и на ситуацию с некоторого расстояния.

Самодистанцирование означает возможность отойти на такую дистанцию, с которой можно вести себя свободно по отношению к самому себе (например, человек испытывает голод или усталость, но отодвигает это чувство ради завершения работы). Самодистанцирование отражает свободу персонального в человеке: он настолько свободен, что может быть свободным и по отношению к своей собственной ограниченности и обусловленности, и по отношению к своим порой парализующим чувствам.

По мнению В. Франкла, самодистанцирование означает возможность посмотреть на свою жизнь как на фильм, в котором человек является главным героем. Это способность отойти на дистанцию от своей психофизики с тем, чтобы создалось «пространство внутренней свободы», чтобы полемизировать со своим телесным, с тем, чтобы снова стать «рулевым своей психофизической лодки».

Самодистанцирование помогает не тратить слишком много сил на мелочи, освобождает нас для большей открытости и восприимчивости по отношению к пространству возможного в нашей жизни.

Понятие *самотрансценденции* В. Франкл формулирует так: «Быть человеком значит выходить за пределы самого себя. ... Это означает, что существование является подлинным лишь в той степени, в какой оно направлено на что-то, что не является им самим. ... Он обретает себя настолько, насколько оставляет и забывает себя, как имеющего первостепенную важность – будь то ради чего-то или кого-то, ради какого-то дела, или ради друга, или “во имя Бога”. Борьба человека за свое я и свою идентичность обречена на

неудачу, если она не происходит как самоотверженное посвящение себя чему-то за пределами его Я, чему-то большему, чем его Я» [3].

Самотрансценденция проявляется в способности:

- чувствовать близость к чему-либо/кому-либо и сочувствовать;
- жить ради чего-то/кого-то (ориентироваться в действиях на смысл, а не только на цель);
- чувствовать ценности, переживать захваченность ценностью, эмоционально откликаться;
- воспринимать глубокие внутренние отношения, экзистенциальную значимость происходящего.

Таким образом, человек научается прикасаться к ценностным основаниям мира и воспринимать собственную внутреннюю принадлежность к этим ценностным основаниям, которые неизмеримо больше, чем он сам, при этом он остается необходимой составной частью этих оснований. Благодаря этой способности устанавливается внутреннее отношение к пережитому, и личность может обнаруживать и проживать субъективные ценности, что проявляется, например, в способности получать удовольствие, способности к страданию и т.д.

Помимо методологического саодистанцирования и самотрансценденции Франкл обращает наше внимание на метод модификации установок. Особенно успешно он применяется по отношению к негативному: при реактивных неврозах, истерии, зависимости или при ятрогенных неврозах. Есть еще одна особенность применения данного метода, особенно характерная для нашего времени, - это применение его по отношению к позитивному. Возникает закономерный вопрос «Зачем?». Зачем же применять психотерапию к позитивному? Только потому, что у очень многих людей есть то, ради чего и для чего они могут жить, и за счет чего они могут жить, но очень мало того, зачем они могут жить. И если у них есть только то, по причине чего, благодаря чему они живут, то вряд ли они будут вооружены для того, чтобы сталкиваться с обычными жизненными ситуациями и проблемами. Возможно, именно по этой причине неврозы бывают у людей, у которых все в жизни как раз есть.

Установки бывают активными или пассивными. Пример активной установки: «Если я выспался, я могу хорошо работать – это означает, что сегодня надо выспаться». Пример пассивной установки: «Я могу считать себя счастливым, только если у меня было счастливое детство». Активные установки ведут к гиперинтенции, а пассивные – к гиперрефлексии.

Некоторые жизненные установки или линию поведения людей можно представить следующим образом: «Окна и двери жилого пространства закрыты для чего-то нового». Такие жизненные установки не оправданы и требуют корректировки. Человек может быть очень саодистанцированным, но, тем не менее, разочарованным, когда речь идет о поиске смысла. И в этом случае как раз очень может помочь модуляция установок.

Когда мы говорим о модификации установок, например, о переходе от эгоцентрирования к смысловым задачам, то мы первоначально имеем дело с установкой «почему это должно произойти именно со мной?» и прослеживаем путь ее изменения до «какая часть свободы у меня останется?» и «кто мне может гарантировать, что всё утрачено?» Так и в случае потенциального суицида, когда человек считает, что шансов на выживание нет. Если говорить ему о его возможностях, он будет всё отрицать. Но если терапевт, рационально оперируя, спросит его, кто гарантирует ему, что он прав в том, что не осталось ничего, для чего можно было бы остаться жить, то он ответит: «Никто не может мне этого гарантировать». А если это так, он не может просто так взять и все выбросить. Здесь не идёт речь о риторической аргументации. Речь идёт о том, что тот, кто совершает суицид, должен уметь признать, что он не на 100% уверен в том, что он сделал всё, чтобы предотвратить это самоубийство. Важно, чтобы он это сам сказал, чтобы это шло от него, а не от кого-то еще.

Мы помогаем совершить переход от беспомощной жертвы к непоколебимой силе духа, вопреки всему. Представим немолодую женщину, у которой нет детей, не получилось. Или учёного, который хотел обязательно стать знаменитым, но не стал, учёного, который утверждает, что его жизнь будет иметь смысл, если произойдёт что-то определенное. Он обозначил для себя какую-то ценность, которую поставил на вершину всего. Иногда мы возвышаем что-то над всем остальным и предъявляем определённые требования к жизни: если это женщина – она непременно должна иметь ребёнка, если это учёный – он обязательно должен быть успешным учёным, сделавшим научную карьеру. А если этого не произошло, то и ничего не надо. Принцип «всё или ничего».

Любой метод похож на некую экспедицию, во время которой должно быть совершено открытие. При этом должен быть аванс доверия, не нужно принуждать пациентов к решению, нужно видеть эти решения – это не должна быть поездка вместе со «слепым человеком». Один из вопросов в технике Сократического диалога – «что было бы, если». Это прогулка в сослагательном наклонении, по образному выражению Элизабет Лукас. Вопрос формулируется таким образом, чтобы возник диалог между психотерапевтом и пациентом, чтобы он находил отклик в душе клиента. Сначала вы должны убедиться в чём-то. Поэтому вопрос может звучать так: «Если бы Вы могли сделать что-то, что бы это могло быть?»

Таких формулировок, начинающихся со слов «что было бы, если», может быть очень много. Как правило, задавая только промежуточные вопросы, мы даём возможность пациенту самому вести этот диалог. Терапевт выступает, скорее, в роли ведущего, и это то, чему нельзя научиться, это то, что надо чувствовать. Хорошего психотерапевта отличает внимательность, многое он делает интуитивно, но без манипуляций клиентом, не только следя за своей речью, но еще и очень четко реагируя на то, что говорит клиент.

Если вы не находите никаких решений, есть смысл переформулировать вопросы и, обратившись к прошлому, задавать их следующим образом: «Было ли такое время, когда Вы ощущали себя наполненным смыслом?».

В логотерапии результат наступает довольно быстро. Все психотерапевтические процессы занимают месяцы и годы, и только в конце может возникнуть поворот, изменение. А при логотерапии происходит наоборот: вначале на основе глубокого понимания человека происходит поворот от устоявшихся заключений и форм бытия к диаметрально противоположному взгляду на происходящее и жизнь в целом, потом идёт озарение, а потом меняется результат в различных областях жизни.

Литература

1. Аверьянов А.И. Логотерапия и экзистенциальный анализ: теория личности: Учебное пособие. – М.: Московский институт психоанализа, Согласие, 2014. – 97 с.
2. Баттиани А., Штукарева С. Логотерапия: теоретические основы и практические примеры. – М.: Издательство «Новый Акрополь» 2016. – 272 с. – (Логотерапия и экзистенциальный анализ).
3. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990.
4. Штукарева С.В. Введение в логотерапию (психотерапию, ориентированную на смысл): Учебное пособие. Конспект / С.В.Штукарева. – М., 2013. – 100 с.

УДК 159.99

СУДЬБА И СВОБОДА В КОНТЕКСТЕ ЛОГОТЕРАПИИ В. ФРАНКЛА

Аверьянов Алексей Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, Московский институт психоанализа, г. Москва

Аннотация

Статья раскрывает ключевые для логотерапии и экзистенциального анализа В.Франкла понятия свободы и судьбы, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Даются определения судьбы и свободы, характеризуются их виды и смыслы. Жизнь рассматривается как поле борьбы свободы человека с судьбой.

Ключевые слова: судьба, свобода, свобода воли, совесть, выбор.

FATE AND FREEDOM IN THE CONTEXT OF V.FRANKL'S LOGOTHERAPY

Alexey Averyanov, Ph.D. in Education, Associate Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow

Abstract

The article reveals the key issues of Viktor Frankl's Logotherapy and Existential Analysis, namely, freedom and fate and their interconnection and interconditionality. It provides definitions of fate and freedom and describes their types and meanings. Life is viewed as battlefield of person's freedom and fate.

Key words: fate, freedom, freedom of will, conscience, choice.

Судьба и свобода – два важнейших понятия логотерапии В.Франкла. В своих многочисленных книгах, статьях и выступлениях он неоднократно обращался к ним. Цель нашей статьи, максимально опираясь на тексты автора «третьей Венской школы», раскрыть сущность данных понятий, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Говоря о судьбе в жизни человека, Франкл утверждал, что она является лишь ее частью. Жизнь выступает у него более общим, более широким понятием. Тем не менее, уникальность и осмысленность жизни придает именно судьба, которая всегда конкретна, единственна и неповторима. Человек не может выйти за ее рамки и в границах собственной судьбы не может быть заменен. Благодаря этой незаменимости повышается его ответственность при формировании собственной судьбы. Это совершенно логично, если мы вспомним утверждение Франкла о том, что не только каждый человек уникален, но уникальны и те ситуации, которые даруются ему жизнью. Соответственно, любое действие и любой выбор человека несут печать все той же уникальности и неповторимости.

Франкл говорил о трех видах судьбы: биологической, социальной и психологической. *Биологическая судьба* - различные предрасположенности (силы природы). В нее включаются пол, возраст, внешние данные, задатки, наследственные заболевания и пр.- материал, который надо еще преобразовать. В этом, с позиции человека, заключается ее последний смысл. «Вся человеческая жизнь с самого начала может стоять под знаком сопротивления фатальному биологическому гандикапу, представлять собой путь от трудного “старта” к единственному большому достижению» [4, с.85]. В качестве наиболее убедительного примера нашего времени можно вспомнить судьбу НикаВуйчича.

Социальная судьба. Человек во всех отношениях включен в социальный контекст. Как писал Франкл, «личность детерминирована сообществом в двояком смысле: с одной стороны, ее поведение в целом обусловлено социумом – и в то же время, с другой стороны, она сама воздействует на социум, постоянно направлена на него» [3, с.219]. «Что касается

социальной обусловленности, следует подчеркнуть, что так называемые социологические законы никогда не детерминируют индивидуум полностью; следовательно, ни в коей мере не лишают его свободы воли. Что же касается социальной направленности: ошибочна точка зрения, согласно которой все ценностное поведение человека в конечном счете есть не что иное, как социально правильное поведение. Точка зрения, что ценностным может быть только то, что полезно обществу, не выдерживает никакой критики. В мире ценностей существуют индивидуальные области ценностей, реализация которых может быть и даже должна быть осуществлена помимо и независимо от любого человеческого сообщества»[4, с.91].

Психологическая судьба – это то душевное, что противостоит человеческой свободе. Слепо веря в судьбу в психологическом смысле и постоянно ссылаясь на плохой характер или слабую волю, как писал Франкл, человеку следует знать, что все это лишь части его личности, которые могут быть не только используемы во благо, но и в определенной мере преобразованы. «Хождение под парусом заключается не в том, что лодку просто гонит ветром; искусство хождения под парусом начинается с того, что человек использует силу ветра в нужном ему направлении, так что он может даже направить свою лодку и против ветра» [там же, с. 86].

Как мы видим, Франкл не рассматривает судьбу однозначно как фатум, хотя, конечно, он понимал, что некая неизбежность может присутствовать в жизни человека. Вместе с тем, автор логотерапии нередко апеллирует к свободе. В одной из своих работ он, в частности, писал: «Судьбой мы называем именно то, что принципиально ускользает от свободы человека, то, что не находится ни во власти, ни в ответственности человека. Причем мы ни на один миг не забываем, что человеческая свобода как таковая накрепко связана с судьбой, поскольку она вообще может раскрыться лишь в ней и благодаря ей. Судьба есть испытание для человеческой свободы»[там же, с.79].

Таким образом, с одной стороны, судьба – это неотвратимость, безнадежность, фактичность, где отсутствует возможность какого бы то ни было выбора. Сюда может быть отнесено, прежде всего, прошлое человека, его пол, возраст и пр., а также мысли и поступки других людей (как, впрочем, и все, что связано с *другим* человеком), наши соматические и психические состояния. С другой, мы должны сказать, что человек все же не только использует «материал» судьбы, но и может что-то менять в ней, формировать ее через собственные действия и поступки, а в крайних случаях – как-то к ней отнестись. «...Решающее обстоятельство: человек – хозяин своей судьбы» [там же, с. 184].

В чем Франкл видит смысл судьбы? Во-первых, как мы уже говорили выше, именно судьба дает жизни смысл. Во-вторых, она помогает человеку обрести свой собственный образ. А, в-третьих, в том, чтобы быть принятой как данность, если это необходимо. В связи с этим, на наш взгляд, один из самых сложных вопросов, который решает человек в каждой ситуации своей жизни – это вопрос понимания границ судьбы и свободы: когда следует принять судьбу, на каком этапе и в каких обстоятельствах? В каких случаях и когда человеку стоит не проявлять упрямство духа и смириться с данностью? Франкл предупреждает нас, что не следует слишком рано признавать какой-либо факт посланным судьбой и склоняться перед ней. «...Человек должен остерегаться соблазна преждевременно сложить оружие, сдаться, слишком легко приняв ситуацию за судьбу и склонив голову перед всего лишь мнимой своей участью. Лишь когда он не имеет более возможности реализовывать созидательные ценности, когда под рукой действительно нет средств, чтобы воздействовать на судьбу, тогда лишь наступает время реализовывать ценности отношения, тогда лишь ему имеет смысл “взвалить на себя крест”. Сама суть ценностей отношения проявляется в том, **как** человек приговаривает себя к неизбежному...»[3, с.227].

