

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ И АКМЕ**

**Материалы XXII симпозиума**

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

Москва, 2017

Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXII симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2017.

В сборнике представлены материалы, в которых отражено содержание выступлений участников Международного XXII симпозиума, проведённого в ФГБНУ «Психологический институт РАО» в 2017 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, Казахстана, Украины, Австрии, Польши. В последнем разделе сборника отражены материалы докладов, сообщений и выступлений участников молодежной секции, которая шестой 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 XXII Symposium / edited. G.A. Vaizer, N.V. Kiselnikova, T.A. Popova - M.: FGBNU «Psychological Institute RAO», 2017.

The digest contains materials of the XXII International Symposium held in FGBNU "Psychological Institute RAO" in 2017. 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, Kazakhstan, Ukraine, Austria and Poland. 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 sixth time. The digest will be interesting for philosophers, psychologists, teachers and a wider audience.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	9
<b>Раздел 1. Общепсихологические, социореабилитационные и социально-психологические аспекты проблемы смысла жизни и акме</b>	
<b>Карпова Н.Л. (Москва) Смысл жизни – безопасность – социореабилитация.....</b>	<b>19</b>
<b>Карпинский К.В. (Гродно, Беларусь) Смыслоразвивающие задачи и состояния личности.....</b>	<b>22</b>
<b>Гришина Н.В. (Санкт-Петербург) Экзистенциальный контекст существования: личностная модель.....</b>	<b>25</b>
<b>Мори Г. (Вена, Австрия) Как достичь по-настоящему важных целей в жизни?.....</b>	<b>29</b>
<b>Сапогова Е.Е. (Москва) Экзистенциальность vs повседневность: смысловые репрезентации возрастов жизни. ....</b>	<b>34</b>
<b>Митина Л.М. (Москва) Психологические особенности смыслоразвивающих ориентаций современного человека: профессионал или маргинал.....</b>	<b>43</b>
<b>Яхнин Е.Д. (Москва) «Общение» и «счастье – быть вместе».....</b>	<b>47</b>
<b>Борисова Н.В. (Москва) Отечественная психология и вызовы времени.....</b>	<b>49</b>
<b>Осницкий А.К. (Москва) Русский путь в осмыслении.....</b>	<b>52</b>
<b>Левит Л.З. (Минск, Беларусь) Психология смысла: достигнутые результаты и выявленные ограничения.....</b>	<b>56</b>
<b>Клементьева М.В. (Тула) Рефлексия смысла жизни в ситуациях разрыва «со-бытия» со значимым другим.....</b>	<b>60</b>
<b>Калашникова О.Э., Леонтьев Д.А., Тараненко А.В. (Москва) Осмысленность жизни и источники смысла в кризисном состоянии.....</b>	<b>63</b>
<b>Кумышева Р. М. (Нальчик) Влияние смыслообразующей контекстной деятельности на позицию человека в мире.....</b>	<b>70</b>
<b>Кузнецова С.С., Осин Е.Н. (Москва) Роль усилия в процессах жизнетворчества.....</b>	<b>74</b>
<b>Ниязбаева Н.Н. (Костанай, Казахстан) Экзистенциальные ценности как феномены человеческой жизни.....</b>	<b>77</b>
<b>Буравлева Н.А. (Томск) «Синдром отсроченного будущего» и ценностно-смысловая сфера личности.....</b>	<b>80</b>
<b>Ишанов С.А. (Москва) Уединение: критерии продуктивности и значение для смысла жизни.....</b>	<b>83</b>
<b>Литвина С.А. (Томск), Муравьева О.И. (Томск), Богомаз С.А. (Томск), Кружкова О.В. (Екатеринбург) Структура идентичности с городом российской молодежи.....</b>	<b>86</b>
<b>Полевая М.В. (Москва) Особенности социально-психологических конфликтов в вузе.....</b>	<b>89</b>
<b>Деева Н.А. (Краснодар) Переживание как механизм оформления ценностно-смыслового содержания успешности жизни современного человека.....</b>	<b>93</b>
<b>Багоцкий С.В.(Москва) К вопросу о происхождении любви в процессе Антропогенеза.....</b>	<b>96</b>
<b>Перминова И.В. (Киров) Любовь как смысл жизни человека.....</b>	<b>98</b>
<b>Шильманская А.Е. (Москва) Жизненная позиция как характеристика личностного развития.....</b>	<b>103</b>
<b>Уварова Д. Л. (Тула) Изучение жизненной компетентности в контексте психологического знания.....</b>	<b>106</b>
<b>Овчинникова Ю.Е. (Москва) Самоконтроль личности и долговое поведение.....</b>	<b>110</b>
<b>Глазунов Ю.Т. (Гдань, Польша), Сидоров К.Р. (Ижевск) Тест-опросник определения психологических свойств независимых волевых качеств.....</b>	<b>113</b>

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

<b>Мелик-Пашаев А.А. (Москва)</b> Парадокс педагогического творчества.....	119
<b>Федосенко Е.В. (Санкт-Петербург)</b> Учитель: ретроспектива и перспектива.....	127
<b>Мельничук А. С., Надршина М. К. (Москва)</b> Взаимосвязь перфекционизма и базисных убеждений у учителей: акмеологический аспект.....	137
<b>Джафарова Р.А. (Санкт-Петербург)</b> Какую роль играет учитель в нравственном развитии своих учеников.....	140
<b>Арендачук И.В. (Саратов)</b> Жизненные стратегии и профессиональная самоактуализация личности в контексте психолого-акмеологического подхода.....	142
<b>Камнева Е.В. (Москва)</b> Взаимосвязь профессионального выгорания с удовлетворенностью жизнью и работой преподавателей университета.....	146
<b>Соколова А.С. (Москва)</b> Включение профессионально-педагогической деятельности как доминанты в структуру ценностей, личностных приоритетов и жизненных смыслов преподавателя высшей школы: поиск методических подходов.....	149
<b>Тарутис А.А. (Гомель, Беларусь)</b> Развитие смысловой регуляции профессиональной деятельности педагога-психолога в работе балинтовской группы.....	152
<b>Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Рунец О.В., Пономарева Е.А. (Москва)</b> Ценностные ориентации у профессиональных приемных родителей.....	157
<b>Зеленова М.Е., Лекалов А.А., Лим В.С., Костенко Е.В. (Москва)</b> Стратегии преодоления стресса и профессиональное здоровье летчиков.....	161
<b>Щербакова Е.А. (Краснодар)</b> Теоретические предпосылки исследования акме военного летчика в рамках деятельности научной школы «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза».....	164
<b>Кулешова Е.Н. (Москва)</b> «Требование момента» в жизни полководца А.В. Суворова, или Искусство побеждать.....	170
<b>Кустова О.А. (Москва)</b> Психологическая защита как профессионально важное качество сотрудников спецподразделений в условиях готовности к риску.....	174
<b>Баканов А.С. (Москва)</b> Использование когнитивно-стилевой модели для повышения квалификации профессионалов.....	177
<b>Брестер И.В. (Калуга)</b> Идентичность как онтологическая проблема формирования акме профессионала.....	179
<b>Андреева А.Д. (Москва)</b> Школьное образование в системе жизненных смыслов родителей.....	181
<b>Самойлов Е.А., Сидоров Е.Л. (Самара)</b> Интеграция духовного и интеллектуального развития учеников.....	184
<b>Ульянова И.В. (Москва)</b> Роль возрастных особенностей дошкольников и школьников в процессах фантазирования-мечтаний-планирования.....	189
<b>Ульянова Е.Н. (Московская область)</b> Формирование ценностных представлений у дошкольников на психологических занятиях.....	193
<b>Данилова Е.Е. (Москва)</b> Учебно-важные качества мальчиков и девочек в представлении учителей начальных классов.....	196
<b>Раевская Т.Г. (Москва)</b> Феномен удовольствия от познания в контексте проблемы смысла жизни.....	199
<b>Попова С.И., Кудряшова Т.В. (Череповец)</b> Смыслообразующая деятельность школьника в процессе педагогического регулирования.....	205
<b>Плотников А. С. (Санкт-Петербург)</b> Категория «жизнепонимание» в фокусе ситуационного подхода к современному образованию.....	208

<b>Чооду Ш. С. (Омск)</b> Этнопедагогика смысла в работе с подростками (на примере уроков физики).....	214
<b>Вайзер Г.А. (Москва), Зиновьев А.А. (Ульяновск)</b> Компьютерное обучение и смысл жизни школьника.....	218
<b>Камм В.И. (Владимир)</b> Урок литературы как ситуация совместного поиска нравственного идеала.....	223
<b>Ульянова И.В., Попова Т.А. (Москва), Камм В.И. (Владимир)</b> Образ молодого человека конца XVIII – начала XIX веков в литературе и личностная самоиндефикация современного подростка.....	226
<b>Сидоров Е.Л. (Самара)</b> Подход к поиску человеческого бытия с точки зрения экзистенциальной психологии и методики обучения одаренных детей в XXI веке.....	229
<b>Аникина Е.А. (Москва)</b> Значение и личностный смысл предметных олимпиад для современных школьников.....	232
<b>Исалиева С.Т. (Алматы, Казахстан)</b> Личностный смысл и самосознание в аспекте психологической готовности к аналитической деятельности.....	235
<b>Сорокина А.И., Есикова Т.В. (Уфа)</b> Постигание смысла жизни в процессе духовно-нравственного развития личности.....	239
<b>Белобородова П.М. (Москва)</b> Интервенция для определения жизненного призвания у студентов: пилотный тест и результаты.....	242
<b>Полевой С.А. (Москва)</b> Исследование мотивации к профессиональной деятельности у студентов экономических специальностей.....	244
<b>Кругликова А.Ю. (Таганрог)</b> Смысл жизни в представлениях студентов, обучающихся логопедии.....	247
<b>Румянцева И.М. (Москва)</b> «Поздняя зрелость» и обучение иностранным языкам.....	251

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

<b>Краснова Е.А. (Москва)</b> Корабль под названием «Семья» (Исследование многодетной семьи с приемными детьми).....	255
<b>Карпинский К. В., Галузо П.Р., Кольшко А.М., Комарова Т.К. (Гродно, Беларусь)</b> Личностный смысл ребенка для верующих родителей.....	260
<b>Резниченко С.И., Нартова-Бочавер С.К., Хачатурова М.Р. (Москва)</b> Привязанность к дому и формирование смысла жизни в молодом возрасте.....	263
<b>Бокуть Е.Л., Губина Е.В. (Москва)</b> Семья в структуре ценностей современных студентов.....	267
<b>Круглова М.Б. (Московская область)</b> Представления о смысле жизни у современных школьников.....	270
<b>Чернянин В., Хатзипентидис К. (Вроцлав, Польша)</b> Терапевтическое влияние мифов и сказок на восприятие смысла жизни.....	273
<b>Попова Т.А. (Москва)</b> Программа психолого-педагогического сопровождения смысложизненных ориентаций подростка.....	276
<b>Голзицкая А.А. (Москва)</b> Анализ по исследованиям рискованного поведения у подростков.....	281
<b>Никитская Е.А., Алмаева Е.А. (Москва)</b> О некоторых результатах изучения ценностно-смысловой сферы и морального сознания подростков с девиантным поведением.....	283
<b>Колобынина Ю.В. (Москва)</b> Особенности логоАрт-профилактической работы у подростков с рискованным поведением.....	286
<b>Пашукова Т.И. (Москва)</b> Смысл жизни и стратегии жизненного пути в профилактике суицида и эгоцентризма у подростков и старшеклассников.....	291
<b>Тхагалижокова Л.В. (Краснодар)</b> Отношение ко времени	

и психология жизненных и экзистенциальных кризисов.....	294
<b>Зобков А.В. (Владимир)</b> Объективно-деятельностные проявления ценностно-смысловых ориентиров в саморегуляции учебной деятельности учащихся юношеского возраста.....	297
<b>Дмитриева Л.Г. (Уфа)</b> Совесть и ее влияние на реализацию жизненных целей Личности.....	301
<b>Селезнева Е.В. (Москва)</b> Динамика показателей самореализации у студентов.....	304
<b>Адамян А.А. (Москва)</b> Ценность справедливости как один из жизненных смыслов современных студентов.....	308
<b>Сарсенбаева Б.И. (Уральск, Казахстан)</b> О ценностных ориентациях современной молодежи Казахстана. ....	312
<b>Кривцов С.В. (Москва)</b> Идеологические аспекты как решение проблемы смысла жизни молодежи.....	316
<b>Вараева Н.В. (Н. Новгород)</b> Особенности образов успешной и счастливой женщины в восприятии женщин.....	318
<b>Бакланова Е.Е. (Москва)</b> Особенности самоотношения и смысложизненных ориентаций у женщин с избыточным весом.....	322
<b>Буслаева Е.А. (Москва)</b> Особенности смысложизненных ориентаций при субъективном переживании одиночества людьми пожилого возраста.....	326
<b>Хатзипентидис К. (Вроцлав, Польша)</b> Реминисцентная библиотерапия и смысл жизни пожилых людей.....	329
<b>Вайзер Г.А. (Москва)</b> Дети войны о смысле жизни.....	332
<b>Гаврилова Т.А. (Усурийск)</b> Смысл смерти в возрастной перспективе.....	339
<b>Аверьянов А.И. (Москва)</b> Совесть как орган смысла.....	345
<b>Лифшиц-Артемьева Г.М. (Москва)</b> Ответственность и сферы ее влияния на качество жизни и личность.....	349
<b>Наконечная М.Н. (Нежин, Украина)</b> Особенности обретения смысла в логотерапевтическом диалоге.....	353
<b>Ульянова И.В. (Москва)</b> Методика смысложизненноориентационного проекта «Как не пойти крысиной тропой – вопросы двойной морали».....	355
<b>Донина Н.А. (Москва)</b> Взаимосвязь самотрансценденции и удовлетворенности браком.....	360
<b>Пиядина М.А. (Москва)</b> Актуализация личностных смыслов у людей, имеющих физические ограничения.....	362
<b>Черкасова Л.Б. (Москва)</b> Логотерапия в ситуации тяжёлой болезни близкого: должен, могу или хочу помочь.....	364
<b>Карпова Н.Л., Голзицкая А.А., Попова Т.А., Семенюкова Е.С. (Москва)</b> Методы арт-терапии в социореабилитации.....	365

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

<b>Бешенкова Дарья (Дзержинский, Московская область)</b> Мои, и не только мои, представления о смысле жизни.....	370
<b>Гагарина Полина (Москва)</b> Мои представления о смысле жизни.....	371
<b>Андреева Ксения (Алматы, Казахстан)</b> «Смысла жизни не существует. Мне придётся самому создать его» (Жан-Поль Сартр).....	372
<b>Максимова Алина (Алматы, Казахстан)</b> Смысл жизни – данность или поиск? .....	373
<b>Мокова Лаура (Нальчик)</b> Смысл моей основной деятельности и смысл моей жизни.....	374
<b>Узденова Зулейха (Нальчик)</b> Смысл жизни мы должны находить сами .....	375