И вот в этом Франкл видит проявление свободы. Именно позиция, или установка, человека по отношению к любому событию, в том числе и судьбоносному, - есть

свидетельство проявления его ноэтического измерения, его духовности, где и локализована свобода.

Свобода, по Франклу, вытекает из фундаментальных антропологических способностей человека к *самодистанцированию* (принятие позиции по отношению к самому себе) и *самотрансценденции* (выходу за пределы себя как данности, преодолению себя).

Согласно Франклу, свобода не является данностью, а лишь возможностью. «Свобода - не факт, а лишь факультатив» [там же, с. 115]. Возможность человека отказаться от собственной свободы является неоспоримым доказательством ее существования. Человек сам решает, выбрать ли ему свободу или от нее отказаться.

Экзистенциальный анализ Франкла признает человека свободным, но при этом уточняет, что, во-первых, человек лишь *условно* свободен, поскольку он не может делать все, что он хочет, человеческая свобода не тождественна всемогуществу. И, во-вторых, человек по сути не может считаться свободным, если он в то же время не является ответственным, то есть человеческая свобода не является произволом. Таким образом, *«истинный смысл свободы – в ответственности; ответственность человека состоит в поиске и осуществлении смысла, в постоянной деятельности по отстаиванию и воплощению своих ценностей»* [там же, с.114-115].

Одним из трех фундаментальных теоретических допущений (наряду с волей к смыслу и смыслом жизни) в логотерапии Франкла выступает *свобода воли*. Она представляет собой свободу по отношению к влечениям, по отношению к наследственности и по отношению к среде. Здесь легко можно увидеть параллели с тремя видами судьбы – психологической, биологической и социальной.

«Человек – это меньше всего продукт наследственности и окружения; человек в конечном счете сам решает за себя!» [Там же, с. 109].

Согласимся с Франклом, который утверждал, что собственно *человеческое бытие* начинается лишь там, где кончается любая установленность и фиксированность, любая однозначная и окончательная определенность. А начинается там, где есть его *личностная позиция*, установка, его личное отношение ко всему этому, к любой витальной основе и к любой ситуации [там же].

Одна из самых талантливых учениц Франкла Элизабет Лукас, говоря о логотерапевтическом понимании свободы, отмечала буквально следующее. *Свобода «от»* - это свобода от проблем, забот и неприятностей, *свобода «от»* - это чудесный дар. В определённый период жизни человек может быть свободен от болезней, финансовых затруднений, стресса, связанного с выбором призвания, даже от тревоги и комплексов. Франкл дал определение такой *свободе «от»*, назвав её удачей. Удача выражается в том, от чего человек избавлен.

Источник *свободы «для»* проистекает не только из таких источников, как принуждение и лишения, но из способности высказываться о существующих условиях, то есть она также проистекает и из *свободы от* любых - даже ужасных - условий. Несчастья и удача равным образом являются благодатной почвой, на которой в изобилии произрастает *свобода «для»*.

Нехватка *свободы «для»* и *свободы «от»* имеет общую основу - момент судьбы (то, что выпадает на долю одним и не выпадает другим). Поэтому *свобода «для»* - это самостоятельно созданное и адресованное самой личности проявление человеческого ответа на угрожающие вызовы, с которыми человек сталкивается» [2].

Свобода человека – это пространство его возможностей и выбора. Однако, выбор существует не всегда. Его нет, если, например, человек находится без сознания или спит. Его нет, если человек имеет глубокие повреждения мозга, находится в коме, при болезни Альцгеймера и др. И, конечно, выбора нет у человека мертвого (смерть иногда так и трактуется – как невозможность возможности).

Возможность остается возможностью до тех пор, пока человеком не сделан выбор. Как только возможность выбрана и реализована, она становится частью судьбы, его прошлым. Прошлое неподвластно человеку в том смысле, что уже ничего невозможно поправить или изменить. Однако и здесь сохраняется свобода, которая может быть реализована через изменение установки в отношении собственного прошлого: или фаталистически относиться к своему прошлому, или извлекать из него уроки. Как писал Франкл, «человек свободен по отношению к прошлому, а, следовательно, и по отношению к судьбе. Хотя прошлое и делает понятным настоящее, было бы несправедливым, если бы будущее определялось исключительно прошлым» [4, с.79].

Совершая выбор той или иной возможности, человек меняет иногда не только свою судьбу, но и судьбу самой возможности. Возможности уникальны и преходящи, они теряются и в дальнейшем могут появиться вновь или не появиться вовсе (никто и ничто этого не гарантирует). Иногда выбор одного человека может оказывать влияние на изменение судьбы другого, и здесь мы вновь должны вспомнить об *ответственности* человека.

Франкл понимал, что человек может ошибиться с выбором возможности (человек несовершенен!). И поэтому при принятии решения и осуществлении выбора, по его мнению, нужно быть уверенным лишь наполовину, но всегда быть искренним.

Помогает человеку совершить осмысленный выбор – единственно правильный – его *совесть*, истоки которой в своей антропологической модели Франкл помещает в духовное бессознательное человека. Совесть представляет собой интуитивное чутье в отношении иерархии ценностей. Совесть согласовывает между собой субъективный и объективный аспекты поиска смысла: во внутреннем полюсе совесть соотносится с индивидуальными способностями и возможностями человека, во внешнем полюсе – с ценностными возможностями конкретной жизненной ситуации. Задача совести состоит в том, чтобы «открыть человеку то одно, что необходимо». При этом речь идет о той неповторимой и единственной в своем роде возможности конкретного человека в конкретной ситуации [6, с. 235].

Франкл как человек, в полной мере испытавший на себе жесточайшие удары судьбы и при этом убежденный в существовании духовного (свободного) в личности, замечательно написал: «Судьба человека принадлежит ему подобно тому, как принадлежит ему земля, которая держит его благодаря силе своего притяжения, но без которой человек не мог бы ходить. Мы должны принять нашу судьбу, как мы принимаем землю, на которой стоим, - это площадка, являющаяся как бы трамплином для нашей свободы. Свобода невозможна без положенной человеку судьбы; свобода – это всегда свобода выбора и принятия своей участи, выбора позиции, которую человек занимает, сталкиваясь со своей судьбой. Безусловно, человек свободен, но он не плывет свободно в безвоздушном пространстве. Он всегда окружен множеством ограничений. Однако он как бы отталкивается от этих ограничений для реализации своей свободы. Свобода предполагает ограничения, основывается на них» [3, с. 203].

В заключение, обращаясь вновь к пространству жизни человека, можно констатировать, что в этом пространстве есть место не только судьбе, но и свободе. И, по мнению Франкла, эта «вечная борьба духовной свободы человека с его внутренней и внешней судьбой и составляет, по сути, человеческую жизнь» [там же, с. 210].

Литература

1. Аверьянов А.И. Логотерапия и экзистенциальный анализ: теория личности. - М., 2015.
2. Лукас Э. Особая свобода человека. (Из личного архива).
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.
4. Франкл В. Психотерапия на практике. -СПб., 2000.

5. Франкл В. Доктор и душа. - СПб., 1997.
6. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. - СПб., 2000.
7. Франкл В. Теория и терапия неврозов. - СПб., 2000

РАЗДЕЛ 4 СМЫСЛОВОЕ ПРОСТРАНСТВО МОЕЙ ЖИЗНИ (ДОКЛАДЫ МОЛОДЕЖНОЙ СЕКЦИИ СИМПОЗИУМА)

О разных аспектах смысла жизни делятся своими мыслями школьники

СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО (ГРАФИКА И ЖИВОПИСЬ) В КОНТЕКСТЕ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ

Банщикова Варвара (Владимир), 10 класс, МБОУ СОШ № 29 г. Владимира

Актуально ли современное искусство сегодня? Что это такое? Что оно отражает и что для кого выражает? Какова история возникновения таких направлений художественного искусства как графика и живопись? Может ли современное искусство способствовать нахождению и пониманию смысла жизни? Может ли оно быть индивидуальным смыслом творческой личности? На эти и другие вопросы я попыталась найти ответы.

Известно, что современное искусство, каким мы его знаем сегодня, сформировалось на рубеже 60-70 годов двадцатого века. Художественные искания тех лет – это поиск альтернатив направлению «модернизм». Для творений того времени характерны поиск новых образов, новых средств и материалов выражения. При сохранении нравственности главной тенденцией того времени (и частично сохраняется в настоящем за счет преемственности) было искажение духовности. Многие творцы, в частности, художники устремились вслед за французскими философами, предложившими термин «постмодернизм».

С целью получения ответов на свои вопросы мною также был проведен опрос людей (15 человек молодого и среднего возрастов) в одной из социальных сетей. Им нужно было ответить на вопрос, что такое «современное искусство». Вот несколько высказываний.

- Современное искусство – это современный взгляд людей на искусство, МИР, настроение людей в настоящее время, модернизация или упрощение.
- Современное искусство – это искусство, в котором соединены разные стили, которые составляют вместе что-то одно.
- Современное искусство самобытно и отражает суть своего времени, как и искусство прошлых веков.
- Для меня современное искусство – это рисование простым карандашом и ручками.

Это лишь несколько определений, выражающих отношение к современному искусству в виде широкой палитры мнений и характеристик, раскрывающих прикладной и временной аспекты. На мой взгляд, современное искусство – это временное явление, которое через какой-то отрезок времени станет отпечатком в веках, основой для будущих поколений, таким же, какой для нас сейчас выступает эпоха Возрождения, которая, в свою очередь, является культурным «следом» древнегреческого искусства. Каждый этап исторического развития искусства для своего времени является современным. Поэтому современное искусство можно считать актуальным смысложизненным явлением, которое отражает проблемы эпохи, описывает исторические события и просто показывает мир в настоящее время через призму понимания художником больших и малых смыслов жизни людей своей эпохи или прошлого или будущего.

Такое современное искусство как графика и живопись очень важно, на мой взгляд, для современных людей. Это не только способ заглянуть в маленький мир художника, но и ключ к пониманию человеком самого себя, окружающих людей и предметов, явлений.

Современное искусство дает понимание современникам и потомкам духа времени, понимание нравов людей. Что касается моего личного вклада в искусство, то могу сказать, что каждый этап моего творчества сопровождается чувством, что я действительно делаю великое дело, может быть, великое не для всего человечества, но точно для себя. Если каждый человек, в каждом уголке земли будет любить то дело, которым занимается, видеть глубокий смысл в нем, осознавать, что делает большое дело для себя, то из таких кусочков-пазлов в процессе жизни может сложиться картина, имеющая смысл для всего человечества. Я считаю, что продукты творчества в таких сферах искусства как графика и живопись могут стать смыслом жизни как для самого творца, так и для тех, кто так или иначе обращается к его творчеству. Мои занятия, мой вклад в искусство (пусть пока на элементарном, ученическом уровне) – это смысл моей настоящей и будущей жизни. И кто знает, что ждет меня впереди, меня в современном мне искусстве, а значит и современное искусство во мне?..

ГЕРОИ НАШИХ ДНЕЙ. ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ГЕРОЯ

Безряднов Георгий (Екатеринбург), 10 класс, Екатеринбургское суворовское военное училище (ЕКСВУ)

Аннотация

Статья посвящена проблеме восприятия современными подростками таких понятий как «героизм», «образ героя». В работе представлены результаты эмпирического исследования, касающегося понимания современными подростками сущности героизма, особенности психологии личности героя.

Ключевые слова: герой, героизм, восприятие, подростки, система ценностей, смысл жизни.

Почему обращение к таким понятиям как «героизм», «герой» имеет большое значение для современного общества? Безусловно, герои, вошедшие в историю, чьи имена сохраняются в памяти народа, поднимают самооценку общества. Но, к сожалению, начало XXI века характеризуется нарастающей неоднозначностью восприятия образа героя современным обществом. В чём это проявляется? Например, в переосмыслении ряда понятий: народный герой, герой труда, герой без страха и упрёка, а также в появлении и широком распространении концепта «супермен». На наш взгляд, это связано с тем, что в современном обществе происходит разрушение вертикали ценностей, утрата духовной опоры, утверждение потребительского и гедонистического восприятия мира. В этой связи хочется отметить, что следствием современного гедонизма являются эгоцентризм и безразличие к общему благу, в чём, собственно, и обвиняют современную молодёжь. Между тем, во все периоды истории существовали нравственные примеры, которые в сознании народов утверждались как приоритетные ориентиры при воспитании новых поколений. Такими примерами становились личности, обладавшие качествами героев, для которых альтруизм и стремление к общему благу были главным в жизни.

Современное общество информационных технологий вырабатывает огромное количество виртуальных героев, пытаясь восполнить недостаток героизма в реальной жизни. Но часто массовая культура искажает тот смысл, который ранее вкладывался в понятие «герой», подменяет его новым, нередко совершенно противоположным. Вообще, в сознании современного человека, в частности, подростка, смысл этого понятия довольно размыт и противоречив. Поэтому исследование проблемы героизма является актуальным и перспективным.

Исходя из того, что феномен героизма можно рассматривать как целостную многокомпонентную систему, его исследование является многогранным процессом осмысления в различных аспектах: историческом, философском, культурологическом, этическом, эстетическом, психологическом, социологическом и других. Одними из первых, кто поднял вопрос о том, что героизм – это феномен, достойный серьёзного научного изучения, были философы XIX в. Т. Карлейль и Р.У. Эмерсон [1]. Затем, уже в XX в., Е.И. Рерих и Н.К. Рерих сформулировали оригинальную концепцию героизма в Живой Этике.

Для нашего поколения очень важно, кого мы называем героем. А это значит, что данная тема нуждается в более глубоком изучении. В нашем исследовании мы касаемся героического, психологического аспектов героизма. Звучание и понимание героизма меняется, но всегда в различных эпохах был тот образ, который представлял ценность для людей вне зависимости от их принадлежности к разным культурам, историческим традициям. Ведь в истинном герое, как в фокусе, собирается всё лучшее и ценное, к чему стремится человек. И по тому, какие у нас герои, можно судить и о нас самих, и о тех ценностях, которые нам важны и дороги. Понять особенности психологии личности героя, мотивы, движущие им, мы решили через анализ образов литературных героев и реальных героев, ставших символом своего времени. А определить имена героев, являющихся нравственным ориентиром для обучающихся ЕкСВУ, мы смогли, проведя анкетирование и сделав анализ полученных результатов. В исследовании приняли участие обучающиеся 9-х и 11-х классов ЕкСВУ и гимназии № 45 г. Екатеринбург в количестве 241 человека.

Анализируя результаты анкетирования суворовцев, мы определили, что герой преодолевает сопротивление обстоятельств, собственного тела и собственной психики благодаря храбрости, физической силе и благородству. Готовность человека к совершению таких поступков формируется только в строго определённой системе духовно-нравственных ценностей. Исходя из результатов исследования, мы пришли к следующим выводам.

1. Одним из основных факторов формирования образа героя является учебно-воспитательный процесс, в ходе которого происходит осмысление и эмоциональное восприятие поступков героя.
2. Художественные произведения, киноискусство, интернет-информация способствуют эмоциональному восприятию и закреплению героического образа и образа псевдо-героя (Бэтмен, Человек-Паук и др.). Происходит подмена понятий героизма.
3. Героические образы современников у обучающихся 9-х и 11-х классов формируются под воздействием средств массовой информации, социальных сетей.
4. Формирование героического образа современника у суворовцев происходит под воздействием личного примера, а также большое значение имеет непосредственное общение с участниками и свидетелями героических событий.
5. В современном обществе иногда присутствует ироническое отношение к понятию «герой», снижается уровень требований к герою. Общество находится в состоянии поиска новых героических идеалов.
6. Героический поступок оценивается человеком в зависимости от его личных ценностных установок, культурного уровня.

Так кто же он, современный герой? Какие ценности должен выражать герой, чтобы стать героем для нас, к чему стремиться, за какие идеи бороться? Обучающиеся ЕкСВУ смогли определить героев среди реальных людей. Десятка названных героев такова: Д. Давыдов, герой Отечественной войны 1812 года; герои Великой Отечественной войны А. Маресьев, А. Покрышкин, И. Кожедуб, А. Матросов, Г.К. Жуков, а также Ю. Гагарин, А.Д. Сахаров, В.Путин, Че Гевара. К героям были отнесены майор Солнечников и герои-выпускники Екатеринбургского суворовского военного училища, в том числе подполковник Олег Анатольевич Пешков, российский военный лётчик, Герой Российской Федерации.

Современное молодое поколение не всегда видит героев в настоящем, поэтому находит их в прошлом. В мире возникает много моральных ситуаций, когда нужно сделать выбор и сохранить личное достоинство. Нужны ли современному обществу настоящие герои, должны ли мы помнить их подвиги? Если нужны, то какова их миссия?

Во-первых, жизнь героев – это урок высокой нравственности, во-вторых, понятия «подвиг», «героизм» связаны с потребностью человека совершенствоваться. «Ведь лишь подвиг может питать наш дух и ускорить нашу эволюцию. Именно подвиг и героизм должны быть преподаваны в школах. Пусть дети называют себя героями и применяют к себе качества замечательных людей. Пусть дадут им книги чёткого изложения, где без примирительных смазываний будет очерчен Облик труда и воли» [2]. Именно этот факт считаем очень важным. Ведь когда мы узнаем о проявленном героизме, то душа переполняется и чувством восторга, и чувством любви к герою, и чувством гордости за Человека. При этом источник информации может быть разный: литературное произведение, исторический роман, факты реальной жизни.

И хотя мы понимаем, что современная жизнь отличается от предшествующих эпох бешеным ритмом, индивидуализмом, меняющимися ценностями, но одновременно с этим признаём «вечные ценности», на защиту которых в самом широком смысле встают герои.

Литература

1. Карлейль Т. Герои, почитание героев и героическое в истории. – М., 2008.
2. Рерих Е.И. Беседы с Учителем // Новая эпоха. – 1999. – № 1. – С. 49–56.

ИМИДЖ И СУДЬБА

Варезич Милена (Москва), 9 класс, лицей гуманитарных технологий

Имидж человека - это впечатление, образ, который он создает в глазах других людей. Это визитная карточка человека. В последнее время вопрос формирования имиджа приобрел огромное значение. И это понятно, ведь та часть нас, которую мы демонстрируем и выставляем напоказ, оказывает немалое влияние на большую часть нашего окружения. Мне кажется, что роль имиджа в судьбе человека не второстепенна. Ведь не зря доктор философских наук, профессор В.М. Шепель назвал имиджеологию наукой «о личном обаянии». В жизни человека имидж выполняет различные функции и потому может оказать как положительное, так и отрицательное влияние на развитие карьеры и всей дальнейшей судьбы человека. Правильное отношение и постоянная работа над своим имиджем таит в себе колоссальные возможности для нашей жизни. Он может помочь построить нужные взаимоотношения и свою личную жизнь, сделать гармоничными отношения с близкими и друзьями, осуществить решение вопросов карьерного роста и даже научить формировать в себе деловое или романтическое настроение. Пренебрежение имиджем может оттолкнуть от вас людей, разрушить достигнутые взаимоотношения и деловые связи. Поэтому работать над своим образом надо постоянно, не покладая рук. Имидж – это образ-представление, в котором соединены внешние и внутренние характеристики человека. При этом имидж складывается как на основе прямых впечатлений, которые человек производит на окружающих, так и на основе мнений, передаваемых по коммуникативным каналам, поэтому работа над имиджем это, конечно же в первую очередь работа человека над самим собой. Работа столь же тяжёлая, кропотливая, сколь и увлекательная.

Поскольку основная часть контактов между людьми строится на основании имиджа, очень важно понимать, насколько он соответствует реальности. Ведь человек может сознательно или непроизвольно исказить свой имидж. Умение целенаправленно управлять впечатлением называется имиджированием, и в соответствии с преследуемыми целями имиджирование может работать на самораскрытие, самомаскировку и самопрезентацию. И

человек, владеющий этими технологиями, сможет легко строить траекторию своей карьеры, возможно и судьбы в целом.

НАУКА И СМЫСЛ ЖИЗНИ

Максимов Максим (Дзержинский, Московская область), 9 класс, МБОУ Лицей № 3 им. Главного маршала авиации А.Е. Голованова

Вопрос о смысле жизни был в центре внимания на всех этапах развития философской мысли. Ещё в древней Греции существовали различные решения этого вопроса. Сократ видел смысл жизни в счастье, источник которого – нравственность. Слагаемые счастья, по Платону, заключаются в заботах о душе, для Аристотеля – в доблестной жизни, стремлении стать ответственным гражданином государства. Для Эпикура смысл жизни заключался в том, чтобы избежать неприятностей, в достижении покоя, для Пифагора – в научном знании совершенного числа души [1].

Да и сейчас человек очень часто находится в поиске своего смысла жизни. Я хочу рассказать, какое видение ответа на этот вопрос может создать наука.

В 1859 году представления о жизни человечества, да и всего живого сильно изменились. Вышла книга Чарльза Дарвина «Происхождение видов». Она включала в себя понимание естественного отбора и эволюции, как бы показывая, что жизнь человека, как и любого другого животного, – стремится к выживанию и продолжению потомства, то есть, как уже известно, к передаче генов.

Сейчас уже 2016 год, и наука очень сильно продвинулась в генетике, нейробиологии, в понимании нашей с вами жизни. Можем ли мы считать, что управляем своими действиями? Контролируем ли мы свой выбор? Да, но сознательно ли мы это делаем? Как бы это не было грустно, решения принимаются мозгом подсознательно. Он просто анализирует накопленный опыт, а затем решает, что делать. Но почему мы этого не замечаем? В этом и есть самая большая шутка Мозга – в том, что он после этого сразу отправляет импульс «Это ты сам принял решения и выбрал».

Да и вообще человеческое сознание состоит из одних иллюзий. Например, ваши желания – это иллюзия, боль от удара – иллюзия, любовь – иллюзия и т.д. Это всё создано в ходе естественного отбора для того, чтобы нам можно было комфортно жить и выживать.

Неужели всё так грустно, и вся жизнь человека – иллюзия?

Говорить «да» очень страшно, но итог пока подводить рано. Мы к этому вернемся.

Давайте скажем, что мы живём в хорошее время, нам повезло. У нас есть много всего: интернет, телефоны, компьютеры, роботы. Нам уже многое доступно, но мы не часто задумываемся над тем, благодаря кому это всё у нас есть. Мы имеем это благодаря нашим предкам, которые думали о нас, хотели для нас лучшего. Так мы возвращаемся к эволюции, а эволюция – процесс *развития*. Мы должны думать о будущих потомках, так же, как думали они о нас. Мы должны развиваться, находить свои геномные таланты и развивать их на максимум, открывать, познавать *cosmos* вокруг нас, сохранять наш маленький и хрупкий Мир – Землю, которую мы разрушаем очень прогрессивно.

Процент бюджета государства, вкладываемый в войны, просто ужасает, а процент, вкладываемый в развитие науки, разочаровывает и огорчает. Один из моих самых любимых учёных-писателей научно-популярной литературы Митио Каку как-то сказал: «Между жизнью и любовью я бы хотел добавить два других ингредиента, которые дают смысл жизни. Во-первых, полностью осуществить таланты, с которыми мы родились. Мы благословлены судьбой различными способностями и силой, мы должны попытаться развить их в полном объёме, а не позволять им атрофироваться и гнить. Мы все знаем людей, которые не выполняли обещания в детстве. Многие из них стали преследовать образы, кем

они могли стать. Я думаю, что вместо того, чтобы обвинять судьбу, мы должны принять самих себя и попытаться полностью осуществить нашу мечту с нашими возможностями.

Во-вторых, мы должны пытаться оставить мир лучше, чем когда мы в него пришли. Как индивидуумы, мы можем изменить ситуацию, будь это исследования тайн природы, чтобы отчистить окружающую среду, работать на благо мира и социальной справедливости, или развивать пылкий, живой и молодой дух, будучи наставником и проводником» [6]. Я считаю это хорошим и правильным смыслом для жизни.

Это всё касается смысла жизни человека, но в чём же смысл самой жизни, и что это вообще такое – «жизнь»? Учёные до сих пор не знают, как же всё-таки она появилась или для чего. Возможно, нам не дано это узнать.

Что же такое жизнь? Другой популяризатор науки, биолог Ричард Докинз, в своей книге «Река Эдема» писал: «Не существует духа, управляющего жизненной силой. Жизнь всего лишь байты и байты, цифровая информация» [4]. И это сильно поражает, как, например, огромное количество информации «упаковано» в ДНК! Это всё создавалось на протяжении большого количества времени. Удивительно и то, что мы это знаем. Мы можем и дальше познавать эту сложную систему, познавать, таким образом, как мы устроены.

У Ричарда Докинза есть ещё одна замечательная книга «Эгоистичный ген», в ней есть замечательные мысли: «Они роятся в огромных колониях, безопасных внутри гигантских, неуклюжих роботов, отрезанные от внешнего мира, общаясь с ним извилистыми и непрямыми путями, манипулируя им с помощью дистанционного управления. Они в тебе и во мне: они создают нас, тело и разум; и их сохранение является максимально рациональным для нашего существования. Они прошли долгий путь, эти репликаторы. Теперь они зовутся генами, а мы их машинами для выживания» [3].

После таких высказываний кажется, что мы всего лишь «запрограммированные» существа. Это может вводить в отчаяние. И мы возвратимся к вопросу: неужели жизнь всё-таки бессмысленна?..

Чтобы ответить на этот вопрос, сначала нужно представить дерево. Представьте, что вы встали напротив него и наслаждаетесь его красотой, извилистыми формами, тем, как свет необычно проходит через его ветки. Но если вы знаете о мире больше, то вы можете сказать, как зародилось это дерево. Что в одном листе работает целый завод по производству энергии из лучей Солнца, что затем этим листом питаются животные, которыми питаемся и мы, то есть благодаря всем этим процессам живём и мы с вами. Зная всё это, вы сможете увидеть намного больше красоты в этом дереве, чем просто посмотрев на него. Вы можете увидеть его более изящным и прекрасным. Так же и с жизнью: вы можете больше понять себя, окружающих нас людей, мир вокруг нас, всё, с чем мы взаимодействуем, – это всё помогает нам открывать наука. С её помощью мы можем не только задавать вопросы, но и находить на них ответы.

Как уже было упомянуто выше, то, что мы с вами живём, – это большая, большая случайность. Мы выиграли в лотерею, и нам дано «маленькое окошко» жизни, чтобы мы могли насладиться всей красотой вселенной вокруг нас, узнать о ней как можно больше, сделать её лучше, думая о потомках. Знать к концу жизни, что прожита она не просто так, а что и ты внёс вклад, наслаждаться ею и понимать, что прожил её просто прекрасно. Именно так бы я ответил на вопрос «Что заставляет тебя вставать утром и жить?»

Из этого каждый должен сделать вывод сам для себя, ведь всё только в наших руках.

Литература

1. Воззрения философов древности относительно смысла человеческой жизни. Эл. ресурс: <http://www.synergetic.ru/prikladnoe/olma-sokrat.html>
2. Фрит К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. – М.: Corpus, Астрель, 2012.

3. Dawkins R. The Selfish Gene. Эл. ресурс: <https://global.oup.com/>
4. Dawkins R. The River out of Eden. Эл. ресурс: <https://www.questia.com/>
5. Claxton G. The Wayward Mind: An Intimate History of the Unconscious, 2005.
6. Michio Kaku. Physics of the Impossible. – New York: Doubleday, 2008. – 329 p.
Эл. ресурс: <http://www.goodreads.com/>

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Мишина Анастасия (Москва), ГБОУ Школа № 1103 им. Героя Российской Федерации А.В. Соломатина

Неопределённость ценностных ориентаций в современном обществе и слабая духовно-нравственная работа в школе и семье ставит старшеклассников в ситуацию самостоятельного выбора в построении своей будущей жизни после выпускных экзаменов. По данным социально-психологических исследований в системе смысложизненных ценностей у старшеклассников преобладают ценности сегодняшнего дня, в получении моральных и материальных удовольствий уже сейчас. У многих старшеклассников нет конкретных представлений о будущей профессиональной деятельности и возможности трудоустройства.

Многие старшеклассники надеются на родителей или держат в уме несколько профессий и ВУЗов, куда пройдут, а смысложизненные ценности, как им кажется, появятся позже. Отсутствие ценностей, принятых в обществе, и слабая трансляция их в процессе школьного обучения делает старшеклассников беспомощными после школы. Образовательная среда в школе может создавать основу для личностного и профессионального развития учащихся. Психологическая подготовка учащихся к осознанному и самостоятельному выбору профессии строится на нормах и законах психического развития и в учебно-воспитательном процессе.