<b>Сотникова Анастасия (Дзержинский, Московская область)</b>	
Нравственноность и современность.....	376
<b>Яковлев Кирилл (Санкт-Петербург) Что такое совесть?.....</b>	<b>378</b>
<b>Бажин Макар (Санкт-Петербург) Совесть – актуальное или забытое понятие? .....</b>	<b>378</b>
<b>Асадова Эллада (Гатчина, Ленинградская обл.) Совесть – это актуальное или забытое понятие?.....</b>	<b>380</b>
<b>Иманбакиева Сабина (Алматы, Казахстан) Совесть – актуальное или забытое понятие? .....</b>	<b>381</b>
<b>Банщикова Варвара (Владимир) Психологический смысл изображений в литературном творчестве.....</b>	<b>382</b>
<b>Белякова Владислава (Санкт-Петербург) Общение как главный смысл жизни.....</b>	<b>386</b>
<b>Шлентов Богдан (Алматы, Казахстан) Общение как главный смысл жизни.....</b>	<b>386</b>
<b>Григорьева Мария (Москва) Роскошь общения.....</b>	<b>388</b>
<b>Джафарова Лейла (Санкт-Петербург) Какую роль играет учитель в нравственном становлении школьника.....</b>	<b>389</b>
<b>Пярых Арина (Москва) Какую роль играет учитель в нравственном развитии своих учеников? .....</b>	<b>390</b>
<b>Пупышева Анна (Санкт-Петербург) Какую роль играет учитель в нравственном развитии своих учеников?.....</b>	<b>392</b>
<b>Войтко Алёна (Костанай, Казахстан) Моё образование: мой выбор или необходимость? .....</b>	<b>393</b>
<b>Гучигова Луиза (Костанай, Казахстан) Моё образование: мой выбор или необходимость? .....</b>	<b>394</b>
<b>Уакбаева Мендыгуль (Костанай, Казахстан) Моё образование: успех или принуждение? .....</b>	<b>395</b>
<b>Голубкина Анна (Москва) Судьба человека – выбор или предназначение? .....</b>	<b>396</b>
<b>Орлова Ольга (Климовск, Московская область) Судьба – выбор или предназначение?.....</b>	<b>397</b>
<b>Темирбаева Динаш (Алматы, Казахстан) Судьба – это выбор или предначертание?.....</b>	<b>398</b>
<b>Гельдыева Майя (Дзержинский, Московская область) Смысл жизни и успех: как связаны эти понятия?.....</b>	<b>399</b>
<b>Акижанова Зульфина (Алматы, Казахстан) Что значит быть успешным человеком?.....</b>	<b>400</b>
<b>Гусева Анастасия, Корнейчева Анастасия (Дзержинский, Московская область) Любовь как смысл жизни.....</b>	<b>401</b>
<b>Лунькова Виктория (Дзержинский, Московская область) Любовь и смысл жизни.....</b>	<b>402</b>
<b>Носирова Шарифмо (Алматы, Казахстан) Любовь и смысл жизни.....</b>	<b>403</b>
<b>Қайыпбек Бекзат (Алматы, Казахстан) Любовь и смысл жизни.....</b>	<b>405</b>
<b>Кабышев Жаксылык (Алматы, Казахстан) Любовь и смысл жизни.....</b>	<b>406</b>
<b>Надирян Амиран (Москва) Любовь и смысл жизни.....</b>	<b>407</b>
<b>Сиворонов Дмитрий (Москва) Любовь и смысл жизни.....</b>	<b>408</b>
<b>Харламова Дарья (Москва) Любовь и смысл жизни.....</b>	<b>409</b>
<b>Кругликова Софья (Москва) Смысл жизни и мои чувства.....</b>	<b>411</b>
<b>Попов Никита (Дзержинский, Московская область) Разум и чувства: что важно для смысла жизни?.....</b>	<b>411</b>
<b>Зеленская Юлия (Костанай, Казахстан) Страх. Когда я испытываю страх.....</b>	<b>412</b>
<b>Рузанкина Марина (Дзержинский, Московская область) Смысл жизни и счастье.....</b>	<b>413</b>
<b>Кожевников Артём (Москва) Как достигнуть счастья?.....</b>	<b>414</b>
<b>Матвеев Данил (Москва) Счастье и смысл жизни.....</b>	<b>415</b>
<b>Кунашева Ляна (Нальчик) Счастье – в смысле жизни. ....</b>	<b>416</b>
<b>Романов Александр (Санкт-Петербург) Здоровый образ жизни как смысл жизни.....</b>	<b>418</b>

<b>Левченко Владимир (Москва)</b> Особенности проведения урока по профилактике девиантного поведения в школе (7-9 классы). .....	421
<b>Сандибекова Макпал (Костанай, Казахстан)</b> В чём проявляется моя личная зрелость. ....	423

## Предисловие

Вниманию читателей предлагается сборник материалов Международного XXII симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». На симпозиуме было проведено: три пленарных заседания и три секции, в том числе – молодежная. Содержание выступлений отражено в четырех разделах сборника.

В первом разделе освещены *общепсихологические, социореабилитационные и социально-психологические аспекты проблемы смысла жизни и акме*. Начинается раздел с освещения проблем, связанных с объявленным годом экологии в нашей стране. Н.Л.Карпова подчеркнула значимость работ В.Э. Чудновского. Он отмечал, что «актуальность проблемы смысла жизни сегодня, прежде всего, в том, что эта проблема стала одновременно и проблемой существования человечества». Эта проблема поднималась на симпозиумах А.А.Бодалевым и В.Т. Ганжиным при рассмотрении перспективы человечества и цивилизации в зеркале акмеологии. В статье Н.Л. Карповой на основе самого широкого подхода к трактовке понятий «смысл жизни – безопасность – социореабилитация» предпринята попытка показать их взаимосвязь.

В обобщающей статье К.В. Карпинского дана характеристика смысложизненных задач, в ходе решения которых личность не только проявляется, но и развивается в качестве субъекта собственной жизни. Выделены задачи *первичные и вторичные, глобальные и ситуационные*. Решение первичных задач (*смыслопоисковая, смылосберегающая и смылореализующая*) составляет магистральную линию развития личности как субъекта жизни в стабильный, бескризисный период. Вторичные задачи определяют динамику и характер развития личности как субъекта жизни в кризисный период. Отмечено, что решение «малых» задач в ситуационном масштабе создает предпосылки для решения «макрозадач» в глобальной жизненной перспективе. В работе Н.В. Гришиной описана личностная модель экзистенциального контекста существования человека, которая образует базовую экзистенциальную матрицу, лежащую в основании способов взаимодействия человека с более частными контекстами. «Живой тканью» этой матрицы является экзистенциальный опыт, который подтверждает, уточняет или побуждает к пересмотру ответов на вызовы реальности, ее ядром – экзистенциальная идентичность человека, формирующаяся на основе этих «ответов» и экзистенциального опыта. Г. Мори раскрыл специфику влияния логотерапии В. Франкла на современную психотерапию.

Результаты теоретико-эмпирического анализа семантико-символических репрезентаций возрастов жизни личности представлены в статье Е.Е. Сапоговой. Автором сконструирована эмпирическая методика «Экзистенциальный словарь возрастов». Методика реализована в процессе поиска ответа на вопросы: каким экзистенциальным содержанием по мере взросления наполняются периоды жизни, является ли оно общим для представителей разных возрастов, какие периоды выступают как наиболее семантически насыщенные, меняется ли комплекс экзистенциальных и общих возрастно-психологических концептов от возраста к возрасту. В статье Л.М. Митиной показано, что в современных условиях, когда понятие и критерии профессионализма трансформируются, а маргинальное профессиональное сознание становится социальной нормой, проблему профессионального маргинализма целесообразно изучать комплексно вместе с проблемой ценностно-смыслового отношения человека к жизни и профессии. В теоретико-эмпирическом исследовании установлено, что характер ценностно-смысловых ориентаций и уровень профессионального развития личности тесно взаимосвязаны. Профессионалам свойственны духовно-нравственные ценности, осмысленность жизни и высокий уровень личностно-профессионального развития. Для маргиналов характерны прагматические ценности, потребность в социальном признании при низком уровне личностно-профессионального развития.

Выше мы остановились на статьях, отражающих содержание проблемных и обобщающих докладов первого пленарного заседания. Далее кратко охарактеризуем содержание некоторых материалов, представленных на секциях и других пленарных заседаниях, где также обсуждались общепсихологические, социально-психологические и социореабилитационные проблемы смысла жизни и акме.

На симпозиуме проведен анализ потенциала отечественной психологии в преодолении деформации личности в ситуации глобализации современного мира, утраты традиционных смысло-жизненных ориентиров. Показано, что для отечественной психологической мысли характерна опора на глубокие религиозные и философские основания в подходе к изучению человека. Это способствует сохранению целостности личности, ее устойчивости, соответствия своей духовной сущности в любых ситуациях, в частности в условиях социально-политических преобразований. Рассмотрен русский путь в осмыслении развития общества. В рамках современных исследований психологии смысла проанализированы некоторые результаты и выявленные ограничения в ее развитии. Обосновано: наиболее удачным выбором, решающим экзистенциальные проблемы, выступает эвдемонический образ жизни, связанный с развитием и реализацией уникального внутреннего потенциала субъекта. Актуальными темами психологических исследований стали события жизненного пути и жизненные ситуации, связанные с утратой, разрушением отношений и событийности человека. Рефлексия смысла жизни рассматривается как ресурс преодоления неблагоприятных событий, связанных с утратой значимого другого (смерть, развод). Отмечается ведущая роль рефлексии в осмыслении жизни, осуществлении саморегуляции жизнедеятельности и успешной адаптации в ситуациях разрыва «со-бытия» со значимым другим. Участники симпозиума раскрыли возможности реализации различных методов и конкретного методического инструментария для исследований. Так, в целом методика Т. Шнелл проявила себя как полезный и хорошо работающий инструмент для изучения структуры осмысленности жизни не только в норме, но и в условиях кризиса смысла.

В ряде статей проведено соотношение понятия «смысл жизни» с другими понятиями. На основе теоретического анализа авторы обратились к понятиям общение, счастье, позиция человека в мире, воля, экзистенциальные ценности, отсроченное будущее, уединение, идентичность, долговое поведение. Постоянный участник симпозиума, ветеран Великой Отечественной войны Е.Д. Яхнин убедительно раскрыл роль общения в реализации человеком права на счастье и обретение смысла жизни. Он привел яркие примеры, раскрывающие значимость общения ветерана с детьми дошкольного возраста и с подростками, обосновал положение: «счастье – быть вместе». Позицию человека в мире исследователи рассматривают как субъективное отношение человека к системе «мир» и определяемое данным отношением положение человека относительно этой системы. В эмпирическом исследовании выявлено влияние смыслообразующей контекстной деятельности на смысловую систему личности и на позицию человека в мире. Впервые на симпозиуме дано обоснование необходимости выделения двух видов усилия: «усилие над» процессом выстраивания жизни и повседневно «усилие в» жизни». В первом случае речь идет об осознанной и активной рефлексии собственной жизни в ее соотношении с ценностями и смыслами, во втором случае – о преодолении трудностей и вызовов жизни в рамках повседневной деятельности. На основе бинарных сочетаний двух видов усилия авторы выделяют разные варианты жизненных стратегий.

Особое внимание на симпозиуме уделено проблемам экзистенциальной психологии. Показано, что экзистенциализм, как никакое другое направление из постнеклассических в психологии наиболее близок к антропоцентрическим проблемам поиска и выбора жизненных ценностей, обретения смысла жизни. Изучение «синдрома отсроченного будущего» показало, что людям с таким синдромом свойственно избегание мыслей о предназначении человека в жизни, о самореализации. Ценности и смыслы людей с синдромом отсроченного будущего, как правило, связаны с внешними достижениями, не

отражают сущностных, глубинных основ личности. В продолжение исследований проблем одиночества и уединения, рассматриваемых в работах А.В. Суворова на предыдущих симпозиумах, в сборнике представлена статья, где выделены критерии продуктивного уединения, при котором происходит формирование смысла жизни.

В русле социально-психологических исследований на симпозиуме рассмотрена проблема идентификации с городом. Формулируются идеи среды города как духовного, смыслового пространства, пространства реализации целей. Эмпирические данные позволили сформулировать практико-ориентированные выводы. В частности, показано: параметры внешней привлекательности и общей привязанности являются основными в структуре идентичности с городом российской молодежи. Изучение студенчества позволило выявить некоторые особенности социально-психологических конфликтов в студенческо-преподавательских взаимоотношениях. В ходе исследования получены данные о причинах, поводах, условиях, в которых протекают студенческо-преподавательские конфликты, и путях выхода из них.

На симпозиуме поставлена проблема понимания переживания как основного механизма оформления ценностно-смыслового содержания жизненной успешности, рассмотрены результаты исследования представлений о жизненной успешности у респондентов позднего юношеского и молодого возраста. Показано, что переживание является интегративным процессом психической жизни, который во взаимосвязи содержит в себе следующие составляющие. Это содержательная составляющая (ценностно-смысловая сфера) - основа, которая порождает переживание и которую переживание оформляет. Интенциональная составляющая (направленность переживания). Составляющая активности, в которой представляется переживание: аффективная, когнитивная, конативная. Рефлексивная составляющая, которая оформляет его целостность, контекстность переживания. В сборник включены статьи, в которых отражены современные взгляды на Любовь. В рамках смысло-жизненной проблематики предпринята попытка рассмотреть Любовь как значимый компонент смысла жизни человека. Обсуждаются возможные пути происхождения Любви в процессе эволюции Человека. Высказывается гипотеза о том, что Любовь является приспособлением не к размножению и выращиванию потомства, а к войне и защите Отечества.

В заключительной части раздела представлен анализ понятий «жизненная компетенция» и «позиция». Подчеркивается значимость жизненной компетенции на этапе перехода от развития личности «посредством» интерпсихических факторов к личности развивающейся, самодетерминируемой, управляющей этим процессом, ориентированной на достижение своих интересов, задач, целей и смыслов. Выделены основные подходы к изучению жизненной компетентности, а также проанализированы семантически близкие понятия – жизненный опыт, автобиографическая память и мудрость. Проанализированы две основные тенденции рассмотрения понятия позиции: «позиция» как положения в группе и «позиции» как отношения. Показано, что трактовка понятия позиции как отношения адекватна пониманию личности как субъекта деятельности. Кроме того, здесь представлены эмпирические данные о специфике долгового поведения и авторский Тест-опросник для определения психологических свойств независимых волевых качеств человека.

Во **втором** разделе обсуждаются проблемы: *«Смысл жизни, акме, профессиональная деятельность и проблемы современного образования».*

Наибольшее число статей, включенных в сборник, посвящено педагогической деятельности. Показано, что творчество педагога - это пробуждение творческого начала в других людях, и это маскирует творческий характер самой педагогической деятельности. Творческий педагог, то есть педагог по призванию, относится к ребенку как к потенциальному творцу и, помогая ему актуализировать его потенциал, *именно в этом реализуется сам* как творческая личность. Психологическое благополучие и

профессиональная успешность педагога зависят от того, принимает ли он преподавание как пространство личностной самореализации.

Впервые на симпозиуме поставлена проблема реализации метода исторической реконструкции, который может способствовать осознанию и пониманию системы развития образования (Е.В. Федосенко). Приведены результаты сравнительного историко-психолого-педагогического исследования особенностей (факторов, барьеров, стимулов) профессионального развития и самореализации современного педагога и педагога 19 века. Народная школа только возникла и формировалась, и вместе с ней начало формироваться совершенно новое сословие учителей-народников, бескорыстных добровольцев, которые не жалели ни сил, ни времени. Этих учителей можно считать «родоначальниками» современного учительства. В сборник включена статья, где учитель сегодняшнего дня делится своим опытом нравственного развития школьников. На симпозиуме впервые обсуждался и вопрос о педагогическом профессионализме родителей в их работе с приемными детьми. Представлены результаты эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы родителей, взявших на воспитание детей-сирот. Проведенное исследование позволило описать структуру ценностей замещающих родителей и обнаружить «проблемные зоны», которые должны быть предметом внимания психологов и социальных работников, участвующих в процессе сопровождения приемных семей.

Большое внимание участники симпозиума уделили обсуждению проблемы эмоционального выгорания педагогов, поставленной на предыдущих симпозиумах. В рамках изучения убеждений как фактора эмоционального выгорания учителей средних школ проведено эмпирическое исследование взаимосвязи базисных убеждений и уровня перфекционизма. Выявлена обратная взаимосвязь позитивности базисных убеждений и уровня перфекционизма. Результаты исследования позволяют полнее понять механизмы развития перфекционизма и смысловую специфику стремления человека к высоким достижениям. Они могут быть использованы в ходе психолого-акмеологического сопровождения профессиональной деятельности (для прогнозирования риска негативных личностных изменений, а также выбора оптимальных путей их профилактики и коррекции). В рамках критического анализа реформы высшей школы дана характеристика повышения уровня профессионального выгорания педагогов в современных условиях. Выявлены статистически значимые взаимосвязи: обратно пропорциональная зависимость между показателями эмоционального истощения и удовлетворенностью работой и общей удовлетворенностью, а также обратно пропорциональная зависимость между показателями деперсонализации и удовлетворенностью работой.

Определенное внимание в работах направлено на изучение жизненных стратегий и профессиональной самоактуализации личности в контексте психолого-акмеологического подхода. Раскрыты особенности профессиональной самоактуализации и мотивации преподавателей вуза с разными жизненными стратегиями. В сборник включена также статья, посвященная поиску методических подходов с целью включения профессионально-педагогической деятельности как доминанты в структуру ценностей, личностных приоритетов и жизненных смыслов преподавателя высшей школы. Впервые включена и статья, в которой освещены данные о развитии смысловой регуляции профессиональной деятельности педагога-психолога в работе балинтовской группы.

Одним из важных направлений в работе симпозиума стало рассмотрение теоретических и практических аспектов профессиональной деятельности управленцев, военных специалистов, летчиков, работников таможенной службы. Представлены данные о взаимодействии профессионала с информационной системой. В ходе исследования моделировалась профессиональная деятельность по принятию управленческих решений. Продолжены исследования, посвященные профессионализму летчиков. Результаты показали, что профессиональное здоровье летных специалистов, трудовая деятельность которых осуществляется в условиях больших физических и эмоциональных перегрузок, во многом определяется степенью конструктивности преодолевающего поведения (преобладанием

таких копинг-стратегий как «ассертивные действия», «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки»). А это, в свою очередь, влияет на успешность и эффективность деятельности и способствует достижению профессионального акме. На симпозиуме был представлен также опыт деятельности научной школы «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза», где разрабатываются теоретические предпосылки исследования акме военного летчика. В результате продолжения работ, представленных на предыдущих симпозиумах, проанализированы механизмы психологических защит, применяемых сотрудниками спецподразделений в условиях готовности к риску, а также выявлены взаимосвязи психологических защит и личностных особенностей. В сборник включено оригинальное исследование жизни и деятельности полковника А.В. Суворова. Автору удалось показать, как «требование момента» в каждой новой ситуации выражает внутреннюю позицию человека, его смысложизненные принципы и «волю к смыслу» (Франкл В.), благодаря которым преодолеваются природные и социальные «рамки» аверьянов, страдание обращается в триумф, а искусство жить трансформируется в искусство побеждать.

В данный раздел в соответствии с акмеологическими проблемами включена также дискуссионная статья, в которой обсуждается вопрос: может ли профессиональная идентичность стать индикатором формирования и развития акме профессионала?

Эффективность деятельности специалиста, уровень его профессионального и личностного акме во многом определяется прочностью того фундамента, который был заложен в период получения образования. В данном разделе на основе идеи о непрерывном образовании рассмотрены концептуальные теоретические положения и конкретно-методические вопросы обучения дошкольников, школьников, студентов и профессионалов. На симпозиуме обсуждался вопрос о том, что необходимо реализовать переход от единоличной ответственности учителя за результаты образовательного процесса к распределению ответственности, возложению существенной ее доли на учащихся-актеров, принимающих управленческие решения. Важно создавать условия для достижения «стратегической цели современного процесса управления интеллектуальным развитием обучаемых – самоактуализации учеников как движения в направлении наибольших высот духовно-интеллектуального развития, доступных данному индивиду». Выделены возрастные возможности формирования у дошкольников и школьников личностных новообразований – фантазирования, мечтательности, планирования. Проведены исследования, в которых подтверждена значимость групповой работы на занятиях с детьми дошкольного возраста в целях развития у них представлений о морали и нравственности. В рамках смысложизненной проблематики участники симпозиума рассмотрели возможности использования этнопедагогики и компьютерных обучающих программ для обучения школьников умениям решать стандартные и нестандартные учебные задачи. Показана значимость компьютерного обучения для становления у школьников положительных индивидуальных и познавательных жизненных смыслов. Раскрыта значимость уроков литературы для формирования у школьников представлений о смысле жизни человека. В продолжение исследований ситуативного метода в условиях реализации акмеологического подхода в школьной практике представлены новые данные, подтверждающие эффективность внедрения этого метода.

Как известно, субъектами образовательного процесса являются не только обучаемые и педагоги, но и родители. В раздел включена статья с результатами психологического исследования отношения родителей к современному школьному образованию. Учет индивидуальных особенностей ребенка является одним из важных смыслов педагогической деятельности. В работах дана характеристика учебно-важных качеств мальчиков и девочек, которые проявляются в начальной школе. В контексте проблемы смысла жизни выделен феномен удовольствия от познания в качестве показателя духовной ценности образования. Анализируются взгляды на природу данного феномена. Показано, что на его основе складываются структуры смысла жизни, различающиеся мерой своей гармоничности. Обоснована необходимость и возможность реализации смыслообразующей деятельности

школьника в процессе педагогического регулирования на основе обращения к базовым и инструментальным ценностям культуры. Процесс регулирования реализуется на основе выявления соответствия между тем, к восприятию чего готов учащийся, и объектом предполагаемой деятельности. В выступлениях на симпозиуме содержится критический анализ внеклассной работы с одаренными детьми. Так, в исследованиях выявлены негативные изменения в содержании личностного смысла предметных олимпиад у современных школьников. Оказалось, что именно возможность получения определенных предпочтений при поступлении в вуз определяет подлинный смысл участия старшеклассников в олимпиадном движении. Отмечается негативное влияние бездуховной культуры, пропагандируемой современными СМИ, на развитие личности.

В сборник включены статьи, отражающие теоретико-экспериментальные исследования проблем обучения студентов и практико-ориентированные работы на разных возрастных этапах жизни человека. На симпозиуме были проанализированы теоретические подходы к проблеме личностного смысла и самосознания в аспекте психологической готовности к аналитической деятельности. Выделены смысловые характеристики личности студентов в контексте исследований казахстанских, российских и зарубежных ученых. В экспериментальном исследовании изучалось влияние классической и народной музыки на развитие социализации и духовности личности человека в студенческий период. Показано, что психологически насыщенное музыкально-изобразительное сопровождение способствует формированию высоконравственного и активного вхождения личности в общество, позволяет студенту обогащать свой внутренний потенциал, а также задумываться о смысле жизни, добре и доверии. Участники симпозиума продолжили обсуждение проблемы «Смысл жизни и призвание», поднятой в работах В.Э. Чудновского и обозначенной на предыдущем симпозиуме. В представленном новом исследовании разработан и проведен тренинг для студентов университета «Мое призвание и стратегия профессиональной самореализации». Он состоял из четырех разделов: (1) введение, (2) определение профессионального профиля, (3) разработка миссии и личного бренда, (4) разработка индивидуального плана развития. Результаты исследования используются в качественном анализе феномена призвания. В сборник включены статьи, отражающие многоплановые эмпирические исследования подготовки специалистов разных профилей. В частности, были представлены результаты социально-психологического исследования мотивации студентов 1-4 курсов и выпускников, проработавших один год. Выявлен ранжированный ряд мотивирующих факторов студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности. Среди других профессий определенное внимание уделено профессии логопеда. Она несет в себе очень важную миссию, в основе которой целая иерархия смыслов гуманистического содержания. Обоснована значимость и актуальность проблемы изучения складывающихся у будущих логопедов представлений о смысле жизни и обсуждены результаты проведенного анкетирования. Выяснено, что обращение студентов к пониманию жизненных смыслов обусловлено, с одной стороны, юношеским возрастом, с другой стороны, профилем профессионального обучения. Профессия педагога традиционно связывается с такими понятиями как служение обществу, служение детям, оказание помощи и поддержки.

В заключительную часть раздела включена статья, посвященная движению людей позднего возраста к новым вершинам личностного развития. Освещен многолетний опыт автора по обучению людей в позднем возрасте иноязычной речи методом Интегративного лингво-психологического тренинга. Метод основан на одном из фундаментальных положений Л.С. Выготского: обучая и развивая человека, важно не столько обращать внимание на то, чего у него нет, сколько на то, что у него есть и на что можно опереться в своей работе с ним. В статье рассматриваются психологические и психофизиологические проблемы, возникающие у пожилых людей в ходе обучения, и предлагаются пути их решения.

В третьем разделе представлены статьи, в которых обсуждаются проблемы «Смысл жизни, акме, возраст, семья и проблемы логотерапии».

Возрастные аспекты смысла жизни и акме постоянно рассматривались на симпозиумах. Центральным стало положение, сформулированное В.Э Чудновским: 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. В сборник включены статьи, в которых участники симпозиума представили результаты исследований, показывающих, что каждый возрастной период вносит своеобразный «вклад» в процессы поиска и становления смысла жизни. Начинается раздел с освещения проблем развития личности в семье.

В прошлом году была заложена традиция проведения исследований, позволивших создать *психологический портрет* большой православной семьи. В текущем году объектом исследования стала одна из счастливых многодетных православных семей с приемными детьми. В 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. На большом фактическом материале показано, что смысл жизни – «проявить милосердие, спасти хотя бы несколько детей, от которых отказались родители. Подарить им возможность быть счастливыми. Дать им тепло домашнего очага, чувство единения с братьями и сёстрами, любовь и заботу родителей». На симпозиуме рассматривалась роль домашней среды как главного жизненного пространства в становлении смысловой системы личности. Исследование показало, что в молодом возрасте положительное эмоциональное отношение человека к дому обуславливает переживание удовлетворенности жизнью и осознание наличия в жизни смысла. Обнаружено, что привязанность к дому в большей степени вовлечена в процесс смысло-жизненной регуляции у юношей, чем у девушек. В выступлениях на симпозиуме подчеркивалось, что в современных условиях социальных изменений и катаклизмов российское общество переживает кризис семьи. Важной задачей становится подготовка молодежи к семейной жизни, пропаганда семейных ценностей. Обоснована необходимость изучения жизненных смыслов и семейных ценностей у студентов педагогического университета. Именно от будущих педагогов во многом будет зависеть личностное развитие учеников, в том числе и формирование у них семейных ценностей и представлений о смысле жизни. Эмпирическое исследование показало, что наряду с интеллектуальными и профессиональными ценности семейной жизни имеют значение для студентов и младших, и старших курсов. Но у старшекурсников семейные ценности выходят на первый план, занимая первое ранговое место в структуре ценностей.

Особое внимание в статьях уделено проблемам развития подростков. Как и в предыдущие годы широко использовалась разработанная В.Э. Чудновским анкета «О смысле жизни». Так, анкетирование показало, что у учащихся восьмых классов начинают складываться представления о смысле жизни и смысле своей жизни. В ответах отразились значимость и целостность жизненного смысла «семья». Оказалось, что значительное число восьмиклассников считают семью и как позитивный компонент своего жизненного смысла, и как фактор, влияющий на его становление. Очень важно, что подростки пытались не просто раскрыть содержание смысла жизни и смыслы своей жизни, оценивая их как позитивные, но и противопоставить их существующим в окружающей реальности негативным смыслам. В исследованиях, посвященных проблемам возрастного развития, раскрыта значимость терапевтического влияния мифов и сказок на восприятие смысла жизни. Сказки поддерживают ребенка на трудном пути личностного становления. Среди работ, посвященных подростковому возрасту, отметим авторскую проработку, в которой обобщен опыт психолого-педагогического сопровождения подростков в процессе формирования смысло-жизненных ориентаций.

Участники симпозиума выделили специфику исследований рискованного поведения подростков. Совместно с зарубежными коллегами разработана серия методик, направленных на изучение смысловой регуляции и нюансов рискованного поведения молодежи в России и Беларуси. На симпозиуме представлены результаты исследования личности современного подростка с девиантным поведением. Выявлена связь между особенностями ценностно-смысловой сферы и морального сознания, которое характеризуется низким уровнем развития. У таких подростков преобладают ценности, связанные с ориентацией на себя и на свои интересы. Предложены способы коррекционной работы в форме тренинга. Рассмотрена специфика логоАрт-профилактической работы для подростков с деструктивными формами рискованного поведения.

Значительное внимание участники симпозиума уделили причинам самоубийств у подростков и старшеклассников. Показано, что суицидальное поведение запускают провоцирующие факторы. К ним относят: конфликты с родителями и сверстниками, неразделенную любовь, страх не сдать ЕГЭ и др. Выделены роль смысла жизни и формирования стратегии жизненного пути в профилактике суицида и эгоцентризма. Показано, что одним из направлений профилактики суицида может стать библиотерапия. Чувства единения и схожести проблем помогают выйти из эгоцентрического состояния и состояния одиночества, повышают ценность и собственную значимость подростков и старшеклассников. Исследование в условиях разновозрастной выборки показало, что в кризисные моменты жизни происходит определенная фрустрация экзистенциальных потребностей и ценностей человека. Это может отражаться в специфике переживания времени в виде децентрации. Выделены два вида экзистенциальных кризисов: «*кризис актуальной самореализации*» и «*кризис нереализованности*». Переживание кризиса актуальной самореализации сопутствует кризису оптации у старшеклассников и кризису третьего курса у студентов медицинского вуза. Кризису нереализованности сопутствует децентрация в будущее.

Несколько статей посвящено юношескому возрасту и этапу ранней взрослости. На симпозиуме были представлены сопоставительные эмпирические исследования. Рассматривался вопрос о ценностно-смысловой сфере личности обучаемых (старшеклассники и студенты первого курса). Выделены объективно-деятельностные проявления ценностно-смысловых ориентиров в саморегуляции учебной деятельности учащихся юношеского возраста. Приведены результаты исследования жизненных ценностей в связи с качествами личности учащихся. В эмпирическом исследовании выявлены различия в представлениях о совести между представителями разных возрастных групп (возрастная категория 17-25 лет и 45-58 лет). Однако влияние представлений о совести на жизненные цели индивида не выражено. Сравнительное исследование общего уровня самореализации студентов было проведено на двух выборках (2009 и 2016 г.г.). На основе полученных данных установлено, что структура самореализации у студентов является достаточно устойчивой, а ее динамика определяется, прежде всего, динамикой образовательной и в целом социокультурной среды.