Трудовое воспитание в школе обесценивается в общественном сознании и слабо представлено на практике. В каждой школе оно сводится по преимуществу к выработке у учащихся умений и навыков ручного труда. Недостаточная материальная база обеспечивает в школе только малосодержательный примитивный труд и формирует у школьников негативное отношение к труду в целом. Социологические опросы учащихся 9-11 классов показали, что многие хотят заниматься бизнесом, но не в области материального производства, а в торговле и в сфере обслуживания. В стране изменяется система ценностей. Необходимо формирование социально значимой созидательной мотивационно-ценностной ориентации для становления смысложизненных ориентаций старшеклассников. Нас интересовала проблема выбора профессии старшеклассниками, на какие критерии и ценности ориентируются современные школьники при выборе профессии.

Рассматривая историю вопроса нашего исследования, мы выделили основные понятия. Становление профессионального развития. Возможность влияния на выбор профессии старшеклассников. Психология принятия решения. В отечественной литературе существует большое количество публикаций по этой теме (Кудрявцев Т.В., Климов Е.А., Маркова А.К.). Так, Е.А. Климов (1996) выделил два больших этапа в развитии человека: допрофессиональное и собственно профессиональное развитие личности. Первый этап он делит на три стадии, где закладывается профессиональное самоопределение. Важную роль играет социальная ситуация профессионального развития.

Выбор профессии является одной из самых острых проблем, поскольку всегда рассматривается в качестве отправной точки в профессиональном становлении личности. В старших классах устанавливается прочная связь между учебными интересами и будущей

профессией. Часто выбор профессии связан с любимыми школьными предметами и реже определяет набор учебных предметов, необходимых старшеклассникам в будущем. Смысложизненные ценности позволяют расширить горизонт выбора профессии и определить личностно-значимые установки. Под смысложизненными ценностями понимается осознанное отношение старшеклассников к жизненным целям. (Основные теоретические понятия были взяты нами из работ В.Э. Чудновского, который внёс большой вклад в разработку понимания смысла жизни и смысложизненных ориентаций молодежи.)

В нашем исследовании нас интересовали психологические возможности различных факторов воздействия на принятие смысложизненного решения при выборе профессии в старших классах. Таким образом, целью исследования было определить факторы, влияющие на выбор профессии старшеклассниками.

В процессе работы нами была выделена группа учащихся старших классов для осуществления практической части исследования, в котором приняли участие старшеклассники 9-11 классов ГБОУ Школа № 1103 им. Героя Российской Федерации А.В. Соломатина (г. Москва) в количестве 37 человек.

Нами была разработана анкета из 13 вопросов, связанных с выбором старшеклассниками профессии (см. Приложение). Работа с анкетой дополнялась индивидуальной или групповой беседой с учащимися.

Ответы учащихся показали, что отсутствует среда положительного влияния на выбор профессии старшеклассников в школе. Старшеклассники испытывают нехватку позитивного межличностного общения с учителями по теме смысложизненных ценностей и выбора профессии, происходит отчуждение школьных знаний от актуальных проблем старшеклассников. Опрос показал, что в школе отсутствуют материалы по теме профессионального становления на доступном уровне для школьников, нет конкретных примеров продуктивной профессиональной деятельности людей. Среди предметов, которые могли бы помочь в выборе профессии, старшеклассники назвали литературу, ОБЖ, труд, математику, биологию и историю.

На выбор профессии влияют мнение и советы родителей, друзей, средств массовой информации. У некоторых учащихся отсутствуют авторитет старших при выборе профессии, надежда на помощь родителей. Часто старшеклассникам не хватает положительного влияния родителей на выбор будущей профессии.

Старшеклассники проявляют слабый интерес к собственному будущему, у них прослеживается неуверенность в своих силах и трудности в преодолении преград, неумение принимать решения. Представления у школьников о некоторых профессиях искажены.

Социализация личности старшеклассников предполагает психолого-педагогическую поддержку при построении жизненных планов, связанных с выбором профессии. В современном обществе жизненный уровень человека в значительной мере определяется успешностью профессионального выбора и построения карьеры. Для этого необходима ранняя профессионализация и допрофессиональное образование. Эта работа в школе должна привлекать внимание школьников, сейчас, на наш взгляд, мало этому уделяется внимание. Можно было бы создать сеть кружков и секций по знакомству школьников с разными специальностями и усилить направление работы в школе по формированию смысложизненных ценностей. Эта работа позволила бы старшеклассникам осознавать собственные цели и установки в жизни после школы. Допрофессиональное образование должно давать представление о самой профессии и о том, как оплачивается работа по профессии. Необходимо показать значимость профессий, способствовать формированию смысложизненных ценностей у подрастающего поколения.

Литература

1. Волков Б.С. Психология ранней юности. – М., 2001

2. Воробьев Г.Г. Молодежь в информационном обществе. – М.: Молодая гвардия, 1990.
3. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991.
4. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни. – Гродно: ГрГУ, 2002.
5. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М., 1997.
6. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. – М., 2006.

Приложение

АНКЕТА

Инструкция. Мы предлагаем Вам анкету из 13 вопросов. Ответьте, пожалуйста, честно и откровенно на эти вопросы. Может быть, именно эта анкета поможет Вам лучше себя понять и принять правильное решение в выборе профессии. В анкете укажите только своё имя.

1. Выбрал ли ты себе профессию?
2. Что повлияло на выбор профессии?
3. В каком учебном заведении ты хотел бы учиться, чтобы получить эту профессию?
4. Твои любимые школьные предметы?
5. Что ты больше всего любишь делать на уроке?
6. Какие школьные предметы помогают в выборе профессии? Ответ обоснуй.
7. Помогают ли СМИ и интернет в выборе профессии?
8. Какие цели ты ставишь перед собой в жизни?
9. Что тебе интересно в жизни (хобби, интересы)? И чем бы ты хотел заниматься?
10. Трудно ли тебе принимать решение в проблемных ситуациях?
11. Что помогает тебе принимать правильные решения?
12. Можно ли научиться принимать правильные решения в проблемных ситуациях жизни?
13. Кто может помочь принять правильное решение в жизни?

Большое спасибо за ответы.

БОЛЬШИЕ И МАЛЫЕ СМЫСЛЫ ОДНОГО ДНЯ (ПРАВОВОЙ АСПЕКТ)

Попов Никита ((Дзержинский, Московская область), 9 класс, МБОУ Гимназия № 4

Смысл жизни – это то, о чем мы задумываемся, наверное, не каждый день.

Мне кажется, что на смысл жизни сильно влияет выбранная профессия, а может наоборот – смысл жизни влияет на выбор профессии. Я давно задался вопросом – кем хочу быть? И мой выбор юриспруденция. Мне пришла в голову идея посмотреть на мой обычный день с точки зрения смысла, но не глобального, а юридического, правового аспекта. И в правовом аспекте хочу разложить все позиции – субъект, объект и содержание. А еще проанализировать – несет ли это действие или событие в моей жизни малый или большой смысл.

Поскольку правовые отношения – это возникающие на основе норм права волевые общественные отношения, участники которых имеют субъективные права и юридические обязанности, то, несомненно, в своей жизни я постоянно являюсь участником этих отношений.

Мой обычный день начинается утром: я просыпаюсь дома, в квартире своих родителей, и являюсь её жильцом на основании регистрации в данной квартире, в соответствии с Жилищным Кодексом РФ (ст. 53). В этом случае: *Я- субъект, квартира- объект, а содержание- право на жилье. То, что у меня есть семья – большой смысл, а*

квартира – важный, но не главный смысл, но и малым не назовешь, наверное, это «средний» смысл.

Позавтракав, я отправляюсь в школу в качестве ученика своей гимназии, так я осуществляю своё право на образование, указанное в Конституции РФ (ст. 43). *Я – субъект, образование – объект, содержание – право на образование. Образование, по моему мнению, наделено Большим смыслом, это важно для всей моей жизни.*

После школы я сходил в молодежную организацию и подал документы на работу вожатым в детском городском лагере, и был принят, согласно Трудовому Кодексу, так как мне исполнилось 14 лет и мои родители были согласны (ст. 94). *Я – субъект, работа – объект, содержание – право на труд. Для меня и работа и общение с ребятами – это Большой смысл.*

Когда проходили выборы депутатов в городскую Думу, я очень болел за одного из кандидатов, и, конечно, хотел бы стать избирателем, чтобы поддержать его, но, согласно нормам избирательного права, я не могу голосовать из-за возрастного ценза, здесь моих 14 лет явно было недостаточно. *Я - субъект, выборы – объект, избирательное право – содержание. Права для меня – Большой смысл и реализация моего права тоже несет большой смысл, я рад буду тому, что смогу его реализовать в будущем.*

Мне нужно зайти в магазины - купить тетради, книгу (люблю читать фантастику), не забыть хлеб и молоко (продукты для семьи), то есть в этот момент я - покупатель, по Гражданскому Кодексу РФ - несовершеннолетний может совершать мелкие бытовые сделки (ст. 28). *Я - субъект, товары – объекты, право на мелкие бытовые сделки – содержание. Эти действия для меня несут малый смысл, но необходимый.*

У меня заболел зуб, я пришёл на приём к стоматологу, здесь я успешно осуществляю своё право на бесплатную медицинскую помощь, гарантированную мне Конституцией РФ (ст. 41). *Я - субъект, медицинские услуги – объект, право на бесплатную медицинскую помощь. Здоровье для меня – Большой смысл, а посещение стоматолога – наверное, малый или средний.*

В этом году я заканчиваю музыкальную школу по классу гитары, каждый год мои родители заключают договор о дополнительном образовании, в соответствии с Федеральным законом "о дополнительном образовании" и Конституцией РФ (право на образование). *Субъект - Я, объект - образовательные услуги, содержание - право на дополнительное образование. Возможность развиваться для меня наделено Большим смыслом. А конкретные ежедневные занятия музыкой – малым смыслом.*

Вечером, отправляясь на прогулку, несмотря, на беспокойную обстановку в некоторых районах моего городка, я не могу и не беру с собой даже складной ножик, согласно Федеральному закону "об оружии". *Субъект – я, оружие – объект, содержание – запрет на ношение оружия. Безопасность – это важный, большой смысл, а прогулка – малый.*

Ужиная, наслаждаясь беседой, похвалой или, выслушивая неодобрение родителей, по поводу не вынесенного мусора, я осуществляю своё право на общение с обоими родителями, бабушкой, сестрой и другими родственниками, в соответствии с Семейным кодексом РФ (ст. 55). *Я - субъект, общение – объект, право на общение и воспитание в семье – содержание. Несомненно, моя семья – это Большой смысл, однозначно.*

Перед сном я решил почитать новости и пообщаться с друзьями в соц. сети интернета, но обнаружил, что моя страница была взломана, с моего аккаунта была сделана рассылка друзьям с просьбой о материальной помощи. Были нарушены мои права на тайну переписки, гарантированные Конституцией РФ (ст. 23), и такие действия, наверное, могут быть названы мошенничеством. *Я - субъект, сообщения, аккаунт – объекты, право на тайну переписки – содержание. Соблюдение закона - Большой смысл.*

Кроме прав я имею и обязанности, например, получить основное общее образование, т.е. закончить 9 классов средней школы, согласно Федеральному закону "Об образовании". *Я*

- субъект, образование- объект, обязанность получить общее основное образование- содержание. Я обязан также быть законопослушным гражданином, не совершать преступлений и правонарушений, не наносить вреда другим людям и бережно относиться к природе, животным. Я - субъект, преступления, правонарушения- объекты, содержание- обязанность быть законопослушным гражданином. Я понимаю так, если для человека соблюдение собственных обязанностей несет смысл, то тогда мы живем в правовом обществе и действие членов общества – осмысленны. А если это не так, то в обществе происходят негативные изменения.

Я должен поддерживать традиции своей семьи, своей страны. У меня дружная и замечательная семья, и я рад, что я реализую право жить и воспитываться в семье (ст. 54 семейного кодекса), право на защиту в семье (ст. 56). Я - субъект, семья - объект, право жить и воспитываться в семье - содержание. Право выражать своё мнение (ст. 57 СК РФ), особенно, когда это может повлиять на всю мою жизнь, в последнее время очень актуально, поскольку передо мной достаточно остро стоит вопрос о выборе профессии, и, следовательно, выбора высшего учебного заведения, в котором я буду продолжать реализовывать своё право на образование, поэтому я свободно выражаю свое мнение. Я - субъект, мое мнение- объект, а право выразить свое мнение- содержание. Выразить собственное мнение, делать свой собственный выбор – это несет для меня Огромный смысл.

Ст.2 Конституции РФ мне кажется очень важная – “Человек, его права и свободы являются наивысшей ценностью”.

А ещё я счастлив, что у меня есть право на имя, отчество и фамилию, согласно семейному кодексу РФ (ст. 58) и, может быть, это не очень скромно, но они мне очень нравятся - мои ФИО - Попов Никита Сергеевич. Я - субъект, ФИО- объект, а право на ФИО- содержание. Мечтаю, что когда-нибудь смогу приумножить славу одной из самых распространённых фамилий в России.

Каждое описанное мною действие является осмысленным. И попробовав проанализировать каждое действия в свой обычный день, я нашел, что мой день наделен не только смыслами, но как оказалось, в основном, это Большие смыслы.

МУЗЫКА И СМЫСЛ ЖИЗНИ

Шубин Кирилл (Дзержинский, Московская область), 8 класс, МБОУ Лицей № 3 им. Главного маршала авиации А.Е. Голованова

Музыка присутствует в нашей жизни с самого нашего рождения, мы слышим её повсюду. Она стала как бы нашей составляющей частью, внедрилась в нашу жизнь.

Ещё древнегреческий философ Платон писал, что музыка воодушевляет весь мир, снабжает душу крыльями, способствует полёту воображения. Музыка придаёт жизнь и веселье всему существующему. Её можно назвать воплощением всего прекрасного и всего возвышенного.

Известно также высказывание Аристотеля, который жил в 384 году до нашей эры. Он писал, что музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души. И раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи.

Я даже не задумывался, что уже в те времена люди размышляли о воздействии музыки на человека, на то, как она может поменять жизнь человека в какую-либо сторону. Музыка помогает выразить себя музыканту и композитору. И, наоборот, по тому, какую музыку человек слушает, можно определить его характер, душу и, как мне кажется, даже его направление в жизни. Музыка может стать и всей жизнью. В истории известны случаи, когда

музыка захватывает всего человека с раннего детства и навсегда. Прочитав о А.П. Бородине, я понял, что именно так было у этого человека.