Как известно, смысл всегда реализуется через ценности – ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. Социально-экономические изменения и кризисное состояние общества оказывают существенное влияние на развитие молодого поколения. Перед учеными стоит задача – прояснить, какие представления о ценностях формируются у современной молодежи разных стран, и прежде всего – у студенчества. На симпозиуме впервые обсуждался вопрос о формировании ценности справедливости. Представлены результаты исследования, в котором рассматривается ценность справедливости как один из жизненных смыслов современных студентов. Анализ краха либерально-демократической модели развития общества показал, что возникает острая необходимость создания в России новой идеологической программы, которая будет отвечать смысловым запросам общества и давать возможность реализовать скрытые творческие потенциалы развития молодых людей. Основной базис идеологической программы, по

мнению автора статьи, должен исходить из понятия “социальная справедливость” и построения подобного общества в нашей стране.

Среди исследований зрелого возраста отметим статью, где освещены результаты изучения образов успешной и счастливой женщины в восприятии женщин. Показаны совпадения и расхождения образов успешной и счастливой женщины с образами матери, жены и обобщенным образом абстрактной женщины в их осознаваемой и неосознаваемой части. В работах, посвященных пожилому возрасту, определенное внимание уделяется анализу понятия «одиночество». Показано, что одиночество, как психологический феномен, это состояние переживания человеком противоречия между желаемым и имеющимся содержанием общения и взаимодействия. Проанализированы результаты исследования, которое проводилось в отделении дневного пребывания пожилых людей в Центре социального обслуживания населения. Чем выше уровень субъективного переживания и ощущения одиночества, тем менее выражены или почти отсутствуют жизненные цели, ниже оценка результативности прожитой жизни. А снижение общей осмысленности жизни увеличивает субъективное переживание одиночества. Как известно, одним из эффективных видов поддержки пожилых людей является реминисцентная (мемуарная) библиотерапия. В практике используются различные методы: (библиотерапевтические, связанные с книгами, и методы работы с воспоминаниями). На симпозиуме обсуждены позитивные результаты реализации мемуарной библиотерапии. Она помогает пожилому человеку переосмыслить свою жизнь, ощутить удовлетворение от собственной жизни в целом, приобрести навыки преодоления негативных ситуаций и переживаний, а также уменьшает проявление депрессивных симптомов. Впервые на симпозиуме изложены результаты исследования, направленного на изучение специфики и содержания смысла жизни пожилых людей, относящихся к категории «детей войны». Проанализированы особенности широких социальных, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов жизни человека в современных условиях развития общества.

В раздел включена статья, где представлены результаты продолжения представленного на предыдущих симпозиумах исследования смысла смерти. Выборкой для исследования стали представители мужского и женского пола в возрасте 12-83 лет. Сформулированы выводы о наличии половозрастных различий в смыслах смерти, о преобладании *нейтрального принятия смерти* и его росте с возрастом. Обнаружено также, что у подростков наиболее выраженным было *избавляющее принятие смерти*, которое рассматривается как показатель повышенной уязвимости подростков к суициду и его ассистированию. При кросс-культурных сопоставлениях получены основания для выдвижения гипотезы о наличии российской специфики в установках по отношению к смерти.

Традиционно на симпозиуме были представлены теоретические и ориентированные на практику доклады по проблемам логотерапии. Одним из ключевых понятий логотерапии является понятие «совесть», которое непосредственно связано со смыслом жизни. В теоретической статье на основе анализа работ В. Франкла совесть рассматривается как орган смысла. Даны ее емкие и краткие характеристики: 1) совесть погружена в духовное бессознательное, 2) совесть иррациональна и ее решения непостижимы, 3) совесть имеет дело с возможностями, но не с фактами, 4) совесть соотносится всегда и только с индивидуальным бытием человека и 5) совесть может дезориентировать человека или, говоря словами Франкла, может заблуждаться. Выделены три основные функции совести: ретроспективно-укоряющую, проспективно-предостерегающую, диалогическую, которая позволяет выработать стратегию поведения человека в конкретной жизненной ситуации. Подчеркнуты различия в понимании совести человеком религиозным и нерелигиозным. Не менее значимым в логотерапии является понятие «ответственность». На основе теоретического анализа дано следующее определение. Ответственность - это: а) личная подотчетность (перед собственной совестью и трансцендентным); б) способность влиять на ход событий (благодаря свободе принятия решений); в) субъективная обязанность отвечать

за поступки и действия, а также их последствия. По данным автора статьи, понятие «ответственность» не сформировано у современного человека. Поставлен вопрос: Что может предложить логотерапия для понимания, осознания и воспитания в человеке ответственности? В статье дается обоснованный ответ. 1. Работа над модификацией установок. 2. Работа над повышением самооценки. 3. Выработка позитивного мышления (с помощью дерефлексии). 4. Выработка поисковой активности, обучение активному преодолению трудностей: создание напряжения между человеком и смыслом.

Актуальные проблемы обсуждаются в практико-ориентированных статьях. Проанализированы особенности логотерапевтического диалога в работе с пациентом. Изложена методическая основа проведения мастер-класса с элементами тренинга в гетерогенной группе (с участием подростков, юношества и взрослых), связанного с морально-нравственными вопросами совести, ответственности, выбора, личностной направленности.

Участники симпозиума убедительно показали, что в настоящее время претерпевает кризис одна из фундаментальных ценностей - институт семьи. Обсуждается вопрос о значимости и специфике семейных ценностей. Предпринята попытка прояснить взаимосвязь самотрансценденции и удовлетворенности браком. Проведенное исследование показало: смыслонаполненность жизни напрямую связана с ощущением семейного благополучия. Рассмотрены особенности ценностно-смысловой сферы личности людей с физическими ограничениями. Показано, что наличие инвалидности существенным образом влияет как на систему личностных смыслов человека, так и на способность актуализировать их, на общую осмысленность жизни и удовлетворенность ей. В рамках логотерапии освещена также специфика комплексного подхода в помощи людям, чьи близкие страдают от тяжёлых соматических заболеваний.

В заключительную часть раздела включена статья, в которой рассматривается творческое решение проблемы социореабилитации на примере семейной групповой логопсихотерапии. Дано описание нетрадиционных методов арт-терапии –библио-, кинези-, символ-, кинотерапии, а также метода логоАрт-терапии, применяемых в образовательной, воспитательной и коррекционной работе.

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

На симпозиуме плодотворно работала молодежная секция. По сравнению с предыдущими годами существенно увеличилось число ее участников. В сборник включены статьи школьников и студентов из Москвы, Владимира, Санкт-Петербурга, Дзержинска и Климовска (Московская область), Алматы (Казахстан), Костаная (Казахстан), Нальчика, Гатчины (Ленинградская область). Школьники пытаются прояснить связь между понятиями «смысл жизни и судьба», «смысл жизни и успех», «любовь и смысл жизни», «смысл жизни и счастье», «общение и смысл жизни». Студенты размышляют над вопросами: «В чём проявляется моя личная зрелость», «Смысл моей основной деятельности и смысл моей жизни», «Моё образование: мой выбор или необходимость?» Они анализируют проблему поиска смысла жизни, проясняют роль учителя в нравственном развитии учеников, рассматривают значимость общения в жизни человека.

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@yandex.ru](mailto:smyslsimp@yandex.ru)

*Редколлегия.*

# РАЗДЕЛ 1

## ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, СОЦИОРЕАБИЛИТАЦИОННЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ И АКМЕ

УДК 159.9

### СМЫСЛ ЖИЗНИ – БЕЗОПАСНОСТЬ – СОЦИОРЕАБИЛИТАЦИЯ

**Карпова Наталья Львовна**, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «смысл жизни», «безопасность» и «социореабилитация» в широком плане и во взаимосвязи данных феноменов. В Год экологии, объявленный в России, необходимо осмысление взаимответственности всех субъектов жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** смысл жизни, Год экологии, безопасность, социореабилитация, взаимответственность

### THE MEANING OF LIFE – SAFETY – SOCIAL REHABILITATION

**Karpova N.L.**, Leading Researcher, «Psychological Institute of RAO», Moscow.

**Abstract.** The article deals with the concepts of the meaning of life, safety and social rehabilitation in a broader context and in the interconnection of these phenomena. In the Year of Ecology, announced in Russia, it is necessary to understand the mutual responsibility of all actors in life.

**Keywords:** the meaning of life, Year of ecology, safety, social rehabilitation, mutual responsibility

Смысл жизни – безопасность – социореабилитация: обозначив так тему своего сообщения, хочу обратить внимание на самый широкий подход к трактовке этих понятий и показать их взаимосвязь.

В нашем понимании, безусловно, смысл жизни – это жизнь во всей полноте ее проявлений: жизнь природы и человека как субъекта природы, наделенного разумом. Не будь последнего, некому будет задаться вопросом о смысле жизни. Поэтому сегодня обостренно стоит вопрос о безопасности существования всех форм жизни.

В интервью к своему 90-летию в 2014 году В.Э. Чудновский, один из основателей данного симпозиума, особо подчеркнул, что «актуальность проблемы смысла жизни сегодня прежде всего в том, что эта проблема стала одновременно и проблемой существования человечества» [2]. Об этом говорили и наши уважаемые учителя А.А. Бодалев и В.Т. Ганжин на одном из первых симпозиумов, рассматривая перспективы человечества и цивилизации в зеркале акмеологии [1]. Как отмечал В.Э. Чудновский, актуальность проблемы смысла жизни в современном мире определяется и неоднозначностью, двойственностью, амбивалентностью развития человеческой цивилизации. С одной стороны, достижения научно-технического прогресса и информационных технологий, открытия в области техники, медицины и естествознания, увеличивающиеся возможности человека; с другой стороны, увеличение масштабов техногенных катастроф, рост междуусобных, межнациональных и межблоковых конфликтов, которые все больше подготавливаются и обслуживаются войнами информационными [2].

Все это требует осознания, что человек является основным действующим лицом исторического процесса, и от него зависит и производство материальных благ, и жизнь на

Земле. Человек сейчас как никогда ответственен не только за свою жизнь, но и за жизнь других людей.

Год экологии, объявленный в России в 2017 году, предполагает рассмотрение не только вопросов охраны окружающей среды, как мы в основном привыкли трактовать понятие «экология», но и широкое осмысление этого слова, как предлагает В.И. Панов, проводя «парадигмальный поиск» феномена «экопсихология». Итогом его большого комплексного исследования стал «экопсихологический подход (экопсихология развития), в основе которого лежат представления о психике как форме бытия, обретающей реальность в процессе и посредством взаимодействий субъекта с окружающей средой, и об экопсихологических типах взаимодействия между компонентами отношения «человек – окружающая среда (природная, социальная)» [3].

Новым звучанием также наполняется понятие безопасности. В мире создана ассоциация безопасных сообществ, которая проводит уже 23-ю Международную конференцию (в этом году она пройдет в Сербском городе Нови-Сад). Организаторы подчеркивают, что безопасное сообщество – насущная необходимость для современного мира и призывают к обмену опытом и поиску новых идей для решения актуальных проблем, чтобы сделать мир безопасным во всех отношениях. На конференции будут рассматриваться философские, культурологические, психологические и экологические аспекты безопасности; социальные опасности современного мира и способы защиты от них; проблемы безопасности городов, улиц и дорог; безопасности в спорте и на транспорте; вопросы терроризма и, конечно, информационной безопасности.

В.Э. Чудновский подчеркивал, что есть мир, который нас творит, и мир, который творим мы. И оба «мира» тесно связаны между собой: есть факторы, которые в большей степени обуславливают жизнь человека и его судьбу – это прирожденные свойства, предпосылки способностей, здоровье человека, возрастные особенности и, конечно, природные и социальные условия его жизни. Но вместе с тем, воздействие объективных факторов опосредствуется активностью человека, направленностью его жизнедеятельности. Это требует организации безопасности наших взаимоотношений в семье, учебном или трудовом коллективе, в случайной большой или малой группе людей. И здесь надо особо рассматривать проблему ответственности всех сторон взаимодействия.

Наиболее обостренно этот вопрос встает в системе социореабилитации, где мы имеем дело с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Примером активного и ответственного отношения к себе и окружающим может служить жизнь и деятельность А.В.Суворова – нашего современника, тройного тезки великого полководца, доктора психологических наук, члена многих академий, в т.ч. иностранной. Он пишет: «Что поделать, если я с детства не вижу и не слышу... Так уж вышло, с этим жить, и жить не абы как, не прозябать, а именно жить, с учетом вот этой экстремальной ситуации...» [6]. А.В. Суворов – один из создателей «Школы взаимной человечности», системы «совместной педагогики», где организовано совместное воспитание детей-инвалидов и здоровых детей. Сейчас он завершает книгу о проблемах выживания слепоглухих в мире зрячеслышащих, которая написана на личном опыте, и основной ответ на основной вопрос «как жить при слепоглухоте» формулируется в заключительной главе «Положительная бухгалтерия» [7].

Постоянно подчеркивая огромное значение самовоспитания, т.е. личных усилий человека, направленных на самоочеловечивание, А.В. Суворов пишет о нравственном саморазвитии как процессе, «в котором накапливается нравственный опыт и формируется этическая культура индивида. В том числе – и, может быть, в особенности, – культура межличностного взаимодействия, в котором устанавливается повседневная система взаимоотношений... В условиях инвалидности (не только в них, но в определенном смысле – особенно в них) главная и наиболее сложная нравственная задача – поиск баланса, оптимального соотношения между моим правом на человеческую полноценность и таким же правом окружающих. Как не подмять под себя, но и самому не оказаться на ”остаточном принципе”... Безнравственно превращать здорового человека в живого робота,

существующего только для того, чтобы заниматься делами того или иного инвалида. Но столь же безнравственно и обрекать инвалида на вечное прозябание в “прихожей”, на вечное ожидание, пока для него найдут хоть какое-то время» [7]. Т.е. речь идет о взаимной ответственности, человечности и взаимной безопасности.

Анализируя традиционный подход к инвалидности как к несчастью, ограничивающему по сравнению со здоровыми те или иные возможности человека, т.е. подход с точки зрения потерь – того, чего та или иная инвалидность лишает, Суворов пишет, что его собственная жизнь, «с периодическими срывами в бездну отчаяния», привела его к другому восприятию инвалидности; «не с точки зрения потерянных, а с точки зрения оставшихся и благоприобретенных возможностей. Отрицательная бухгалтерия – учёт минусов, потерь, – предполагает положительную: учёт плюсов, того, что есть – вне всякой связи с инвалидностью и/или вопреки ей.

Отрицательную бухгалтерию бессознательно навязывают, внушают нам здоровые. Своей жалостью к нам. Своим страхом за себя – что с ними может случиться такая же беда. Тем, что видят прежде всего и даже только беду, а возможностей с этой бедой жить, и даже полноценно жить – не видят». Суворов пишет о своем раннем пристрастии к чтению и о работе с детьми: в их непосредственности и искреннем равнодушии к вещам второстепенным, без которых можно обойтись, он нашел свою жизненную опору. И на вопрос: как можно обходиться без зрения и слуха? – он отвечает: «У меня много чего есть: Любовь – моя и ко мне. Вполне востребованное творчество. А пышный букет болезней, инвалидность – фон, на котором я, всё-таки, могу пользоваться богатствами своей базы. Всё-таки могу жить, а не прозябать. Дело в том, *что именно* в центре нашего внимания: фон жизни – или жизнь. Научиться это различать – и значит дать основной ответ на основной вопрос. Не гипнотизировать себя фоном жизни, – в данном случае слепоглухотой, – а жить, приобщаясь ко всем, тем не менее, доступным, богатствам человеческой культуры. Вести не отрицательную, а положительную бухгалтерию имеющихся, а не отсутствующих возможностей» [7]. Согласимся, что этот ответ значим для каждого разумного человека.

Об этом писал и В.Э. Чудновский: «Не промахнуться мимо себя. Не промахнуться в жизни, не пройти мимо действительно ценного, существенно обуславливающего жизнь, не абсолютизировать то, что является временным, преходящим, услышать истинный голос своего призвания... А значит и внести достойный вклад в строительство нашего общего мира» [2].

Научный симпозиум «Смысл жизни и акме» тоже есть достойный вклад в строительство нашего общего мира. В последние годы симпозиум вышел на новый уровень своего развития: активно работает молодежная секция, расширяется участие исследователей из других городов и стран ближнего и дальнего зарубежья – Беларуси, Польши, Казахстана. Верится, что география будет расширяться, а наши дружеские связи укрепятся. В то же время мы продолжаем учиться у своих учителей: подготовлены коллективные монографии памяти основателей симпозиума А.А. Бодалева [4] и В.Э. Чудновского [5], и работа в этом направлении будет продолжена.

### Литература

1. Бодалев А.А., Ганжин В.Т., Деркач А.А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии //Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI-VII симпозиумов ПИ РАО /Под ред. А.А.Бодалева, В.Э.Чудновского, Н.Л. Карповой. М.; Самара: Изд-во «НТЦ», 2002. – С.13-42.
2. В.Э. Чудновскому 90-лет(Интервью) // Вопросы психологии, 2014, № 5.– С. 166-173.
3. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.–304 с.
4. Психология общения: Школа академика А.А. Бодалева. Коллективная монография / Ред. Н.Л. Карпова, В.А. Лабунская, Т.И. Пашукова. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2017. – 448 с.

5. Смысл жизни и судьба Вилена Эммануиловича Чудновского. Коллективная монография /Ред. Н.Л. Карпова, Т.А. Попова, Г.А. Вайзер. – М.: ПИ РАО, 2017.145 с. [http://www.pirao.ru/upload/iblock/6aa/monografiya\\_chudnovskogo.pdf](http://www.pirao.ru/upload/iblock/6aa/monografiya_chudnovskogo.pdf)
6. Суворов А.В. Совместная педагогика: Курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2001.
7. Суворов А.В. Положительная бухгалтерия. <http://suvorov.reability.ru/rubricator.html>

УДК 159.9

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ЗАДАЧИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

(Исследование выполнено при поддержке проекта БРФФИ Г 17P-048 от 30.04.1016 г.)

**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, e-mail: [karpkostia@tut.by](mailto:karpkostia@tut.by)

### Аннотация.

В статье выделяется и описывается особый класс задач личностного развития – смысложизненные задачи, в ходе решения которых личность формируется и проявляется в качестве субъекта собственной жизни. Рассматриваются специфические особенности данного класса генетических задач (нормативность, всевозрастной характер и т.д.).

**Ключевые слова:** личность, смысл жизни, задачи развития.

## DEVELOPMENTAL TASKS ASSOCIATED WITH MEANING OF LIFE

**K.V. Karpinski**, PhD (Psychology), assistant professor, Head of the experimental and applied pschoogy department, Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus, Grodno, Ozheshko str., 22, e-mail: [karpkostia@tut.by](mailto:karpkostia@tut.by)

### Abstract.

The article identifies and describes a special class of problems of personal development in the course of solving which the personality is formed and manifested as a subject of one's own life. Specific features of this class of developmental tasks are considered (normativity, all-age character and so on).

**Key words:** personality, meaning of life, developmental tasks.

Личностное развитие – это особое измерение общего психического развития человека. В этом измерении такие факторы как наследственность и среда играют важную, но далеко не ведущую и не решающую роль. Главным фактором личностного развития является *собственная активность человека, направленная на разрешение противоречий, трудностей и проблем, с которыми он сталкивается в процессе собственной жизни*. Прогресс этого развития выражается в приобретении человеком таких психических свойств и способностей, которые позволяют ему совладать с противоречиями, трудностями и задачами всевозрастающей сложности. Нормальное личностное развитие *представляет собой процесс субъектогенеза, путь превращения человека автономного субъекта, способного самостоятельно создавать и решать самые разнообразные противоречия и задачи на основе саморегуляции и самодетерминации* [3].

Личностное развитие *многолинейно и полисубъектно*. С самого рождения человек вовлекается во многие и очень разные сферы жизненных отношений. И чем шире круг этих отношений с каждым возрастным этапом, тем сильнее ветвится процесс его личностного развития. Реальная личность всегда развивается как множественный субъект, или полисубъект. В каждой частной сфере своей жизни человек сталкивается с особенными,

локальными противоречиями, трудностями и задачами, решение которых движет его субъектно-личностным развитием. Так, решая задачи выбора, овладения, выполнения определенного вида трудовой деятельности, он превращается в субъекта профессии и карьеры; решая задачи создания семьи, обзаведения домашним хозяйством, рождения и воспитания детей он проявляется и формируется как субъект семейной жизни и родительства и т.д. По сути, для каждой возрастной стадии и для каждой сферы жизненных отношений могут быть выделены собственные задачи личностного развития.

Интегральным направлением личностного развития выступает становление человека субъектом жизни. С определенного возраста все остальные линии личностного развития оказываются как бы вложенными в эту магистральную линию субъектогенеза. Однако это не значит, что развитие субъекта жизни сводится к сумме развитий частных, локальных видов субъектности. Дело в том, что личности как субъекту жизни соответствует своя специфическая система субъект-объектных отношений. Это отношения между человеком и его индивидуальной жизнью как целостным объектом, протяженным во времени и в пространстве. Из этих отношений вытекают *специфические противоречия и задачи, которые выходят за пределы задач развития личности как субъекта отдельных видов деятельности и локальных сфер жизни* [3].

Какие же противоречия и задачи движут развитием субъекта жизни?

С точки зрения разрабатываемой нами концепции, развитие и функционирование личности как субъекта жизни есть процесс решения смысложизненных задач [1; 2]. Эти задачи составляют особый класс задач личностного развития и могут быть классифицированы на *первичные* и *вторичные*, *глобальные* и *ситуационные*. Первичные задачи (*смыслопоисковая*, *смыслосберегающая* и *смыслореализующая*) ориентируют личность на разрешение основных смысложизненных противоречий до тех пор, пока эти противоречия находятся в развивающей, конструктивной фазе и не порождают смысложизненного кризиса. Их решение составляет магистральную линию развития личности как субъекта жизни в стабильный, бескризисный период. *Вторичные задачи* направлены на устранение негативных последствий и осложнений в развитии личности, которые возникают вследствие перехода смысложизненных противоречий в разрушительную, деструктивную фазу и провокации ими смысложизненного кризиса. В зависимости от разновидности кризиса к ним относятся: *смысловосстановительная* задача (восстановление, восполнение потерянного смысла) – в *кризисе смыслоутраты*; *смыслотрансформативная* задача (содержательная переоценка и структурная перестройка не реализованного или в принципе нереализуемого смысла) – в *кризисе нереализованности смысла жизни*; *смыслопоисковая* задача, не будучи решенной в докризисный период, вторично актуализируется в *кризисе бессмысленности*. Эти задачи предопределяют динамику и характер развития личности как субъекта жизни в кризисный период.

Смысложизненные задачи ставятся и решаются на *глобальном* и *ситуационном* уровне, согласно чему разграничены «*большие*», или *макрозадачи* и «*малые*», или *микрозадачи* личности как субъекта жизни. Отыскание, сбережение и осуществление смысла в жизни – это *макрозадачи*, процесс решения которых охватывает жизнь целиком и пронизывает личностное развитие в масштабе жизненного пути. Проецируясь на условия отдельных жизненных ситуаций, каждая из них распадается на *микрозадачи*, достаточно подробно описанные в рамках смыслового подхода: «задача на личностный смысл», или «задача смыслоосознания»; «задача на конфликтный личностный смысл», или на соподчинение противоборствующих мотивов; «задача смыслопорождения»; «задача смыслотрансформации»; «задача изменения смысла», или произвольного управления процессом смыслообразования. Решение «малых» задач в ситуационном масштабе создает предпосылки для решения макрозадач в глобальной жизненной перспективе [1; 2].

Смысложизненные задачи характеризуются рядом общих *особенностей*.

1) **Нормативность**: во многих современных обществах и культурах (по крайней мере, принадлежащих к западной цивилизации) эти задачи нормативно актуализируются в

определенном возрасте, как правило, совпадающем с эмансипацией, обособлением индивида от общественных институтов социализации. Обычно это происходит на границе юности и взрослости вместе с окончанием подготовки индивида к самостоятельной жизни. Смыслжизненные задачи заложены в социальной ситуации данного возраста как объективные требования к человеку – требования овладения собственной жизнью. Овладение в данном случае подразумевать способность управлять и распоряжаться жизнью на правах самостоятельного субъекта на основе саморегуляции, и основным «функциональным органом» такой саморегуляции служит смысл жизни. Отсюда проистекает объективная, почти что императивная необходимость найти, сохранить и реализовать индивидуальный смысл жизни. Нормативность объясняется тем, что не сам человек по своему субъективному усмотрению, а объективная логика его жизни в определенном обществе в конкретную историческую эпоху ставит перед ним смыслжизненные задачи.

Конечно, наряду с исторически сложившейся социальной макросредой на актуализацию смыслжизненных задач воздействует и микросреда, которая способна существенно модулировать и трансформировать ситуацию развития конкретной личности. В силу микросредовой детерминации смыслжизненные задачи могут актуализироваться позже или раньше нормативного срока, а могут не возникнуть вообще. Например, когда родители продолжают принимать жизненно важные, судьбоносные решения за своего уже взрослого по годам ребенка, то создаются все предпосылки для задержки его личностного развития как субъекта жизни. Такая *задержка обусловлена тем, что личность своевременно не столкнулась со смыслжизненными задачами в своем развитии.*

2) **Всевозрастной характер:** начиная с поздней юности на всем протяжении взрослости и старости и вплоть до самой смерти смыслжизненные задачи сохраняют свою актуальность для личностного развития человека. Как бы ни менялась ситуация развития в каждом из названных возрастных периодов, она остается единой и неизменной с точки зрения самостоятельности человека в строительстве индивидуальной жизни и личной ответственности за нее. Неизменность социальной ситуации развития по данному сущностному признаку придает смыслжизненным задачам непрерывный и пролонгированный характер.

3) **Сукцессивность:** решение смыслжизненных задач представляет собой сукцессию – процесс, в котором каждая последующая задача актуализируется и имеет шансы быть решенной только при условии успешного решения предшествующих задач. Чтобы возникла задача сохранения смысла, он сначала должен быть найден; а чтобы практическая реализация смысла была оправданной, он должен быть не только найденным, но и сохраненным.

4) **Метасистемность:** смыслжизненные задачи являются своего рода *метазадачами* в соотнесении с другими классами задач личностного развития (профессиональными, семейными, досуговыми, коммуникативными и т.д.). Это значит, что они решаются *попутно* с решением этих задач посредством соответствующих видов деятельности. У человека нет отдельной смыслжизненной деятельности, специализированной строго на поиске, сохранении и осуществлении смысла жизни. Субъектная активность, направленная на решение смыслжизненных задач, пронизывает те виды деятельности, которыми в повседневности занимается человек, и образует их особое психологическое измерение (в некоторых подходах и теориях его определяют как «ноэтическое»). Есть замечательное выражение Л.Н. Толстого: «Люди только делают вид, что они воюют, торгуют и строят, главное, что они делают всю жизнь, решают нравственные проблемы». Перефразируя, можно сказать, что чем бы ни занимался человек, на самом деле он решает свои смыслжизненные задачи. Трудясь и строя карьеру, создавая семью, рожая и воспитывая детей, организуя свой досуг и делая множество иных частных дел, он не перестает искать, сберегать и реализовывать смысл жизни. Метасистемный статус смыслжизненных задач указывает на их *сквозное присутствие* в разных системах

жизненных отношений и видах деятельности, в силу чего их решение всегда сопутствует решению задач личностного развития в отдельных сферах жизни [1; 2].

Например, для большинства людей невозможно выделить отдельную «смыслопоисковую» деятельность. Поиск смысла жизни реально разворачивается по ходу выполнения человеком обыденных дел и занятий. Нахождение, обретение смысла жизни – это побочный и непреднамеренный эффект от участия и выполнения человеком каких-то видов деятельности. К человеку вдруг приходит ясное понимание или, по меньшей мере, смутное ощущение, что то, чем он занят, связано с самым главным, значимым в его жизни. За этим эффектом всегда скрывается существенный сдвиг в мотивационно-смысловой сфере личности: его суть в том, что мотив, цель или вообще какое-то условие выполняемой деятельности возвысились по субъективной значимости до масштаба жизненной ценности, т.е. иерархически высшего, ведущего и смыслообразующего мотива данной личности. Конечно, при определенных условиях смыслопоисковая активность может приобретать характер самостоятельной рефлексивной деятельности, относительно оторванной от других деятельностей. В этом случае человек может руководствоваться сознательной целью «найти», «познать», «открыть» и т.д. смысл своей жизни. Однако такая целенаправленная рефлексия очень часто оказывается бесплодной и безрезультатной именно потому, что она изолирует человека от реальной деятельности, вырывает из контекста деятельно-практического взаимодействия с жизненными обстоятельствами.

Таким образом, в ходе решения смысложизненных задач личность не только проявляется, но и развивается в качестве субъекта собственной жизни.

### Литература

1. Карпинский, К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2016. – 539 с.
2. Карпинский, К.В. Смысложизненный кризис в развитии личности: анализ концепций отечественной и зарубежной психологии / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 319 с.
3. Карпинский, К.В. Человек как субъект жизни / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 289 с.

УДК 159.2

### ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ СУЩЕСТВОВАНИЯ: ЛИЧНОСТНАЯ МОДЕЛЬ

**Гришина Наталия Владимировна** - доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет; Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6, e-mail: n.grishina@spbu.ru

#### Аннотация

В условиях изменяющейся реальности и контекста существования человека психология личности сталкивается с новыми задачами в понимании и объяснении поведения человека. Одним из подходов, претендующих на релевантное описание проблем современного человека, является экзистенциальный подход, имеющий глубокие традиции в российской психологии. На основе вызовов данностей бытия человека предлагается личностная модель экзистенциального контекста человеческого существования.

**Ключевые слова:** психология личности, вызовы реальности, экзистенциальный подход, личностная модель

### EXISTENTIAL CONTEXT OF BEING: PERSONALITY MODEL

**Grishina Natalia V.** - Doctor of Psychology, professor, Saint-Petersburg State University, Doctor of Science, professor, St.Petersburg State University, St.Petersburg; nab. Makarova, 6. e-mail:n.grishina@spbu.ru

### **Abstract**

A psychology of personality faces with new challenges in understanding and explaining a human behavior in the face of reality changing and a context of human existence. The existential approach is one of the approaches that claims to be relevant in describing the problems of modern person. The existential approach has the deep traditions in Russian psychology. A personality model of the existential context of human being is proposed on the basis of human existence challenges.

**Keywords:**personalitypsychology, challenges of reality, existential approach, personality model

Последние десятилетия развития психологии отмечены нарастающими призывами к поискам новых подходов в области психологии личности как в российской («изменяющийся индивид в изменяющемся мире»), так и в зарубежной («изучать реальных людей в реальном мире») психологической науке.

Принципиальное значение решения данной проблемы в немалой степени связано с тем, что на протяжении всей истории развития и становления психологической науки психология личности сохраняет свой статус важнейшей области психологии. В свое время С.Л. Рубинштейн отмечал, что «то или иное решение проблемы личности существенно определяет общую теоретическую концепцию психологии» [4, с. 268]. Это, прежде всего, касается центрального вопроса психологии – понимания и объяснения поведения человека (в самом широком его понимании).