Александр Порфирьевич Бородин – музыкант, дирижер, педагог-просветитель, музыкальный критик, многогранный композитор (автор симфоний, камерно-инструментальных и фортепианных произведений, романсов и песен). В раннем детстве проявились его музыкальные способности, он научился играть на фортепиано, флейте и виолончели, сочинил польку для фортепиано, концерт для флейты и трио для двух скрипок и виолончели. Меня поразили его целеустремленность и серьезная преданность музыке. Одну из своих опер он писал восемнадцать лет. Я думаю, он хотел вложить в неё все свои сокровенные мысли, но завершить не успел. Мне кажется это яркий пример человека, для которого весь смысл жизни – музыка.

Музыка развивает, обогащает, стимулирует активность, действия у подрастающего поколения. Но действия эти могут быть разные.

Некоторые молодежные субкультуры, например панки-металлисты, закладывают в музыку «нехороший смысл». Для меня нехорошая музыка – это грохочущая музыка, в которой присутствуют не только басы, но и какие-то свисты, визги, которые мне неприятны. Под эту музыку молодые люди «медитируют», входят в агрессивное состояние и идут громить и рушить, противопоставляя себя обществу. Такая музыка очень часто сопровождается нецензурной речью, тестами агрессивной и даже садистской направленности. В наше время существует музыка различных стилей. Каждый выбирает по себе.

Я занимаюсь музыкой четвёртый год. За эти прошедшие годы моё мнение о музыке крайне изменилось. Раньше, когда я только начинал играть на музыкальном инструменте, у меня не было такой сильной привязанности именно к классической музыке. Но, изучая классику, я начал чувствовать грани блаженства, достоинства и культурную ценность музыки. Я играю на классической гитаре, и за всё это время я тесно сдружился с музыкой, стал получать от неё заряд энергии, появилось стремление развиваться во всех своих начинаниях. Но в моей музыкальной карьере был кризис: мне не хотелось ходить на уроки сольфеджио, даже был момент, что я хотел бросить музыкальную школу – были трудности. Но, к счастью, прошло время, я приложил усилия к изучению предмета и ещё больше сдружился с музыкой. Я люблю свой инструмент и гитарную музыку. Теперь я беру гитару и просто играю, в душе возникает прилив энергии. Я горд, что справился, что уже освоил новый стиль и у меня всё получается.

Хотя не все композиторы, точнее, их творения, мне бывают понятны. Так, как мне кажется, что смысл, заложенный автором в музыкальном произведении, не дошёл до нас в целостном виде, в своем первоначально задуманном многообразии. Потому что меняются люди, стиль, появляются инновации.

Мне музыка помогает в расслаблении, успокоении. Я поставил для себя задачу играть каждый день. За эти годы, как мне кажется, я хорошо изучил свой музыкальный инструмент, и он в свою очередь отвечает мне пониманием. Сложности бывают при изучении новых музыкальных приёмов и зубрёжки аккордов. Когда новый приём освоен, и я могу его использовать – музыка вызывает у меня восторг, движение, стремление идти вперед к заветной цели. Да, бывает, я устаю от музыкальных уроков, но всё равно стараюсь и учусь новому.

На данный момент я могу точно сказать, что музыка может быть смыслом жизни. Возможно, главным, а может быть и не главным. Она может быть основной специальностью и в то же время музыке не обязательно быть профессией человека, она может быть просто хобби, быть отдушиной и двигателем к самосовершенствованию человека.

О смысле жизни размышляют студенты СМЫСЛ ЖИЗНИ И СЕМЬЯ

Бержанов Алдияр (Алматы, Казахстан), 1 курс, Академия гражданской авиации

Неоднозначность выбранной темы заставила меня задуматься над двумя такими разными и глубокими вопросами. Моя будущая специальность заставляет искать ответы на них, ведь я буду нести ответственность за жизни пассажиров и экипажа. В последнее время так много лётных происшествий, что становится немного не по себе, тем более важным является понимание собственной жизни для себя и других.

Каков смысл жизни на самом деле? Я в детстве был уверен, что человек должен жить ради себя, хотя кто-то со мной может не согласиться. Когда вырос, стал думать по-другому. Наверное, человек должен жить не ради себя или кого-то, а для того, чтобы выполнить своё предназначение. К счастью или сожалению, у каждого человека оно своё. Кому-то суждено изменить мир, а кто-то станет исчадием ада. В любом случае, всё предопределено – скажут многие. Но только человек может решить свою судьбу и сделать выбор. Какой это выбор, не может знать никто. Ведь суть человеческой жизни – это учиться, учиться чему-то новому, открывать для себя что-то, путешествовать, коротко говоря, НЕ СТОЯТЬ на месте. Если ты не будешь стремиться познать что-то новое, ТЫ и ТВОЙ мозг будут деградировать, а это плохо.

Считается, что смысл жизни состоит в том, чтобы окончить школу, потом университет и наконец-то устроиться на хорошенькую работу, а какой в этом толк? Я думаю, что человек не должен жить однообразно, и это главное. Природа не для этого создала человека, чтобы жить так скучно, у него всегда есть миллион возможностей и шансов, чтобы жить так, как ему хочется. К примеру, можно купить старый автобус, отремонтировать его и пригласить своих друзей или любимого человека в какое-нибудь далёкое путешествие.

Ещё очень многие считают, что смысл жизни это – Дети, но, к сожалению, это тоже не всегда так. Дети не являются основным смыслом жизни, так как смысл жизни – это внутренняя задача, а не то, что находится во внешнем мире или рядом с нами. Это моё субъективное отношение, возможно, со мной кто-то снова не согласится. Я считаю, что для Родителей смысл жизни начинается не с того момента, когда у них появляется ребёнок. Да, может в начале это и есть жизненно важно для них, но это не может продолжаться вечно, так как мы ребёнка растим, делаем всё, чтобы он рос в достатке и ни в чём не нуждался. Но с каждым годом ребёнок-то становится старше, и однажды у него начинается собственная жизнь. Вот ему или ей уже 25 лет, а родители всё заботятся о нём и решают его проблемы. А когда стареют, детям даже не приходит в голову заботиться о них – кто же виноват в этом? И какой смысл тогда воспитывать детей, если в итоге остаёшься ни с чем.

И вот только теперь становится понятно, почему в нашей теме есть понятие семьи. Что такое семья? Почему это так важно для мужчин и женщин, стариков и детей, взрослых и не очень?

Во-первых, семья – это Счастье. Счастье, которое нельзя купить; счастье, которое ты ждёшь. По-моему, Семья – это огромная ответственность, и не каждому она под силу.

Во-вторых, Семья – это источник любви и душевной уверенности. Конечно, как же без положительных эмоций и чувств? Как вы думаете, с чего начинается фундамент семейной жизни? Именно с поддержки, доверия, взаимопонимания и уважения. Ведь семья – самое тёплое и уютное место, где тебя ждут и где тебе всегда рады. Семья – это твой мир, в котором есть самые близкие люди, которые примут тебя, каким бы ты ни был. В ней даже отношения особые, очень тёплые и близкие. Она (семья) помогает тебе решить проблемы, разобраться в разных ситуациях. В ней важен каждый член семьи, и каждый вносит свой вклад. Каждый мечтает о счастливой семье. Семья – это родные люди, которых мы должны ценить, уважать, беречь и любить. Без родных людей и семьи мы одиноки в этом мире.

Семья – это наше ВСЁ. В этом, наверное, и есть самый глубокий смысл жизни и существования.

СМЫСЛ ЖИЗНИ – СЕМЬЯ

Бурдужа З. (Н. Уренгой), 2 курс, филиал ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»

«Какими бы великими предприятиями человек не занимался, семейные привязанности составляют основу его жизни, и самая блистательная карьера приносит только поверхностные и неполные радости, если человеку чужды счастливые узы семьи и дружбы».

(Ф. Гизо)

Семья является социальным феноменом, который привлекает к себе внимание исследователей, является объектом изучения различных наук. Авторы рассматривают семью в аспекте социальной философии в качестве основной структурной единицы общества, включённой в систему других социальных институтов, как зеркало отражающей диалектику развития социума [1]. Семья – важнейший инструмент индивидуального становления личности: именно здесь ребёнок впервые включается в общественную жизнь, усваивает её ценности, нормы поведения, способы мышления, язык. Иначе говоря, семья – это школа воспитания, передачи опыта жизни, житейской мудрости.

Семья является продуктом длительной эволюции социальных отношений. Человечество существовало несколько миллионов лет без семейных (брачных) отношений, и только сравнительно недавно, максимум 50 тысячелетий тому назад, возникли прочные семейные отношения. Если средневековые семьи основывались на сильной привязанности её членов, то в Новое время считали брак не просто эмоциональной связью, но и экономическим союзом.

В XXI веке статус семьи сильно изменился. В идеале основой брака должны стать не экономические или статусные, а эмоциональные стороны межличностных отношений. Из семьи человек выносит в общественную, государственную жизнь те качества, которые становятся источником созидания или разрушения. Отсутствие взаимопонимания в семье приводит к подавленности, отчуждённости, к ухудшению психологического и физического состояния. Основными компонентами культуры общения являются сопереживание, терпимость, уступчивость, доброжелательность. Общение родителей с детьми имеет огромное значение для их полноценного развития. Доказано, что дети, лишённые возможности общаться с родителями, характеризуются низким уровнем саморегуляции поведения, обладают повышенной чувствительностью к обращению к ним взрослого, испытывают трудности в общении со сверстниками. Для полноценного развития и воспитания ребёнка в семье обязательно нужны и отец и мать. Ведь от матери дети получают ласку, нежность, доброту и чуткость к людям, а от отца – мужество, силу воли, умение бороться и побеждать. И поэтому в семейном общении очень важны нравственные принципы, главным из которых является уважение другого человека.

Семья – это уникальное явление в истории человеческого рода. «Родные» – таким добрым и хорошим словом мы называем членов своей семьи. Самые главные слова в нашей жизни этимологически связаны: родные, родители, род, Родина. Когда человек ещё совсем маленький, то ему кажется, что семья – это мама, папа, бабушка и дедушка, то есть те люди, которые окружают его ежедневно. Но потом он понимает, что семья – это гораздо больший круг людей. Своей семьёй я могу называть всех людей на Земле! Мы все похожи друг на

друга, независимо от цвета нашей кожи, от нашей национальности. Радость приносит осознание того, что в этом мире ты никогда не будешь одиноким, тебя всегда кто-то будет окружать, помогать, сопереживать. Семья похожа на огромное дерево, которое уходит корнями в глубину времён, туда, где жили наши предки, а ветвями и листочками этого дерева являемся мы.

Многие современные люди видят смысл своей жизни в любви, семье, детях. Понятно, почему люди глубоко страдают, когда по каким-то причинам не могут создать семью или теряют её в результате развода или смерти супруга. Утрата смысла жизни приводит к депрессии, зависимостям, болезням. В стремлении хоть чем-то заполнить внутреннюю пустоту многие начинают увлекаться общением в социальных сетях, построением карьеры или погоней за деньгами.

Семья – это то, что всегда присутствует в твоей душе. И если даже ты уезжаешь куда-то, и твоей семьи нет с тобой, то все равно ты не одинок, потому что эти близкие всегда у тебя в сердце. И это даёт возможность просто быть счастливым человеком. Семья – это самое замечательное, что есть у человека, главный смысл его жизни.

Литература

1. Иванова О.М. Семья в системе социальных институтов в условиях современного российского общества // Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад – диалог мировоззрений: тезисы докладов VII Российского философского конгресса (г. Уфа, 6-10 окт. 2015 г.). В 3-х Т.И. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2015. – С. 207-208.

МОИ РАЗМЫШЛЕНИЯ НА ТЕМУ: «СМЫСЛА ЖИЗНИ НЕ СУЩЕСТВУЕТ. МНЕ ПРИДЁТСЯ САМОМУ СОЗДАВАТЬ ЕГО» (ЖАН ПОЛЬ САРТР)

Орлова Ольга (Климовск, Московская область), 1 курс, ГБПОУ МО «Подольский колледж»

«Ради чего я живу?» Тысячи, даже миллионы людей задаются этим вопросом. Только желание понять смысл своего существования отличает человека от животных. Но нужно ли для чего-то жить? Или если не имеешь смысла в жизни, то выход один?

В моём представлении «смысл жизни» – что-то большое, глобальное, то, что никогда не иссякнет. Я даже не могу предположить, что это может быть. Ни любовь, ни дружба, ни родители не вечны, хотя многие считают, что живут ради этого. Может быть, я ещё не нашла своего.

Один философ сказал: «К чему бы мы ни стремились, каковы бы ни были частные задачи, которые мы сами себе ставим, мы в последнем счёте стремимся к одному: полноте и завершённости». Исходя из этого, я думаю, что смысл жизни нужно оценивать через итог. Итог для нас – только момент смерти. Если мы запутались в жизни, то можно начать всё с иного конца – смерти. Об этом М.Ю. Лермонтов писал:

*«Мы пьём из чаши бытия с закрытыми очами,
Златые омочив края своими же слезами,
Когда же перед смертью глаз завязка упадет,
И всё, что обольщало нас, с завязкой исчезает.
Тогда мы видим, что пуста была златая чаша,
Что в ней напиток был – мечта, и что она не наша».*

Я думаю, что если умирать, так с музыкой! Мне не хочется покинуть мир, не оставив память о себе. Нам нельзя прожить жизнь бездарно. Просто выбросить её на ветер. Но это не смысл, а цель, к которой многие стремятся. Это не погоня за славой. Нужно, чтобы внуки

гордились тобой. Мой девиз – жить одним днём. Только при таком раскладе можно понять всю ценность существования.

Жан Поль Сартр говорил: «Жизнь не имеет смысла – мы придумываем ей смысл».

СОВЕСТЬ – АКТУАЛЬНОЕ ИЛИ ЗАБЫТОЕ ПОНЯТИЕ?

Пагу Ксения (Н. Уренгой), 2 курс, филиал ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Совесть является важнейшей этической категорией. В настоящее время понятию «совесть» даётся большое количество определений. Русский учёный, писатель и лексикограф, составитель «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даль понимал под «совестью» нравственное сознание, нравственное чутьё или чувство в человеке; внутреннее сознание добра и зла [3]. Мы же понимаем под этим понятием ответственность за свои поступки, уважение к родным и близким, к старшим, чувство истины.

Для более глубокого понимания этой категории необходимо знакомство с историей понятия «совесть». У античных авторов понятие «совесть», в целом, характеризовалось как стыд перед самим собой и страх перед божеством. Так, Геродот употреблял слово «совесть» в значении «признать себя виновным». В произведениях Эсхила говорится о том, что преступник чувствует укор за совершённое преступление. Латинское слово «conscientia» употреблялось для обозначения не только сознания вообще, но и сознания или воспоминания о совершенных дурных поступках или сознания, оценивающего собственные поступки как достойные или недостойные.

В Средние века в схоластической литературе совесть обозначили словом «синдерезис», в отличие от изменчивой conscientia. Совесть означала способность личности самостоятельно формулировать нравственные обязанности и реализовывать нравственный самоконтроль, требовать от себя их выполнения и производить оценку совершаемых ею поступков [1].

Главное приобретение эпохи просвещения заключается не в философском анализе совести, а в понятии свободы совести. И. Кант, философ эпохи просвещения, говорил: «Совесть не есть нечто приобретаемое, и не может быть долгом приобретение её; каждый человек как нравственное существо имеет её в себе изначально» [2].

Современная ситуация кардинально отличается от предыдущих исторических эпох тем, что информационно-коммуникационные технологии в условиях глобализации оказывают сильное влияние на воспитание подрастающего поколения. На экранах телевизора, радио, СМИ очень много уделяется внимания политическим, экономическим вопросам, и мало – нравственным аспектам. В период СССР чувство совести, ответственности пропагандировалось властью, писались стихи, рассказы, песни. Хитом того времени было стихотворение В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?»

В одной суфийской притче рассказывается, как учитель попросил своих учеников украсть немного денег у прохожих, только так, чтобы никто их не увидел, ссылаясь на то, что он беден, и взамен на его труд они должны принести ему денег. Все ребята согласились и тут же пошли на этот бессовестный поступок. И лишь один из них, опустив глаза, хранил молчание. Когда учитель спросил, почему он не пошел с другими, он ответил: «Да ведь нет такого места, где никто не увидит. Даже когда я совсем один, я сам вижу! Да я лучше с нищенской сумой пойду подаяние просить, чем позволю самому себе увидеть себя крадущим!» От этих слов лицо учителя просияло, и он обнял своего ученика! Смысл данной притчи заключается в том, что не нужно идти за всеми и совершать дурные поступки. Ведь каждый из нас является судьёй для самого себя и своих поступков. Совесть живет в каждом из нас, ее нужно лишь только пробудить, чтобы спасти наш мир!

Литература

1. Безшлеева Н.Ю. Совесть как важнейшая моральная ценность в христианстве: на примере истории термина «совесть» в трудах античных и христианских авторов [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/76/13074/> Дата обращения: 17.02.2016 г.
2. Проблема совести в этике И. Канта [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL:<http://www.moluch.ru/sotsiologija/problema-sovesti-v-etike-ikanta.html>. Дата обращения: 25.02.2016 г.
3. Салтыков-Щедрин М. Пропала совесть [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.maecenas.ru/doc/2005_3_6.html. Дата обращения: 16.02.2016 г.

ОБЩЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ГЛАВНЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ

Паршукова Анастасия (Сыктывкар), 1 курс, ГПОУ «Сыктывкарский медицинский колледж им. И.П.Морозова»

*Люди созданы так, что общение –
главным смыслом жизни является.
От открытости и дружелюбия,
позитивом жизнь наполняется.
О. Коваленко*

В современном обществе общение является важным элементом жизнедеятельности человека, необходимым условием для формирования личности, социализации. Общение – взаимодействие между людьми, от успешности которого во многом зависит качество отношений между ними. Без общения не может существовать ни сам человек, ни общество как единое целое. Только с помощью общения личность может сформировать свои интересы, приобрести опыт и новые знания.

В наше время есть много интересных и полезных профессий. Мой выбор в жизни – профессия акушерки. Любая работа с людьми неразрывно связана с процессом и проблемами общения, особенно профессиональная деятельность медицинского работника.

Реформы в системе здравоохранения РФ сегодня требуют нового мышления и профессионального поведения от специалиста. Важнейшим условием для достижения высокого качества медицинской помощи является наличие коммуникативных навыков в профессиональном общении. В профессии акушерки коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Медработник, как личность, должен обладать определёнными особенностями во всех отношениях, чтобы заслужить доверие пациента к себе. Без доверия невозможны нормальные взаимоотношения. Именно из-за близости акушерки к женщине в процессе подготовки к родам, в родах, к ней предъявляется одно, но безопасное требование – иметь и постоянно развивать свои коммуникативные навыки и привычки.

Так как акушерка проводит в прямом контакте достаточно большое количество времени с будущей мамой, её роль в общении приобретает очень важное значение. Следовательно, личность акушерки, стиль и методы её работы, умение воздействовать на пациентов и общаться с ними – важный элемент не только лечебного процесса, но и психологического общения медицинского работника и роженицы.

Общение с пациентом – важнейший элемент процесса лечения. Это искусство, которым необходимо овладевать. Для акушерки важно умение понять и выслушать

женщину, что оказывает благоприятное действие на установление психологического контакта с ней. Это проявляется как в психологической, так и в эмоциональной поддержке, так как это важно как для роженицы, так и для новорожденного. Только от акушерки зависит то, каким будет общение у неё с пациенткой. Для акушерки важно помнить, что она находится рядом с женщиной в её самый важный в жизни момент – момент рождения ребёнка, вместе проходя этот путь. Она наблюдает не только рождение ребенка, но и рождение женщины в новом для неё качестве – матери! Бесспорно, акушерка должна обладать способностью сострадать, вчувствоваться в боль другого человека. Речь не идет о жалости к женщине. Мы говорим о милосердии, сострадании, о человеческой любви к женщине-роженнице.

Я думаю, что основное в нашем труде – это взращивать в себе Любовь и Милосердие. Духовность начинается, когда мы начинаем общаться с женщиной и её не рожденным ребёнком на «ином», не только профессиональном уровне. Считаю, что именно в приятии этого подхода – основной смысл нашей профессии. Настоящим акушером может быть только человек с добрым, чутким сердцем, доброжелательный, внимательный, отзывчивый, милосердный и сочувствующий.

Общение – очень широкая сфера, которая пронизывает, является осью жизни и деятельности человека, вокруг которой как бы вращаются многие другие стороны жизни, такие как творчество, профессиональная деятельность, семья и т.д.; общение позволяет получать информацию и опыт, пробуждает интерес к жизни.

Я верю, что помогать появиться новому человеку на свет – это моё призвание! Уверена, что смогу не просто оказать медицинскую помощь, но и подобрать ключик к каждому своему пациенту. Маленькому или взрослому, капризному или молчаливому.

МОИ ВПЕЧАТЛЕНИЯ О ПРОЕКТЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ РАО

Сороковиков Александр (Климовск, Московская область), 1 курс, ГБПОУ МО «Подольский колледж»

Очень скоро мне исполнится семнадцать лет. На самом деле, я думаю, что это трудный возраст в жизни каждого человека. Это время поиска себя. Поиска своего дальнейшего будущего. Множество мыслей в голове. И важно правильно выбрать свой путь.

В это время происходит формирование характера, личности. И важно то, кто с тобой рядом. Протянут ли тебе руку помощи в трудную минуту, улыбнутся ли вместе с тобой, когда в душе светло.

Важно ВСЁ! В моей жизни была такая ситуация в школьные годы, которой мне не хотелось бы ни с кем делиться. Всё происходило внутри меня. Росло, как снежный ком. Пока не пришло время его разрушить. Потому что было уже не видно смысла жизни. Пережив эту ситуацию, я сильно повзрослел. Закончив школу, я поступил учиться в техникум, в котором я обрёл друзей. Мне, наконец-то, понравилось получать знания, стремиться добиваться результатов самому.

Мастер нашего курса предложила поехать в Психологический институт. Я решил попробовать. В первый раз поехал от скуки. Теперь... Теперь очень нравятся тренинги, которые проводят психологи. Помогают в жизни о чём-то подумать, поразмышлять. Интересны встречи на лекциях с людьми, у которых уже есть жизненный опыт. Я думаю, что этот проект интересен для людей, особенно моего возраста. На последней встрече, которую я посетил, мы обсуждали вопрос о времени и для чего же нам дана жизнь. А жизнь дана для многого. Для того чтобы её понять, её нужно прожить. Прожить достойно, пусть даже со своими ошибками. Потому что на чужих ошибках учатся редко. Дана жизнь для

того, чтобы жить! Не существовать, а жить! Для того, чтобы развиваться, чтобы творить, создавать. Для каждого это разное понимание.

Я могу выразить только огромные слова благодарности всем тем, кто создал для нас этот проект!

ЧТО МОЖЕТ ПОМОЧЬ ЧЕЛОВЕКУ НАЙТИ СМЫСЛ СВОЕЙ ЖИЗНИ?

Темирбаева Динаш (Алматы, Казахстан), 1 курс, Институт «Сорбонна-Казахстан» КазНПУ им. Абая

Давайте подумаем, что же может помочь человеку найти смысл жизни, обрести себя? Наука? Искусство? Религия? А может, любовь? Что же может помочь человеку, уже опустившему руки, сошедшему со своего пути? Тому, кто потерялся в жизни, кто так и не понял своего предназначения и чего-то самого главного?

Я знаю много людей, представляющих разные слои населения, социальные группы и характеры, и могу утверждать: каждый человек может находить утешение в чём-то, что помогает хоть на какое-то время отвлечься от мира и проблем. Для подтверждения приведу несколько примеров.

Парень, 14 лет, диагноз – рак... Он ездил по всему свету, его лечили лучшие врачи. Бесчисленное количество операций... И мечты о доме, тепле и уюте. Впрочем, иногда его тоже посещали мысли о безысходности и неотвратимости конца, они заставляют задуматься – что же движет всем? Он стал молиться, искренне и отчаянно. Каждый день он просто просил прощения и каялся. Прошло пять лет. Парень полностью излечился, его личным «двигателем», не позволившим опустить руки и сдаться, стала – религия.

Или другой пример. Девочка, 7 лет. У неё трудное детство, упрёки и издевательства со стороны одноклассников из-за внешности. Впрочем, всё, как в стихотворении Николая Заболоцкого «Некрасивая девочка»:

*...будет день, когда она, рыдая,
Увидит с ужасом, что посреди подруг
Она всего лишь бедная дурнушка!..*

В нашем случае эта девочка нашла успокоение в учёбе – днями и ночами она училась, вставала в 6 утра и принималась за уроки. И так изо дня в день – училась, участвовала в конкурсах и олимпиадах. Однажды выиграла грант и поступила в университет в Америке. Отучившись на красный диплом, устроилась в престижную компанию. Сегодня это красивая и очень успешная девушка, и всем, что она имеет, она обязана своему упорству и целеустремлённости.

А вот ещё интересная и поучительная история. Женщина, 35 лет. В милицию пришла в шестнадцать лет, в девятнадцать надела офицерские погоны и дослужилась до звания подполковника. За три дня до присвоения звания полковника была уволена «по собственному желанию» в течение пятнадцати минут. На руках осталась маленькая дочь, и было полное отсутствие опыта гражданской жизни. От неё отвернулись практически все – и друзья и родственники, и только дочь никак не могла понять, почему нет денег на конфеты и мороженое. Женщине пришлось стать очень сильной, она смогла начать новую жизнь – работая на трёх-четырёх работах, окончила бакалавриат и магистратуру по новой специальности, выстроила карьеру с нуля, её дочь благополучно окончила школу и поступила в один из самых престижных вузов Европы. Думаю, что «двигателем» той женщины был её ребёнок, который помог ей не сдаться.

Поэтому мне думается, что в каждой ситуации, в каждом жизненном повороте можно найти смысл, как бы ни повернулась жизнь. Возможно, смысл обретается через переживания,

когда жизнь бьёт ключом в положительном или отрицательном смысле. Тогда начинаешь смотреть на неё с другой стороны, искать выходы и новые возможности.

По моему мнению, абсолютно всем в самых разных ситуациях помогает вера в себя. Самое важное – верить. Верить в себя и других, и тогда всё обязательно получится.

Обязательно нужно РАБОТАТЬ, ТВОРИТЬ И ВЕРИТЬ!!!

СМЫСЛОВЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛЮДЕЙ, СТОЯЩИХ НА ПОЗИЦИИ child-free: ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Тилес Наталья, (Москва), магистр 2 курса ГБОУ ВПО МГГПУ

Введение. Феномен «child-free», или, в русской транслитации «чайлдфри», обозначает установки и взгляды людей, добровольно отказавшихся от того, чтобы иметь детей на протяжении своей жизни. Предполагается, что добровольно бездетные при этом не отказываются от секса и построения супружеских отношений, не имеют никаких медицинских осложнений, препятствующих беременности.

Первой этот феномен стала изучать канадский социолог J. Veevers. После ряда исследований в 1980 году она выпустила книгу с названием «Бездетные по своему выбору», что привлекло внимание общественности к такому явлению. Автор выделила у респондентов два типа мотивации: «реджекторы» - те, кто испытывает отвращение к процессу рождения и к детям самим по себе; «аффлексьонадо» - те, кто испытывает тягу к бездетному образу жизни, включающему свободу в путешествиях, самореализации, выборе развлечений и так далее [14]. Существует мнение, что такие люди были всегда, но отсутствие надежных и безопасных видов контрацепции заставляло их не вступать в сексуальные отношения и даже не заводить семью.

Стоит отметить, что динамика взглядов за рубежом и в России относительно добровольно бездетных людей абсолютно разная. Тогда как в некоторых странах группа является достаточно социально активной и даже становится политизированной, участвует в отстаивании своих интересов и прав, в России все ограничивается общением в сообществах в социальных сетях. Результаты социологического исследования Я. Рязановой это подтверждают. Респонденты, относящие себя к чайлдфри и являющиеся членами соответствующих групп в социальных сетях, в 53% случаев ответили, что «представители чайлдфри в России НЕ являются группой, течением с собственной идеологией и целями». Возникает вопрос, по каким причинам они поддерживают контакт друг с другом, организуются в сообщества? Можно предположить, что недостаток принятия в российском обществе вынуждает добровольно бездетных искать поддержку друг у друга. Так, более 70% опрошенных чайлдфри сообщили, что сталкиваются с непониманием их точки зрения среди окружения, а в сообществах подавляющее большинство (67%) ищет возможность общения с единомышленниками[9].