Проблема соотношения ситуационных и личностных переменных в объяснении психологической феноменологии является одной из фундаментальных проблем психологии личности. Как известно, наиболее давнюю традицию в психологии имеет личностно-центрированный подход, фактически отражающий еще аристотелевскую традицию, в соответствии с которой любые проявления объекта могут быть выведены из его внутренней сущности и основное внимание в исследовании объектов должно быть обращено на познание их внутренней сущности. В психологии эта позиция сформировала подход, объясняющий поведение из внутренне устойчивых причин – инстинктов, генетических или организменных особенностей, черт личности. Усиление внимания к индивидуальным особенностям человека, особенностям его личности в свое время было связано с социальными идеями либерализма конца 19 – начала 20 века, которые постулировали исключительную роль в судьбе человека самой личности и ее индивидуальных качеств в противовес социальным условиям. В закреплении данной традиции немалую роль сыграло и влияние базовых установок американской психологии с ее акцентом на индивидуальности.

Личностно-ориентированная модель объяснения поведения человека на долгое время становится определяющей в подходах к психологии личности. Для этой модели характерна редукция сложных взаимоотношений человека с окружающим миром, который фактически становится лишь фоном, на котором проявляются личностные характеристики. Постепенно, однако, неудовлетворительность этого очевидного упрощения и нерелевантность создаваемых на его основе описаний личности задачам понимания поведения человека в сложном мире становятся все более очевидными. Немалую роль в этом сыграли резонансная работа У. Мишела, продемонстрировавшая ограниченность традиционного подхода к объяснению поведения личности, основанного на измерении ее характеристик, знаменитые эксперименты С. Милгрэма и Ф. Зимбардо, продемонстрировавшие «власть ситуации». Несмотря на это, а также на прозвучавшие десятилетиями раньше призывы К. Левина к переходу «от аристотелевского способа мышления к галилеевскому», структурно-функциональная модель, как показывает анализ материалов последних представительных психологических конгрессов, остается доминирующей в исследованиях по психологии личности. В соответствии с нею личность сводится к набору (ансамблю, совокупности)

характеристик (свойств, качеств), изучение которых остается основной задачей психологии. «Живучесть» данного подхода, несмотря на его очевидные издержки, объясняется сохраняющей свое влияние в психологической науке измерительной парадигмы, в наибольшей степени отвечающей прагматическим задачам, решаемым прикладными областями психологии,

Вместе с тем в социальных науках драматичные события первой половины XX века (экономическая депрессия, безработица, Вторая Мировая война и т.д.) приводят к пересмотру традиционных представлений и более значимому включению социальных условий в объяснительные модели человеческого поведения. Кардинальные изменения социальной реальности, усилившиеся в XXI веке, стали одной из ключевых тем обсуждения в социальной и гуманитарной литературе последнего десятилетия.

Осознание этих изменений ставит перед психологией новые задачи изучения человека – уже не просто во взаимодействии с ситуацией, но в контексте современной реальности.

В отечественной психологии личности последнего времени заметной тенденцией становится смещение интересов в область изучения человека в пространстве вызовов современного мира, что рассматривается как актуальная задача психологической науки. Появляются знаковые работы, посвященные анализу современной реальности, прежде всего, таким ее характеристикам как неопределенность, сложность, разнообразие [1; 2].

В качестве одного из релевантных теоретических и методологических подходов к описанию существования человека в современном мире рассматривается экзистенциальный подход [3].

Экзистенциальный подход описывает личность в отличающейся от традиционной системе категорий и понятий, среди которых ценностно-смысловые характеристики занимают особое место. Европейская традиция концептуализации тематики смысла жизни берет начало в работах В. Франкла. При этом именно ценностно-смысловое пространство существования человека, его духовное измерение в концепции Франкла сопрягается с понятием личности. Экзистенциальная психология личности получает свое развитие в работах А. Лэнгле, в его концепции фундаментальных экзистенциальных мотиваций, основанной на описании диалога человека с реальностями существования. Работы европейских авторов широко используются отечественными психологами.

Вместе с тем экзистенциальный подход в психологии имеет свои корни и в российской психологии. В частности, анализируя работы С.Л. Рубинштейна, его последователи отмечают особенности его описания личности, выводящие их в плоскость экзистенциального подхода. Они, прежде всего, связаны с идеей воплощения личности в жизни и понимания личности через соотношение с целой жизнью. Развитие человека, его становление Рубинштейн описывает как возникновение всё более высоко организованных и качественно новых уровней бытия. При этом свобода человека как субъекта жизни проявляется не только в возможности осознания и активного преобразования бытия, но и в преобразовании и созидании собственной сущности в процессе взаимодействия с жизнью. Более того, по Рубинштейну, именно жизнь, выстраиваемая, осуществляемая самим человеком, и есть подлинная. Смысл жизни, по Рубинштейну, это жизненная концепция человека, в которой обобщается видение человеком своих жизненных целей и задач, понимание им своих возможностей, своей ответственности, своего места в жизни. Работа С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» имеет фундаментальное значение для осмысления возможностей развития экзистенциального подхода в отечественной психологии.

Разработка его базовых понятий в контексте вызовов реальности может рассматриваться как перспективный вектор развития современной психологии личности.

Важнейшей задачей при описании взаимодействия человека с окружающим миром является поиск адекватного языка такого описания. В традиционных подходах среда существования человека, от широкого контекста до непосредственной жизненной ситуации, описывалась в характеристиках самой среды, независимой от индивида. Такие описания

создавали своего рода разрыв между человеком и миром его жизни, не отражали реально имеющийся место диалог между ними.

Экзистенциальный подход описывает существование человека в мире через его конфронтацию с данностями бытия. Данности бытия отражают объективные реалии нашего существования, но существуют они для нас только благодаря тому субъективному значению, которое они для нас приобретают.

Отталкиваясь от выделенных экзистенциальной психологией данностей бытия (несмотря на некоторые различия в используемых разными авторами понятиях, в целом их представления о фундаментальных данностях бытия довольно близки), мы можем конкретизировать их вызовы следующим образом.

Наша неразрывная связь с миром, «укорененность» в нем, существование в изменяющемся мире ставит нас перед необходимостью изменяться, порождая вызов, во-первых, к нашей способности и готовности осознавать и принимать происходящие изменения и необходимость наших собственных изменений, во-вторых, к нашей способности изменяться, в-третьих, к нашей готовности изменяться.

Конечность нашего существования, осознание неизбежного ухода из этого мира с одновременным незнанием отпущенного нам времени жизни порождает ситуацию неопределенности. Вызов неопределенности – это вызов к нашей способности и готовности принимать ее, уметь справляться с нею и видеть в ней не угрозы, но возможности.

Следующая данность нашего существования – это наша способность действовать и не действовать. Человек выбирает меру своей активности – действуя, совершая поступки, принимая решения, отказываясь от каких-то возможностей и т.д., и это вызов к его ответственности, к тому, что он делает и что он не делает в этом мире. Вызов ответственности требует, прежде всего, ее осознания человеком, ответственности за то, что он делает, но и за то, что он не делает, готовности принимать ответственность и осознанно действовать в соответствии с ней.

Еще одна данность существования человека – это возможность и необходимость выбора. Одним из базовых постулатов экзистенциальной психологии является утверждение, что человек существует в мире возможностей, что он выбирает свое бытие. Экзистенциальный человек – это человек выбирающий. Вызов мира возможностей – это вызов к нашей свободе, к нашему осознанию имеющихся возможностей, принятию их и готовности и способности осуществлять выборы, придающие смыслы нашему существованию.

Наконец, неизбежная связанность человека с миром людей порождает вызов к его способности сохранять эту связь, поддерживать живой диалог с миром, оберегая в то же время свою автономию и индивидуальность. Этот вызов заставляет нас определять, уточнять и пересматривать меру своей включенности в мир людей.

Каждая из базовых данностей ставит перед нами задачи осознания вызовов жизни, готовности принимать их и действовать в соответствии с ними. С точки зрения экзистенциальной психологии источником возникновения психологических проблем человека является его неготовность осознавать вызовы жизни, когда он тем или иным образом уходит от этого осознания или, даже осознавая их, не готов принимать эти вызовы и жить с ними.

Неспособность к принятию изменений порождает попытки «остановить время», «настоять на неизменности», апелляции к прошлому опыту. Неспособность к принятию неопределенности – попытки уменьшить неопределенность или противостоять ей за счет использования привычных паттернов действий, введения происходящего в рамки привычного, в том числе опора на привычные процедуры и отношения. Отказываясь от возможности действовать и выбирать, человек избирает бездействие, пассивные формы поведения, уход от ответственности, уход от выбора, проявляет неспособность к выбору, отвечающему подлинным интересам личности, неготовность принять неизбежность отказа от чего-то. Невозможность сформировать отношения, позволяющие ощущать свою связность

с другими и одновременно сохранять собственную автономию, приводит к деструктивным формам отношений, зависимости, использованию отношений с людьми в качестве опор для поддержания неизменности, привычности, определенности контекста, разделения ответственности.

Таким образом, на основе базовых данностей человеческого существования мы можем строить описание поведения человека в контексте вызовов изменений, неопределенности, ответственности, свободы выбора, меры включенности в мир отношений. Именно эти особенности – изменения, неопределенность, свобода выбора и т.д. – рассматриваются как наиболее характерные для современной реальности, что лишним раз подчеркивает универсальность экзистенциалов как категорий описания бытия. Описанная личностная модель экзистенциального контекста существования человека образует базовую экзистенциальную матрицу, лежащую в основании способов взаимодействия человека с более частными контекстами. «Живой тканью» этой матрицы является экзистенциальный опыт, который подтверждает, уточняет или побуждает к пересмотру ответов на вызовы реальности, ее ядром – экзистенциальная идентичность человека, формирующаяся на основе этих «ответов» и экзистенциального опыта.

Рассмотрение существования человека в окружающем мире через описание его вызовов и ответов на эти вызовы позволяет связать воедино человека и мир его жизни. Характерные для традиционной психологии односторонние описания, фокусировавшиеся на особенностях личности или особенностях среды, не отражали реально имеющий место диалог между человеком и миром. Экзистенциальный подход позволяет преодолеть этот разрыв и создать основания для описания живого, реального существования человека в современном мире, для построения новых подходов к психологии личности.

### Литература

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. Психологические исследования, 2015, 8 (40), 1. <http://psystudy.ru>
2. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. Психологические исследования, 2015, 8 (40), 1. <http://psystudy.ru>
3. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии, 2016, № 3. С. 3 – 15.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

УДК 159.9

## КАК ДОСТИЧЬ ПО-НАСТОЯЩЕМУ ВАЖНЫХ ЦЕЛЕЙ В ЖИЗНИ?

**Гаральд Мори**, магистр психологических наук, логотерапевт. Вена, Австрия.

### Аннотация.

В статье автор поделился своими воспоминаниями о работе в качестве ассистента, В. Франкла в Вене. Раскрыта значимость влияния логотерапии В. Франкла на современную психотерапию.

**Ключевые слова:** логотерапия, цели в жизни, индивидуальная психология, психотерапия, смысл жизни.

## HOW TO REACH THE REALLY IMPORTANT GOALS IN LIFE?

**Harald Mori** Master of Psychological Sciences, logotherapist. Vienna, Austria.

### Abstract

In the article the author shared his memories of his work as an assistant of V. Frankl in Vienna. The importance of the influence of V. Frankl's logotherapy on modern psychotherapy is revealed.

**Key words:** logotherapy, goals in life, individual psychology, psychotherapy, meaning of life.

Ladies and Gentlemen!

Dear colleagues!

It is a great pleasure to be the guest of your famous society in your great and fascinating country.

I am very grateful to Dr. Tatjana Popowa, whom I could meet in Saint Petersburg in January this year and who decided to think about inviting me to this congress about "Psychological problems of meaning and Acme."

I apologize, my Russian is still very little, but I try to improve it, because I really like your language and the culture of the Russian people.

My first contact with Russian language took place in Sewastopol in the years 2004 and 2005. With my friend and colleague Norbert Trompisch we started to offer dolphin assisted therapy to handicapped children and so I had the luck to stay in Sewastopol more than 6 weeks. I started to learn some Russian words and also was impressed by the black sea and the dolphins.

In 2010 and 2011 I was invited to Kazan and Moscow to lecture about Viktor Frankl and his Logotherapy and Existential Analysis. It was January and the temperature was minus 33 degrees. I liked it!

So in 2017 I started to lecture in the city of Saint Petersburg and now finally it is a great honor to be here in the center of Russia and to have you as my audience. Thank you for being here!

During the time of my medical studies in Vienna, I could learn psychoanalysis and individual psychology from my great teacher Professor Erwin Ringel, a psychiatrist in the general hospital. This began in 1984, psychotherapy at that time was quite uncommon at that time in Austria and only a matter for rich people.

3 years later, in January 1987, 30 years ago – I had the luck to meet Professor Viktor Frankl.

His age at that time was 82 years, and nobody could know, that our relationship would last for more than 10 years until he died in September 1997.

Meeting Frankl occurred by purpose and luck. I had a very small flat near the house of Frankl but I had no shower. In the basement existed a sauna, a bath for more or less elderly people of the area, where Frankl and I lived. So after having my regular showers there, once Mister Pokorny, the owner mentioned, that a certain Viktor Frankl is visiting this sauna every Friday at 12 o'clock.

On January 30<sup>th</sup>, I took all my courage and went into the sauna. I saw a little old man taking off his clothes.

"Excuse me please, my name is Harald Mori, I am a medical student. Are you Professor Frankl?"

"Yes, why?" he answered with a sharp voice. "I would like to ask you some questions, if you allow me?", I shyly asked. A short moment. "Yes, ok, come with me" he said, and so a long relation began, that ended in a deep and very respectful friendship. I became Frankl's student, his personal assistant and a very intimate person for some special situations in the last years of his life.

Of course I could study more medicine, later changed into psychotherapy and psychooncology and so I became the person now standing in front of you. I hope, you allow me to express my deep wish, not to talk about me, but much more to testify that Viktor Frankl, the founder of meaning centered psychotherapy was a great, extraordinary medical doctor and psychologist and through all his exciting life persisted to be a modest man and a human being with a big heart.

“Acme” has many denotations, like height, elevation, peak, pinnacle, summit, superlative, meridian, tiptop and more. It also indicates the highest level or degree attainable or the highest stage of development.

As I choose for the title of this brief lecture: “How to reach the really important goals in life” you can see, that obviously every human being reaches out for a good existence, a good life as far as it is possible.

To live meaningfully, to have a good life with strength and quite good conditions of living is a difficult undertaking. From the psychoanalytical point of view it depends on a good childhood and youth and is influenced very much by our parents and other close persons.

The view of individual psychology teaches us, to take care of the self-awareness of man in life and to watch out for a stable self-esteem. It is also important to be interested in reaching a high position in life and to be free in acting as an autonomous, respectful individual who also has open eyes for responsibility in life.

Frankl found, that we are “hungry” for meaning, for a feeling that reflects the importance and value of a human being.

Why do people want to reach high goals in life, and what is a high goal, what is “really” important in life?