Остановимся на важном аспекте многогранности понимания и интерпретирования как термина, так и в целом позиции чайлдфри. Стоит разделять нежелание включать детей в свою жизнь с нежеланием или невозможностью иметь романтические отношения и создавать семью. К сожалению, даже в профессиональной литературе встречается отождествление этих двух позиций или вовсе ставится под сомнение возможность чайлдфри строить отношения. В своей статье Т.В. Снегирева проводит интересное, и очень, на наш взгляд важное, исследование смысла и значения категории семьи в жизни людей, отказавшихся от родительства. Как пронизательно отмечает автор, при рассмотрении понятия семьи как ячейки, что-то должной обществу, любое отклонение от желаемой нормы указывает на несостоятельность и безответственность человека. Если же рассмотреть добровольно бездетные супружеские пары с более личностной стороны, выявляется новая,

жизнеспособная система отношений с иначе (в сравнении с традиционным пониманием) организованным внутренним устройством. Более того, Т.В. Снегирева также отмечает закономерность и глобальность в перестройке института семьи и, соответственно, характера взаимоотношений между ее членами [11]. Так, социологи феномен добровольно бездетных рассматривают в качестве симптома глобальных метаморфоз общества: меняются условия жизни человека, меняется институт семьи, меняется и сам человек. М. Казачихина в своей статье приводит примеры из кризисной парадигмы и позиции эволюционизма в отношении рассматриваемого нами явления. Одни авторы говорят, что чайлдфри – свидетельство кризиса семьи. Традиционные семейные ценности, такие как многодетная семья, стабильный брак и прочие, вытесняются индивидуальными. Это, безусловно, влияет на выполнение семьей репродуктивной и социализационной функций, что не удовлетворяет основной потребности общества в появлении и социализации новых поколений. Представители эволюционного подхода смотрят на изменения более позитивно. Они отмечают, что добровольно бездетные являются продуктом закономерной и абсолютно естественной трансформации семьи. С их точки зрения, взамен традиционной семьи появятся альтернативные формы, одной из которых и является чайлдфри [6].

Не любое общество может принять в качестве своих членов людей, отказавшихся от родительства, поэтому для нас важно остановиться на специфике России. Мы поддерживаем точку зрения, что феномен чайлдфри нельзя рассматривать отдельно от понятия семьи, а семью как социальный институт нельзя рассматривать отдельно от истории. В цикле статей А. Вишневого «Эволюция российской семьи» показано, как в конце двадцатого века факторы индустриализации, урбанизации, возможности (и необходимость) получения высшего образования поставили российские семьи перед фактом неизбежности перемен [1–3]. С развитием медицины количество выживающих детей резко повысилось, как и необходимое количество временных, эмоциональных и экономических затрат на каждого из них. В то же время схема экономически выгодного приращения рабочей силы в лице молодого поколения (имея в виду крестьян) не оправдывала ожиданий. Период иждивенчества в связи с получением образования вырос, а прирост материальных средств мог и не оправдать ожиданий родителей. Таким образом, если раньше деторождение приносило семье чувство безопасности и стабильности, в новой реальности с этим связалось большое количество ответственности и тревог. Кроме того, женщина, которой не нужно было в течение десятилетий вынашивать и воспитывать детей, обрела новую функцию трудовой единицы наряду с мужчиной. Это поспособствовало появлению у женщин новых целей, смыслов, ценностей, мир перестал сужаться до реализации материнской роли. Именно поэтому некоторые исследователи связывают феминизм с приверженностью позиции добровольной бездетности.

В дополнение к сказанному обозначим острый дискуссионный вопрос, который последние несколько лет с разных сторон освещается как в профессиональном сообществе, так и в СМИ, и поэтому влияет на отношение к родительству современного человека. Вопрос этот заключается в связи родительства и ощущения благополучия, удовлетворенности жизнью. Авторы статьи «The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being?» провели поистине интересный и полный обзор различных исследований. Тогда как одни результаты говорят о более низкой удовлетворенности жизнью родителей нежели бездетных семей, другие свидетельствуют об обратном. Пытаясь разобраться в данном феномене, они отмечают достаточно много переменных, так или иначе влияющих на наличие настолько различающихся результатов. Во-первых, в разных исследованиях берутся неодинаковые составляющие «well-being». Так, могут использоваться понятия удовлетворенности жизнью, субъективного благополучия, счастья, наличие положительных или отрицательных эмоций, тревоги, стресса, депрессии и т.д. Во-вторых, сравниваются между собой разные группы. Это могут быть люди одного возраста с детьми и без детей, лонгитюдное исследование изменения в «well-being» до и

после появления ребенка, а также сравнение переживаний родителей во время совместного времяпрепровождения с детьми и во время других активностей. В-третьих, при интерпретации может не учитываться наличие таких факторов, как возраст партнеров, качество их супружеского взаимодействия, материальное благополучие семьи, возраст ребенка, его темперамент. Наверное, самым важным выводом авторов можно обозначить представление о многогранности понятия «well-being», а также обозначения количества факторов, влияющих на результаты. Они отмечают, что родители несчастны настолько, насколько они часто переживают негативные эмоции, недосыпают, сталкиваются с финансовыми трудностями, проблемами в супружеской жизни. В то же время, когда родители испытывают большую осмысленность жизни, имеют расширенное социальное позиционирование и в целом переживают большее количество позитивных эмоций, а их базовые потребности удовлетворены – они испытывают счастье и удовольствие от жизни [12, 13]. Безусловно, сам факт дискуссионности переживаний человека в родительстве свидетельствует о динамике взглядов общества, что само по себе является, возможно, даже более значимым событием, нежели неоднозначные результаты исследований.

Мы рассмотрели чайлдфри как результат социальных процессов, но наше исследование является психологическим, сфокусированным на личности. Для нас представляет интерес то, что происходит с конкретным человеком, находящимся в современной российской реальности. Психологические статьи по данной тематике практически не встречаются в отечественной литературе, а имеющиеся вызывают вопросы в валидности представленных результатов. Так, в своей статье А. Грицай ставит целью изучение мировоззрения и психологического портрета личности людей, относящих себя к социальной группе чайлдфри. В качественном исследовании 12 человек прошли интервью на основе опросника из десяти вопросов, в результате чего автор смог выделить три типа установок на бездетность [4]. На наш взгляд, с одной стороны результаты этого исследования не отвечают его цели, а с другой – не приносят новизны в представления о добровольно бездетных. Но что более опасно, на наш взгляд, так это распространение в профессиональной литературе статистически не подкрепленных выводов. Так, например, авторы говорят о корреляции (и даже следствии) между наличием психологических травм в детстве и добровольным выбором бездетства. Другое утверждение, подвергающееся сомнению, гласит, что представители чайлдфри «чаще склоняются к мнению, что женщины и мужчины в семье ничего и никому не должны» [4, 10]. На наш взгляд, в российском, достаточно традиционном обществе такие умозаключения могут привести к стигматизации представителей чайлдфри, поэтому их нужно делать осторожно, используя только статистически значимые результаты исследований, проведенных на выборках достаточного размера. Именно поэтому мы решили провести пилотажное количественное исследование, которое бы помогло прояснить некоторые аспекты ценностно-смысловой сферы представителей чайлдфри современного российского общества.

Цели и гипотезы исследования. Целью исследования было установить различия в ценностях и смыслах представителей чайлдфри и людей, желающих стать родителями, на фоне удовлетворенности собственной жизнью. Главной гипотезой являлось то, что такие различия есть, а дополнительной – об отсутствии различий в удовлетворенности жизнью в обеих выборках.

Выборка и методики. При формировании требований к выборке для нас было важно отсеять как можно большее количество факторов, влияющих на валидность исследования. Мы понимали, что нас интересуют ценностные и смысловые ориентации «истинных» чайлдфри. То есть действительно добровольно принявших решение о бездетности. К этой категории, в том числе по косвенным причинам, мы не относим людей: страдающих бесплодием или не имеющих возможности завести детей по иным медицинским проблемам; испытывающих сложности в построении партнерских (любовных) отношений; сомневающийся в принятии или непринятии на себя роли родителя; в целом отрицающих

институт семьи. Для этих целей в опроснике был предусмотрен ряд вопросов-фильтров, а также рассматривались только люди, находящиеся в супружеских отношениях. В своей статье Е. Митрофанова делает вывод, что в современном обществе молодежь отдает партнерским отношениям большее предпочтение, нежели бракам [8]. В связи с этим мы посчитали возможным рассмотрение не только тех респондентов, кто находится в официальном браке, но и находящихся в незаконных, но определяемых для себя как крепкие и серьезные отношениях.

В проведенном исследовании приняло участие 109 человек, из которых 62 человека придерживаются позиции child-free и 47 человек рассматривают возможность завести ребенка в течение ближайших 10 лет. Все респонденты не имели детей. Возраст принявших участие в исследовании человек – от 23 до 30 лет. Данные рамки продиктованы следующими факторами:

1. До 23 лет в России многие люди учатся в вузах, начинают карьерный путь, поэтому вопрос о деторождении появляется позже. В исследованиях период с 22 до 23 лет указывается, как наиболее часто выбираемый женщинами для рождения первого ребенка. Правда, у мужчин граница немного сдвинута – до 24,5 лет [8];
2. Медицинские показания. Наиболее благоприятным возрастом для рождения первого ребенка считается период до 30 лет;
3. После 30 лет есть вероятность нахождения респондентов под влиянием кризиса среднего возраста, что может усложнить интерпретацию результатов;
4. Давление общества на женщин (возможно, и на мужчин) после 30 лет в вопросе деторождения может существенно возрасти, что ставит под сомнение истинность результатов.

Для измерения уровня осмысленности жизни использовался тест СЖО, для выявления уровня удовлетворенности жизнью – Шкала Э. Динера, ценностных ориентаций личности – опросник Ш. Шварца. Поясним, как мы использовали последнюю методику. В ней возможно зафиксировать несколько уровней выбора ценностей: 1. Уровень нормативных приоритетов; 2. Уровень личных приоритетов. В первой части ценности предъявляются в виде терминов и их определений, поэтому отвечающий руководствуется идеальными представлениями, которые влияют на личность, но не всегда проявляются в реальном поведении. Во второй части опросника изучаемые ценности выделяются в анализе реального поведения, насколько это возможно. Участникам предъявляются вопросы в формате описания третьих лиц, с помощью чего становится возможным выделить более актуальные, фактически реализуемые ценности. С целью сокращения предъявляемого материала было решено взять только данные по этой части, в методике интерпретируемые как «уровни индивидуальных приоритетов».

Результаты. Несмотря на то, что при анализе литературных источников мы нашли ответ на вопрос, какие причины отказа от родительства выделяют сами представители чайлдфри, мы также посчитали нужным в нашем опроснике затронуть эту тему. Нам было важно сопоставить наши данные с результатами других работ и удостовериться таким образом в верном квалифицировании участника как представителя «истинного» чайлдфри. В качестве дополнительного индикатора выступили предложенные нами варианты ответа, свидетельствующие о скорее вынужденном, нежели добровольном отказе от родительства. Например, «мой партнер против, хотя я считаю себя готовой(ым) к родительству», а также «есть ограничения, связанные со здоровьем». Как и ожидалось, наши результаты во многом отразили уже зафиксированную другими исследователями картину [5, 9]. Большинство прошедших опрос, в первую очередь, не хотят иметь детей в связи с восприятием ребенка как помехи для самореализации. На втором месте – неприятие детей в целом. Подробнее ответы указаны на рисунке 1.

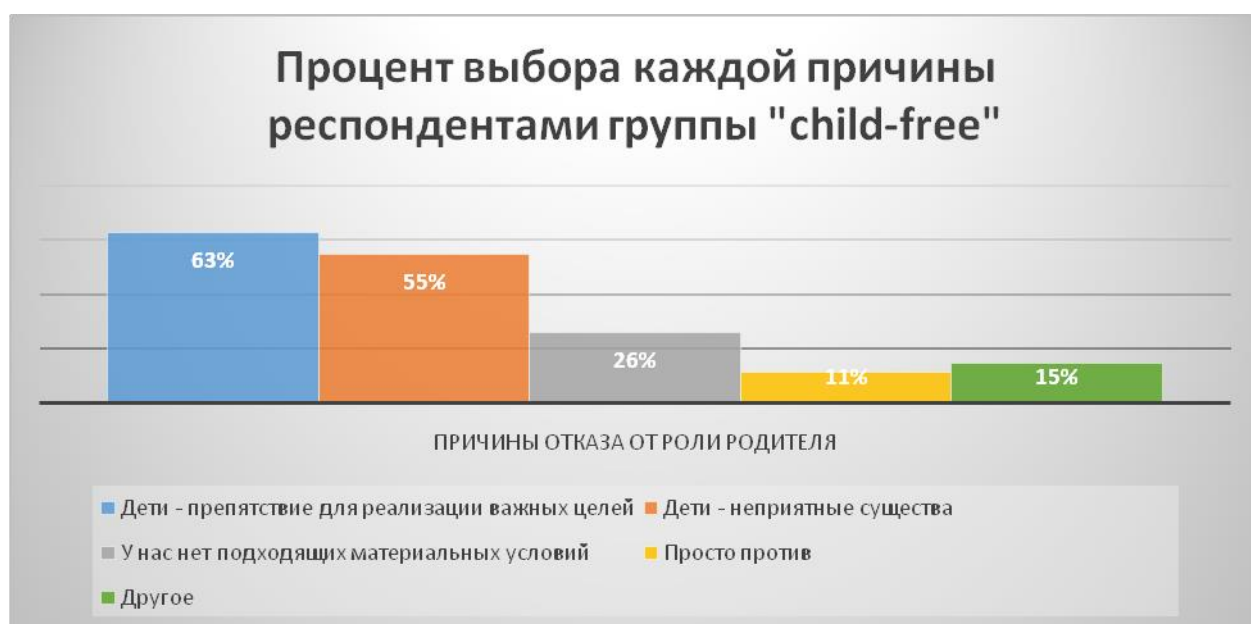


Рисунок 1

В процессе анализа результатов мы выявили как схожие значения, так и значимо различающиеся. Средние значения удовлетворенности жизнью оказались отличными у обеих групп лишь на одну сотую, почти идентичными оказались и показатели общей осмысленности жизни. По другим шкалам СЖО статистических различий не выявлено, а сходство не настолько значимо. Данные представлены в таблице 1.