As a young man I visited all former concentration camps, that Viktor Frankl survived, including Auschwitz (Oswiecim). As you know, in times of great misery and in times of tragedies, most people – also nowadays – very quickly realize, what might be really important. Instead of thinking about materialistic needs and about joy and fun, tragic times remind us of the basics of our life. We are born, we live and we pass away and we die. And while this happens, while we walk our way of life, we experience guilt and suffering. Did we make the right decisions? Did we find the right partner? Did we get a good education? Accidents, diseases and other troubles force us to cope with many crises during our whole life. Working in many hospitals for 10 years (with some interruptions of course) and now practicing in my own psychotherapeutic practice for 26 years I can witness that men and women more and more feel their inner need, to do something “important” in their lives, to be important for somebody or for society. People do not lean back in preserving the legacy of their former generation, no – they see the problems and challenges of our time and want to be part of the people, who create society, who help to create a better world for all human beings.

This may occur in the private life, when a couple wants to care for their children, this may happen in education and sciences when teachers and professors try to open the minds of their students for a life in responsibility and in freedom and happiness.

Viktor Frankl was a man who beside working very hard and precisely as a medical doctor and neurologist had a lot of humor and a sense for what lies between the lines of reality, what means the dimension of meaning, love, confidence in life and also what he found, that every single moment in life is important.

The survival of concentrations camps only was possible, because Frankl and so many other comrades could find a goal, a vision, a reason what for they wanted to survive. These were their families, their hope to see their homes again and also the deep inner will to be back in life, to fulfill something, that could be of value for them and for others. Sciences, development in ecology and economy, social accomplishments and political harmony, avoiding war and gaining for peace were targets of their will to survive.

Nowadays, fortunately we mostly are not threatened in our survival but we are interested in having a meaningful life, in having relationships with our friends and in understanding somehow, those who are different from ourselves.

In my practical work besides of neuroses and psychiatric illness I see a lot of existential questions of my patients. They have to work, to study, to earn money for having a good life, and they also want to be challenged intellectually.

Younger generations are not sure about their future, and so they ask themselves very often, what would be the right decision in their live. In Logotherapy we try to open the eyes of the patients not only for the possibilities in life, but much more, to teach them, what could be interesting, what

could be fascinating and attract them. These are very often small things, parts of our daily life. One could experience nature, e.g. in a park, even in cities. Others like to listen to music or to watch films. Most important of course is the encounter of real people in real life.

The abundance of many technical tools, smart phones and little computers everywhere create a feeling of omnipotence that suddenly is interrupted when a tragic event occurs.

Isolation, loneliness and not rarely depressive feelings increase in the populations all over the world.

In 1927 Viktor Frankl founded youth counselling offices, like nowadays crisis intervention centers and started to talk to the young people who were left after World War I and had not much education and no work. He asked them to find something, that not necessarily was paid, but to do something that was fulfilling their hearts and minds – with meaning, with acknowledgement.

My colleague and friend, the psychiatrist Hans Peter Bilek and I published a book in 2015, entitled with: “Synoptic Psychotherapy”. This expression was created in 1946 by Alexander Mitscherlich and Wilhelm Bitter. But only one year later they forgot about this term and did not mention it again.

Doktor Bilek gave it a renaissance and together with me a stringent book was written. The basic idea in this book is, that we psychotherapists no longer should work with only one or two methods of psychotherapy, but in the opposite, that modern application of psychotherapy needs a bunch of interventions and also a great variety to detect the diversity of human existence and of the problems of our generation.

Synoptic Psychotherapy also wants to point out, that our patients have many talents, that they have different potentials and forms of creativity. These possibilities and potentials have to be addressed and stimulated to be detected by the patient himself and to be activated for a creative activity in daily life.

Professor Wolfgang Senft and also Professor Jürgen Kriz from Germany both agree, that it is nowadays necessary to combine different approaches of psychotherapeutic thinking. They also indicate, that a psychotherapist or psychologist should have a sort of homeland, that means a field of interest in psychotherapy, in which he or she is well trained and educated.

In addition to this basic education some other important tools, like Gestalt-Therapy, Hypno-Therapy, Personalized-Therapy and also Cognitive Behavioral Therapy should be trained and involved into treatment. For example to give home works for patients, exercises – is very important.

My most frequent exercise I ask patients to do is: I order them to write down, every day, about two, three words as answer, when questioning themselves: “What was good on this day today?” - an apparently simple question, but a nice and effective training that easily can be done, every time and everywhere and that produces amazing effects.

These effects were described by famous Austrian psychiatrist professor Harry Merl, now in his eighties.

He speaks of two therapeutically effective terms: first: The dream of a successful self, or life. That means, we cannot force ourselves to be successful or happy, but we can prepare our environment and influence our circumstances with our ideas. Frankl called this: Self transcendence. Being interested in someone or something, that is not me, myself and I. Fascination for life, for interesting things, even if they are not making one famous. That can be a hobby, something like sports, interest in other people, playing theater or making music, or just listening to music or watching a ballet in Bolschoi Theater or in the Mariinski.

The second psychotherapeutic term of Harry Merl is: Erstmaligkeit in German, to be translated with approximately : Doing or experiencing something for the FIRST TIME!

This also seems to look like a simplification, but it is really effective – you could try it now, in this moment.

Please ask yourself, what did you experience for the first time in your life in the last weeks or months, or even today maybe? – take some time, closing your eyes or leaving them open and look out for the inner picture.....

What did you find? You see, an easy exercise but very effective.

In doing this little exercise you hopefully could feel, that your individual feelings are not only permitted, they really are appreciated!

Individuality is necessary and a feeling of having significance in life is as essential as the feeling of being a “good” person, a person that is desired and appreciated by other people and also accepts him- or herself. This has nothing to do with pure egoistic self-actualization or with narcissistic tendencies. A healthy society needs healthy individuals!

Viktor Frankl mentioned in his works the importance of the moment in life. Every moment in life is precious, is unique, will never – never happen again.

His approach to existence is, that we live life like making a film, making a movie, the diary of our life. But – it is not possible to repeat any take of the film, it is not possible to overwrite only one chapter, not even one page of the book of our life.

This is the reason, why we therapists should not only cure disturbed patients, but much more should work in a prophylactic way. Good Logotherapy and Existential Analysis helps men and women, young and old people to discover what really affects them, to discover what really makes their heart beat.

Also a very practical tool I use in psychotherapy is to work with the calendar. It is a tear-off calendar with 365 papers a year, one for every single day of the year. And then I ask the patients to imagine, that they have exactly this area of paper, to write their experiences and doings of the day on it – of this special day – like we do it now, on 12<sup>th</sup> of April, 2017, here and now in Moscow. And it is only we – and it is only here – and it is only now!

This is vital, to sensitize our clients and patients for the preciousness, for the treasure of every day in our lives. We all are confronted with transitoriness in life. No moment is forever, but every moment is part of our book, of our diary, of the film of our life.

The meaning of this film can only be recognized step by step and in its entirety only close to the end of our life. But the parts of the film are created and realized every day.

We should not wait, until a tragic accident, a catastrophe, severe disease or death remind us, what really is important. According to this, meaningful life and reaching really important goals in life also means to avoid Dis-Stress and to support Eu-Stress, a healthy tension in life with challenges that elevate our joy for life, and that help us to overcome hard times, hopelessness and meaninglessness.

Gerald Hüther, famous neurologist and neurobiologist from Göttingen, Germany, has studied and made a lot of good research in what enriches our existence and also substantially supports, regenerates and reconstructs our brain in a positive way. It is: being excited, enthusiastic, avid and interested in what is positive in life.

He points out, that what we need to be open minded, energized and fascinated by life is : to direct our attention to what is good, nice, interesting and fascinating in life. This can be really everything, especially if it is meaningful for the individual or for society. Hüther writes: “The human brain becomes – how and what for it is used.” That means, like Frankl taught us - being curious and open for what life offers to us is vital and – sometimes we should not ask, what we can expect from life, but much more we should realize, what life asks from us.

Ladies and Gentlemen, I hope, I could offer you some interesting key points in what can help you to discover, what really matters in life.

We start to improve the feeling of existence in the individual person, by finding meaning, importance and self-esteem and by connecting people in a personal way, with the world in which they live.

It may be a world that is human, interesting and beside of all needs and circumstances allows us, to feel our dignity and destiny under the eyes of the cosmos.

Max Scheler, the great philosopher entitled one of his books with the words:

“Die Stellung des Menschen im Kosmos” – The position of man in cosmos.

Let us all work together, to help man and mankind to find a good place in our universe and so, to reach a peak, an Acme, a peak position in their personal cosmos.

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОСТЬ VS ПОВСЕДНЕВНОСТЬ: СМЫСЛОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ВОЗРАСТОВ ЖИЗНИ

(Материалы публикации подготовлены в 2017 г. при финансовой поддержке гранта РГНФ проект № 15-06-10028).

**Сапогова Елена Евгеньевна** - доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Сухаревский Малый пер., 6; e-mail: esapogova@yandex.ru

### **Аннотация.**

Представлены результаты теоретико-эмпирического анализа семантико-символических репрезентаций возрастов жизни личности. С помощью авторской методики «Экзистенциальный словарь возрастов» установлено, что: 1) в семантико-символическом пространстве репрезентации возрастов жизни преобладают конкретные возрастнопсихологические, а не экзистенциальные понятия; 2) тенденция использовать в репрезентации возрастов жизни экзистенциальные понятия увеличивается у взрослых и пожилых респондентов; 3) наиболее экзистенциально осмысливается старость вне зависимости от того, прожита она уже человеком или нет; наименее экзистенциальными выступают детские возрасты; 4) каждый возраст в пространстве сознания представлен узким кругом «ядерных» концептов, ориентированных на нормативные события жизни и возрастнo-социальные задачи.

**Ключевые слова:** внутреннее экзистенциальное пространство, личность, возрасты жизни, психологическая семантика, индивидуальный тезаурус.

## EXISTENTIALITY VS EVERYDAY-LIFE: SEMANTIC REPRESENTATION OF LIFE STAGES

**Sapogova Elena** - Sc.D. (psychology), professor, Department of Developmental Psychology of Moscow State Pedagogical University, Moscow, Sukharevskaya Small lane., 6; e-mail: esapogova@yandex.ru

### **Abstract.**

The author presents some results of theoretical-empirical study of semantic-symbolic representations of life stages. With the help of the author's technique "Existential dictionary of life stages" it is shown that: 1) in the personal semantic-symbolic space of life stages' representation, age-specific psychological concepts predominate compared with existential concepts; 2) the tendency to use existential concepts for life stages' representations increases in adults and aged respondents; 3) the most existentially interpreted was old age, regardless of whether it had been experienced or not; the least existentially interpreted was childhood; 4) every life stage in the space of consciousness is represented by a narrow circle of "core" concepts aimed at normative life events and the age-social tasks.

**Keywords:** inner existential space, person, life stages, psychological semantics, personal thesaurus.

Собственная психическая реальность человека, составленная персонально значимыми представлениями, концептами, образами и пр., является источником глубоко личных переживаний, связанных с аутентичностью и осознанием собственной уникальности. Исследовать субъективную топику «Я» значит не только пытаться как-то локализовать его

во внутреннем психическом пространстве, но и определить своеобразную «экзистенциальную собственность» человека – всё то, что из «большого» бытия вписалось в опыт его самоопределения, стало для него «своим», оформило границы «Я – не Я» («моё – не моё») и определило самобытный личностный путь, персональные ценности, индивидуальную субкультуру. Под *экзистенциальным пространством личности* мы имели в виду совокупность насыщенных индивидуальной ценностью семантических зон (концептов и связанных с ними представлений и переживаний), образованных вокруг «сильных», персонально значимых точек («информационных узлов») экзистенциального опыта [1, 4] человека, без которых он не мыслит самого себя подлинным, а свой жизненный путь истинным.

Частью нашего исследования, посвященного анализу автобиографической семантики, является поиск ответа на вопрос, каким экзистенциальным содержанием по мере взросления наполняются периоды жизни, является ли оно общим для представителей разных возрастов, какие периоды выступают как наиболее семантически насыщенные, меняется ли комплекс экзистенциальных и общих возрастно-психологических концептов от возраста к возрасту. Для этого мы сконструировали эмпирическую методику «Экзистенциальный словарь возрастов». Поскольку «экзистенциальность» того или иного понятия, описывающего жизнь, объективировать практически невозможно, в результате работы с экспертами и респондентами на этапе апробации нами был «образован» следующий словарь концептов.

*Авантюризм, автобиография, автономия, авторитарность, авторитет, автосимволизм, автоэротизм, агрессивность, агрессия, адаптация, адаптивность, адекватность, аддиктивность, ажитация, аккультурация, акселерация, активность, активность (сверхнормативная), актуализация, акцентуации характера, аллегоризация, альтруизм, амбивалентность, амплификация, анализ бытия, анахоретство, андрогиния, апатия, архетип, аттракция, аутентичность, аффилиация.*

*Барьер (психологический), бегство в болезнь, бегство от свободы, безмятежность, безнадежность, беспомощность, бесшабашность, биография, благодарность, близость, болезнь, будущее, бунт, быстрота, бытие.*

*Вагабондизм, вариативность, вдохновение, вера, верность, вертикаль, верх, вечность, взаимодействие, вина, вклад, власть, влечение, влияние, влюблённость, внушаемость, возможность, волюнтаризм, воля, воображение, воспоминание, воспитание, впечатлительность, временная перспектива, время, выбор, выгорание, выносливость, высота, вытеснение.*

*Гедонизм, гендер, гиперопека, глубина, горе, горизонталь, грезы, группирование, гуманизм, греховность, групповое мышление, движение, двойственность, деятельность, двойственность, деградация, депрессия, деструктивность, деяние, диалектика, диалог, дискриминация, диссонанс, дисфория, догма, долг, долготя, доминантность, драйв, драматизирование, другой значимый, дружба, дуализм, духовность, душа.*

*Желание, жизненные события, жизнь.*

*Забота, заброшенность, завершенность, зависимость, зависть, задатки, закон «все или ничего», закрытость, замещение, замкнутость, застенчивость, застой, защита, здоровье, здравый смысл, злость, знак, знание, значение, зов, зрелость.*

*Игра, идеализация, идентификация, идентичность, идеология, идея, износ, изоляция, иллюзия, иллюзорность, имидж, имманентность, импринтинг, импульсивность, импунитивность, инверсия, ингибция, индивид, индивидуализм, индивидуальность, индивидуация, индукция, инертность, инициатива, инициация, инновация, инсайт, инстинкт, интеграция, интеллект, интеллигентность, интенсивность, интенция, интеракция, интериоризация, интимность, интровертированность, интроекция, интроспекция, интуиция, инфантилизм, информированность, ипохондрия, исправление, истеричность.*

Капризы, карьера, катарсис, качество жизни, клише, когнитивная сложность, когнитивный стиль, коллективизм, коммуникация, компенсация, комплексы, компромисс, конец, конкуренция, консолидация, консерватизм, конструкт, контроль, конфликт, конфликтность, конформность, концептуальность, копинг-поведение, краткость, креативность, кризис, криминальность, ксенофобия, куклы, культура.

Лабильность, латентность, лень, лживость, либидо, лидерство, лиминальность, лицемерие, личная жизнь, личное пространство, личность, лишение, логика, локус контроля, лояльность, любовь, любопытство.

Мазохизм, макросреда, малоценность, манипулирование, маскировка, маскулинность, мастурбация, мать, медитация, медленность, меланхолия, ментальность, метаморфозы, мечты, мифология, многоцветие, моделирование, монолог, монотонность, мораль, мортидо, мотивация, мудрость, мы, мышление.