Шкала	Средние значения		Уровень значимости
	Группа «Child-free»	Группа «Планирующие стать родителями»	
Удовлетворенность жизнью	24,31	24,32	$\alpha=0,941$, различий нет
Общая осмысленность жизни	105,31	105,64	$\alpha=0,642$, различий нет

Таблица 1. Сравнение показателей групп по наиболее согласующимся шкалам по критерию Манна – Уитни

Различия удалось установить относительно четырех ценностей: конформность, традиции, доброта и гедонизм. Расшифруем, что под этим понимал Ш. Шварц:

- Конформность – стремление человека сдерживать любые проявления, которые могут причинить другим вред или в целом не соответствуют социальным ожиданиям. Проявляется в послушании, самодисциплине, вежливости, уважении к родителям и старшим;
- Традиции – мотивация к единству с группой. Проявляется в уважении, принятии обычаев и идей, имеющих место в данной конкретной группе, включает религию;
- Гедонизм – ценность и стремление к наслаждению жизнью;
- Доброта – доброжелательность по отношению к близкому окружению, которая может выражаться в лояльности, снисходительности, честности, ответственности, дружбе и зрелой любви [7].

Данные, полученные в ходе исследования, представлены на рисунках 2 – 5. Можно назвать эти результаты достаточно предсказуемыми. Так, у группы планирующих стать родителями выше, чем у группы чайлдфри, показатели ценностей конформности, традиций и доброты. С ценностью гедонизма ситуация обратная.

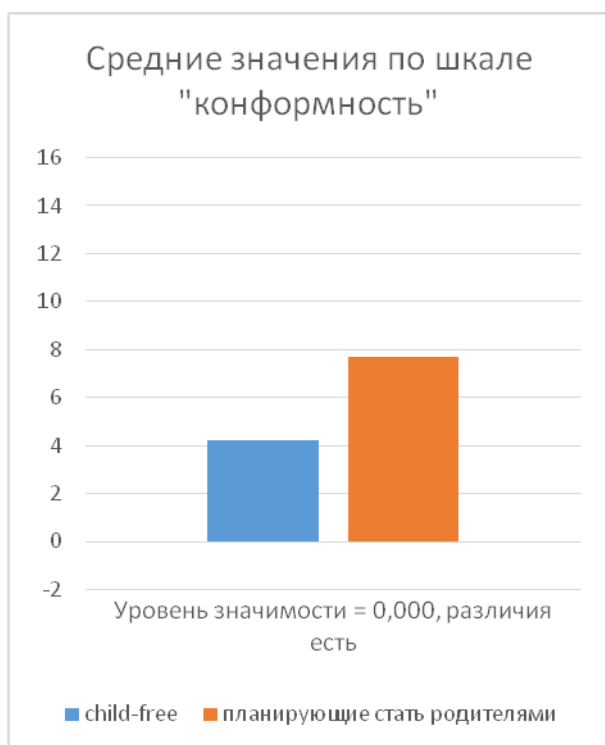


Рисунок 2

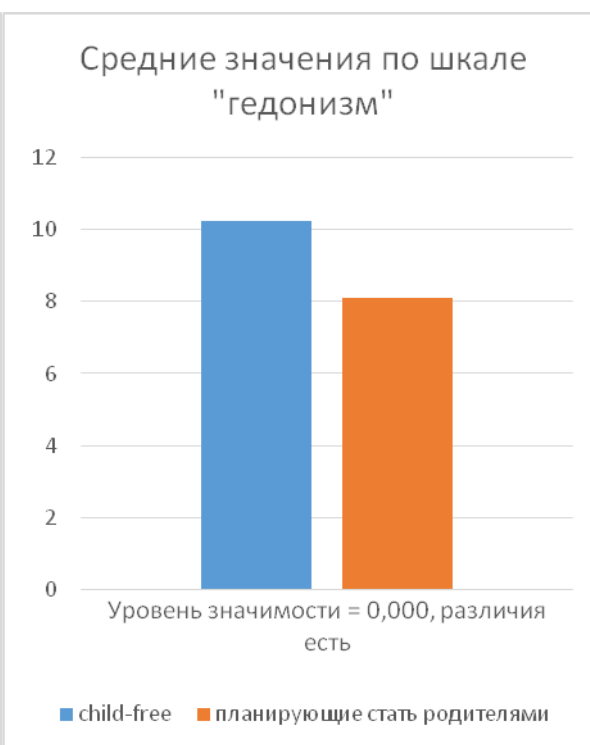


Рисунок 3

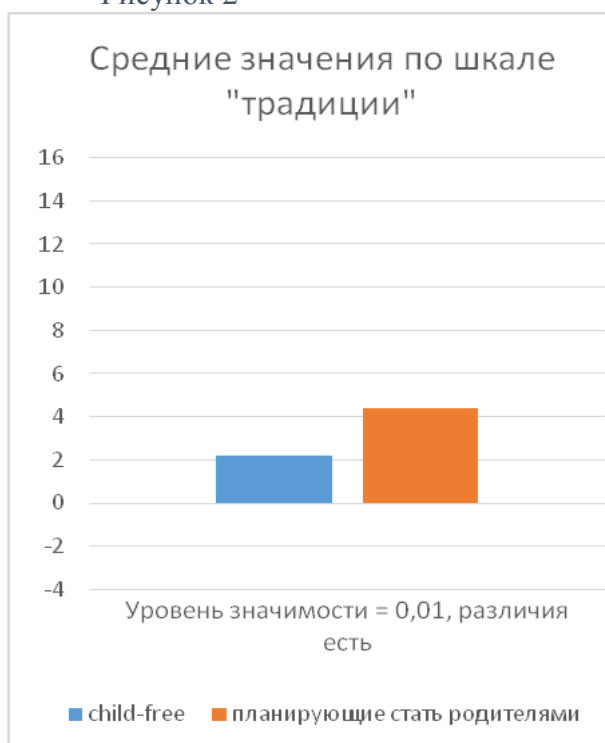


Рисунок 4

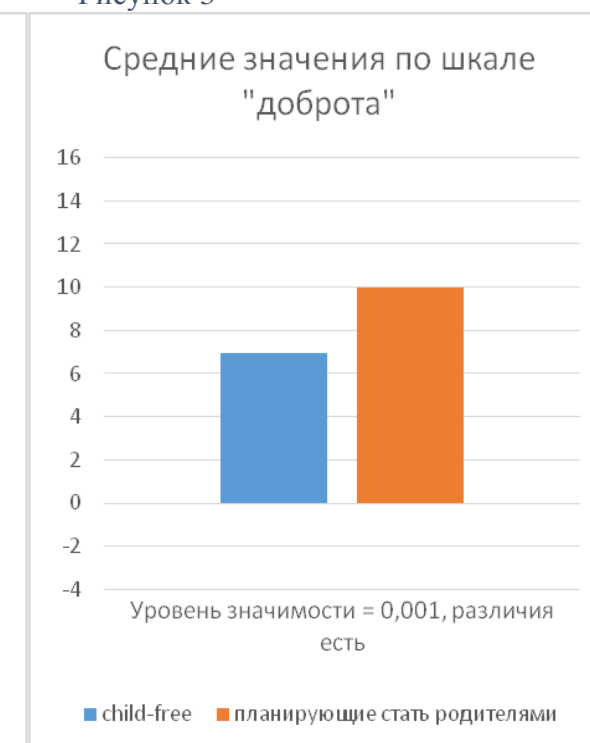


Рисунок 5

Интерпретация результатов и выводы. На наш взгляд, важным является результат, демонстрирующий отсутствие различий в удовлетворенности жизнью респондентов обеих групп. Это приводит нас к умозаключению, что выбор о принятии или отрицании для себя роли родителя не связан с ощущением низкого или, наоборот, высокого качества жизни. Та же ситуация обстоит с уровнем осмысленности жизни, которая у обеих групп принимает схожие, близкие к средним, значения. Согласно интерпретации шкал опросника это означает, что респонденты готовы брать на себя ответственность, руководить своей жизнью, а не полагаться на волю случая, ставить цели, наслаждаться настоящим и ассимилировать опыт прошлого. Данный результат нас удивил, поскольку мы ожидали увидеть разницу между

опрошенными группами. Как оказалось, ни одна из позиций в отношении родительства не характеризуется низким уровнем осмысленности жизни.

Итак, как оказалось, значимые различия у групп есть только в фактически демонстрируемых ценностях. Таким образом, респонденты, собирающиеся стать родителями, склонны больше членов группы «child-free» скрывать и даже игнорировать свои истинные желания и предпочтения, склонны больше уважать и подчиняться общественным нормам и правилам, обычаям и традициям – ставить мнение группы превыше своего собственного. Как уже было замечено, высказывать открыто свою позицию об отказе от роли родителя – означает столкнуться с непониманием окружения, в определенном смысле противопоставить себя мнению большинства. А если учесть, что планирующие стать родителями ценят доброту, включающую заботу о близких, проявлении к ним теплых чувств, то решение пойти против общественного мнения со всех сторон кажется непростым и иногда – даже агрессивным шагом. Кроме того, будущие родители меньше, чем чайлдфри, ценят получения наслаждения от жизни, комфорт. Возможно, именно поэтому тяготы родительства для них не выглядят такими неприятными, а осознание обретения близкого и очень дорогого человека коррелирует с ценностью «доброты». С другой стороны, чайлдфри больше ценят высказывание собственного мнения и демонстрацию поведения, соответствующего своим, а не общественным нуждам. Даже с близкими для них не настолько значимо проявление лояльности и снисходительности, а вот что действительно важно – комфорт и наслаждение жизнью во всех ее проявлениях. Создается впечатление, что мы наблюдаем людей разных культур – коллективисткой и индивидуалистической. Смогут ли они найти общий язык в нашей стране – непростой вопрос.

Результаты нашего исследования не дают прогноза на будущее. Мы не ставили перед собой такую задачу и не уверены, имеет ли это смысл. Например, О. Исупова на этот счет в своей статье ссылается на результаты лонгитюдного исследования, проведенного в 2000 году Л. Qui с соавторами. В нем отражено, что люди вне зависимости от приверженности той или иной позиции в отношении деторождения в течение 9 лет могут изменить своё мнение на обратное. Чайлдфри могут стать родителями, а желающие стать родителями так и не реализовать своих планов [5]. В нашем исследовании можно увидеть, что происходит внутри конкретной личности, примыкающей к чайлдфри в определенный момент времени. Для нее не характерно переживание низкой удовлетворённости жизни или отсутствие смысла (в представлении теоретического базиса теста СЖО), но приоритетны иные ценности по сравнению с желающими стать родителями. И здесь, скорее, закономерно поставить вопрос не столько об устойчивости данного явления, сколько о факторах, которые на эту устойчивость влияют.

Литература.

1. Вишневский А.Г. Эволюция российской семьи // «Экология и жизнь». 2008. № 7. С. 4–12.
2. Вишневский А.Г. Эволюция российской семьи // «Экология и жизнь». 2008. № 8. С. 8–14.
3. Вишневский А.Г. Эволюция российской семьи // «Экология и жизнь». 2008. № 9. С. 4–10.
4. Грицай А.Л. Некоторые аспекты научного изучения феномена «чайлдфри» // Культура и образование. 2013. № 2. С. 12.
5. Исупова О. Добровольно бездетные или «свободные от детей» // Сайт Полит.ру [Электронный ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2010/10/15/childfree> (дата обращения: 24.04.2016).
6. Казачихина М. Чайлдфри как одна из форм современной семьи // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 3. С. 10–15.
7. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и

методическое руководство / В.Н. Карандашев, Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.

8. Митрофанова Е.С. Возрастные особенности наступления стартовых демографических событий российских поколений // Народонаселение. 2015. № 2. С. 87–100.

9. Мосиенко О.С., Рязанова Я.Я. Чайлдфри - добровольный отказ от родительства: пилотажное социологическое исследование Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2014.

10. Русских Н.И., Сукнева Е.А. «Образ семьи» у представителей субкультуры «чайлдфри» Иркутск: Издательство ИГУ, 2015. 405–407 с.

11. Снегирева Т. «Добровольно бездетная» семья глазами семейного психолога // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 99–109.

12. Nelson S.K. [идр.]. In defense of parenthood: children are associated with more joy than misery. // Psychological science. 2013. № 1 (24). С. 3–10.

13. Nelson S.K., Kushlev K., Lyubomirsky S. The pains and pleasures of parenting: when, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? // Psychological bulletin. 2014. № 3 (140). С. 846–95.

14. Veevers J.E. Childless by choice / J.E. Veevers, Toronto: Butterworths, 1980.

МОИ ВПЕЧАТЛЕНИЯ О ПРОЕКТЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ РАО

Цехмистро Полина (Климовск, Московская область), 1 курс, ГБПОУ МО «Подольский колледж»

Каждая встреча, каждое упражнение на семинарах в Психологическом институте были по-своему уникальны и полезны для развития. Все практические задания заставляли думать и размышлять. Это, на мой взгляд, хорошо и очень важно. Ведь осуществление мыслительной деятельности необходимо в жизни каждого человека, особенно подростков, к коим отношусь и я. Все эти упражнения помогали работать в большом коллективе, согласовывать с окружающими свои действия, раскрепощаться и не стесняться, что немаловажно в познании и становлении себя как личности.

Пусть некоторые из упражнений казались, на первый взгляд, смешными, нелепыми, даже немного глупыми, но выполнение даже таких заданий имели определённые цели и приносили пользу. Например, упражнение «Рисуночки» (как я его называю). При выполнении этого упражнения бывало смешно, забавно, и в то же время необходимо было обдумать, что рисовать, как рисовать; такое задание помогало сплочению участников, даже если его нужно было выполнять без слов, а только с помощью жестов и мимики.

Каждый семинар начинался с упражнения «Приветствие». Оно помогало участникам быть разными, придумывать что-то новое и не бояться быть непонятыми. Ведь за высказывания нас никто не судил, не ругал, не оценивал. Нас принимали такими, какие мы есть. И это по-настоящему здорово, ведь порой не хватает именно этого. Хочется быть понятым, не оцениваемым «предметом», а просто ребёнком своего возраста со своими проблемами и особенностями.

На одной из встреч выполнение упражнений под руководством преподавателя по терапии движения помогло расслабиться, раскрыться, перестать стесняться и выйти из «кокона», «оболочки», в которых прячутся многие подростки.

Все проделанные упражнения на занятиях мне действительно помогли. Может, не до конца, но помогли. И главное, что они были не в тягость, а в радость...