Наблюдательность, навыки, надежда, надёжность, наказание, намерения, напряженность, нарратив, нарциссизм, наслаждение, наследственность, наставничество, настойчивость, настоящее, настроение, наука, научение, начало, неадаптивность, невинность, невротичность, негативизм, независимость, неконгруэнтность, ненависть, ненормативность, неполноценность, неприкаянность, неудача, низ, новизна, нормативность, ничто, нравственность, нужда.

Обобщение, ободрение, оборонительность, образ мира, образ тела, образование, обучаемость, обучение, общение, общность, объективность, овладение, ограничения, ограниченность, одаренность, одержимость, одиночество, ожидание, озарение, онанизм, они, опасность, оптимизм, опустевшее гнездо, опыт, организация, ориентация, орудийность, осмысленность, основательность, осознанность, отбор, ответственность, отец, отказ, открытость, отношение, отреагирование, отсталость, отчуждение, оценивание, ошибка.

Память, парадигма, парадокс, паразитизм, партнёрство, пауза, пафос, переживание, перемены, побуждение, поведение, повторяемость, подражание, позиционирование, познание, поиск, покаяние, покой, пол, польза, помощь, понимание, поощрение, порок, постоянство, поступок, потребность, предрассудки, представление, препятствие, престиж, преференция, приватность, привыкание, привычка, привязанность, призвание, принятие, принятие решения, притязания, причастность, причинность, проблема, проектирование, проекция, прозорливость, произвольность, пропаганда, простор, протест, прототип, профессиональное самоопределение, профессионализм, прощение, психологическая защита, протекция, прошлое, пустота, путь.

Работа, работоспособность, равновесие, радость, развитие, разум, раскаяние, расстройство, рассудок, рационализм, реальность, ревность, революция, регуляция, рейтинг, рекапитуляция, рекрутмент, релаксация, религия, реминисценция, репрезентация, репрессивность, референтность, рефлексия, решительность, ригидность, римейк, риск, ритм, ритуал, роль, руководство.

Самоактуализация, самобытность, самовнушение, самовоспитание, амодетерминация, самодостаточность, самоконтроль, самонаблюдение, самообладание, самоопределение, самоорганизация, самоосмысление, самооценка, самопознание, самосознание, самораскрытие, самореализация, саморегуляция, самосовершенствование, самосознание, самостимуляция, самостоятельность, самость, самотрансценденция, самоутверждение, самочувствие, свет, свобода, связь, сделанность, секс, семья, сензитивность, сенсбилизация, сепарация, сиблинги, сила, символ, симультианность, синдром, система, склонность, скорость, скука, служение, случайность, смерть, смысл, соблазн, событие, сознание, сопротивление, соревнование, спиритуальность, способности, справедливость, спутанность, сравнение, стабильность, становление, стереотип, страдание, странствие, странности, страсть, стратегия, страх, стресс, структурализм, стыд, счастье, субъект, суверенность, судьба, суеверие, суицид, сценарий.

*Табу, талант, танатос, творчество, телесность, темп, тенденция, теория, типичность, товар, толерантность, толпа, торможение, тотем, травма, традиция, тревога, труд, тьма.*

*Убеждения, уважение, уверенность, увлечение, удача, удовлетворенность, удовольствие, ум, умение, усложнение, успех, усталость, установка, устойчивость, учение, уничтожение, упрощение, упрямство, уравновешенность.*

*Фаворитизм, факт, фанатизм, фантазия, фантазм, феминность, феноменология, фетишизм, физиологичность, филантропия, философичность, фобия, фрустрация.*

*Хаос, хобби, хронотоп.*

*Целостность, целенаправленность, цель, цензура, цвет.*

*Человек, честь, честолюбие, чувствительность, чудачество.*

*Эволюция, эго, эгоизм, эгоцентризм, эйкуменизм, экзальтация, экзистенция, эклектичность, эксгибиционизм, экспектации, экспрессия, экстатичность, экстраверсия, экстаз, эмоциональность, эмпатия, эмпиризм, энергия, энигматичность, этика, этничность.*

*Юродство, ювенильность.*

*Я, я-граница, я-идеал, я-концепция, яркость.*

Исследование предполагало семантическое соотнесение каждого из терминов «алфавита» с возрастными периодами, обозначенными для респондентов следующим образом: младенчество (до 1 года), ранний возраст (от года до трех лет), дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет), младший школьный возраст (с 6-7 до 9-11 лет), подростковый возраст (от 9-11 до 14-15 лет), юношеский возраст (с 15 до 18-20), молодость (от 19-20 до 23-25 лет), взрослость (от 25 до 60-65), старость (старше 65).

В исследовании приняли участие 6 возрастных групп по 45 респондентов: 1) лица в возрасте 30-39 лет; 2) лица в возрасте 40-49 лет; 3) лица в возрасте 50-59 лет; 4) лица в возрасте 60-69 лет; 5) лица в возрасте 70-79 лет; 6) лица 80 лет и старше. Поскольку при проведении исследования количество респондентов мужского пола в выборке оказалось незначительным, в итоге учитывались только результаты респондентов-женщин.

Каждый из участников получал рабочий бланк со следующей инструкцией: *«Вспомните или представьте себе возрасты своей жизни и жизни своих близких. Выберите те слова, которые, как вам кажется, лучше всего отражают сущность каждого из них, и впишите в таблицу. Одно слово может относиться сразу к нескольким возрастам, лишь к какому-то одному из них или вообще не соотноситься для вас ни с каким возрастом. Пусть вас не смущает, что количество слов для каждого возраста будет разным, и в одном возрасте может оказаться сразу много слов, а в другом – всего несколько. Пожалуйста, будьте внимательны при отборе слов, не делайте случайных выборов и не пропускайте слов «алфавита»! Если в «алфавите» не оказалось подходящего слова для вашей характеристики возраста, пожалуйста, впишите его самостоятельно. После того, как все выборы будут сделаны, в каждом возрасте выберите 3 наиболее точных слова и присвойте им номера 1, 2 и 3 в порядке убывания значимости».*

По результатам обработки данных были сделаны следующие заключения.

1. Респонденты всех возрастов **отдавали предпочтение конкретным возрастнопсихологическим понятиям.** Доля экзистенциальных понятий по сравнению с конкретными в группе 30-39-летних составила 38%, в группе 40-49-летних – 40%, в группе 50-59-летних достигала максимума в 46%, а далее снижалась: в группе 60-69-летних она составила 41%, в группе 70-79-летних – всего 28% и в группе тех, кто уже старше 80 лет, – 35%.

Это косвенно свидетельствует о том, что говорить о стихийно складывающейся по мере взросления «экзистенциальности» современного отечественного субъекта не приходится, даже когда речь идёт о взрослых, уже состоявшихся людях, преодолевших середину жизни и накопивших достаточный жизненный и экзистенциальный [2] опыт.

Этот факт кажется противоречащим существующим стереотипам о выраженной духовности, особой философичности, исповедальности, обращенности к высокому и рефлексивности отечественного этноса, но вполне отвечает нарастающей сегодня «простоте

повседневности», апеллирующей преимущественно к деятельностной и потребностной сфере человека, а не к его рефлексивно-духовной стороне и не к сфере поступания или бытийствования. Одновременно это подтверждает наши неоднократно высказываемые предположения о наблюдающемся изменении модели современной взрослости и её психологического содержания [3].

На наш взгляд, это также ставит под вопрос проблему осмысленного отношения к жизни во взрослости как такового. Отрицая собственное взросление, воспринимая себя как молодых даже в 50-55 лет, современные люди во многом и во взрослости сохраняют подростковые психологические ориентиры и установки на себя и на жизнь.

**2. Общее число экзистенциальных концептов, характеризующих для респондентов осознание возрастного содержания жизни, постепенно увеличивается для дистанции 40-69 лет.** Его максимум (46%) приходится на 50-59-летний возраст. Мы объясняем этот результат появлением экзистенциального отношения к жизни и актуализации в каком-то смысле «вмененной» способности мыслить о себе экзистенциально. Если раньше большинство экзистенциальных терминов выступали для респондентов как «сухие абстракции», то здесь из-за рефлекслируемых «спотыканий о жизнь» (столкновений с необходимостью осмыслить утраты, удачи и поражения, придавать смысл болезням и несостоявшимся аспектам жизни, переживания опыта ответственности за жизнь близких и пр.) и персонального экзистенциального вопрошания «мои цели – почему мне хочется достичь именно этого?», «моя личность – почему я удовлетворяюсь тем, каким я стал, и не стараюсь меняться?», «мои смыслы – зачем я делаю то, что делаю?», «моя ответственность – почему я чувствую себя в ответе за нечто?» и т.д.) они начинают пропитываться живым индивидуальным содержанием. Глубина рефлексии может быть разной, факты её проявления нерегулярными, но накапливаемый экзистенциальный опыт взывает её к жизни.

Кроме того, сама жизненная фактология, нормативные события возрастной дистанции 50-59 лет (ситуативные осознания себя как лица «пенсионного/предпенсионного возраста», своей жизни как «опустевшего гнезда» в связи с уходом родителей, самостоятельностью детей и появлением внуков, смены возрастного состава в профессиональной сфере, общего изменения социальных дискурсов, ориентированного на ценности и цели новых поколений и пр.) принуждают, провоцируют личность к экзистенциальной рефлексии.

**3. Само разнообразие («репертуар») используемых экзистенциальных терминов оказалось чрезвычайно низким.** Наиболее востребованными концептами оказались «забота» и «любовь». Одновременно в персональных самодискурсах оказались практически не упоминаемыми такие понятия экзистенциальной психологии, как «смысл» (всего 32 выбора на 270 респондентов), «выбор» (104 выбора), «ответственность» (55 выборов), «свобода» (66 выборов), «вера» (85 выборов), «надежда» (44 выбора), «опыт» (97 выборов) и т.п. Удивительно, но практически все термины кластера «само-» («самоактуализация», «самосознание», «самобытность» и др.) набрали незначительное количество выборов во всех возрастных группах даже для характеристики взрослых и пожилых возрастов.

Пытаясь осознать и объяснить эти факты, мы предположили, что они могут быть вызваны кумулятивным действием целого ряда причин: 1) поглощение повседневностью, связанное с изменившимися условиями существования и сломом системы ценностей, начавшимися в 90-е годы и приведшими у старшей возрастной когорты к защитному уходу в традиционные жизненные уклады, модели и стереотипы (в этом плане интересно, что в качестве дополнительных понятий, которые предлагали сами респонденты, выступали «дом» и «дача»); 2) характерная для женщин отечественного социума привычка жить интересами близких, «растворяться» в мужьях, детях и внуках, привычно отодвигая себя и свои потребности на второй план, не стремясь к самоактуализации и не испытывая сущностного интереса к самим себе и своим воплощениям в жизни; 3) тяготение к традиционным женским ролям и классическим архетипам «женщины-матери» и «женщины-хозяйки» [4], определяемое привычными моделями социализации и не ориентированное на стимулирование стремления разобраться в своём потенциале и реализовать его;

«укоренившись» в этих ролях, женщины часто переживают себя как уже полностью реализовавшихся; 4) заметно сузившийся круг и репертуар чтения современных молодых и взрослых людей, приводящий к сужению туннелей моделирования себя и своей жизни и даже их принципиальной нереалистичности и т.д.

Сказанное выше косвенно подтверждает и тот факт, что концепт «Я» не был вообще ни разу выбран в подгруппах 30-39-летних и 40-49-летних респондентов. Он в незначительных количествах появляется у 50-59-летних респондентов (20 выборов) и 60-69-летних (7 выборов). В группах пожилых испытуемых он вообще не встречается ни разу. То же самое можно сказать и о концептах «самосознание» (всего 40 выборов на 270 испытуемых) и «Эго» (всего 22 выбора).

Казалось бы, для старших возрастов такое может объясняться коллективистическими ориентациями, жёстко привитыми социализацией и воспитанием 30-40-х годов, на которые пришлось их детство, поскольку тогдашняя социализация была прямолинейно ориентирована на идеологему «общественное выше личного» и, соответственно, на забвение личных интересов во имя коллективных целей. Но тогда тем более удивителен факт, что концепт «Мы» был выбран всего 2 раза в группе 60-69-летних и не выбран ни разу в группах 70-79-летних и 80-летних. Концепт «коллективизм» в двух старших группах был выбран всего 6 раз. Налицо парадокс (собственное «Я» привычно-запретно не вычленяется, но и идеологически усвоенное «Мы» всё же не стало осознанной реальностью личности), который, что удивительно, повторяется во всех возрастах. Особенно неожиданно этот факт выглядит для 30-39-летних испытуемых, воспитанных, фактически, уже в ценностях индивидуализма и центрации на собственном «Я» (достаточно обратиться к феномену селфизма или анализу характеристик поколений «ЯЯЯ», «young adults» и т.п. [4]).

4. В репрезентации периодов жизни **респонденты всех возрастных групп обнаружили общую тенденцию воспринимать каждый последующий возраст более экзистенциально, чем предыдущий.** Об этом косвенно говорит тот факт, что в описании младенчества, раннего возраста, дошкольного детства и младшего школьного периода используется заметно меньше экзистенциальных понятий (33% для младенческого и по 22% для остальных детских возрастов), чем в подростковом (33%), юношеском (51%) возрастах, молодости (50%), взрослости (52%) и старости (60%).

Переломный пункт здесь находится в подростковом возрасте, после которого количество экзистенциальных понятий при описании жизни нарастает практически вдвое. Этот факт вполне объясним в контексте становления идентичности, позиционирования подростком себя в «большом» социуме, формирования мировоззрения. Наиболее экзистенциальной воспринимается старость. Респонденты склонны приписывать ей переход из возрастнопсихологического пространства конкретных концептов в пространство экзистенциальное.

5. В нашем исследовании **выявились следующие семантико-символические «картины возрастов».**

Группа 30-39-летних респондентов.

*Младенчество:* адаптация, активность, безмятежность, беспомощность, близость, будущее, гиперопека, движение, душа, жизнь, забота, зависимость, защита, игра, инстинкт, капризы, любовь, любопытство, мать, начало, невинность, отец, радость, развитие, семья. *Ранний возраст:* адаптация, активность, безмятежность, близость, быстрота, воспитание, движение, жизнь, забота, задатки, игра, капризы, куклы, любопытство, мать, невинность, познание, радость, развитие, семья. *Дошкольный возраст:* адаптация, активность, воображение, воспитание, дружба, жизнь, игра, капризы, кризис, куклы, любопытство, мышление, общение, познание, радость, развитие, фобия, энергия. *Младший школьный возраст:* адаптация, активность, воспитание, дружба, мечты, образование, обучение, общение, семья, талант, учение. *Подростковый возраст:* агрессия, бесшабашность, бунт, влюблённость, дружба, комплексы, лень, лживость, лидерство, мечты, общение, эгоизм. *Юношеский возраст:* авантюризм, будущее, влюблённость, грёзы, драйв, дружба, жизнь, комплексы, креативность, любовь, мечты, секс. *Молодость:* авантюризм, близость, будущее, выбор,

жизнь, карьера, личная жизнь, личность, любовь, работа, работоспособность, секс, семья, труд, успех, цель. *Взрослость*: авторитет, адекватность, благодарность, деяние, долг, жизненные события, забота, здравый смысл, зрелость, имидж, интеллект, карьера, качество жизни, кризис, любовь, опыт, ответственность, профессионализм, работа, семья, стабильность, труд. *Старость*: анализ бытия, беспомощность, биография, болезнь, бытие, воспоминания, духовность, душа, здоровье, износ, конец, мудрость, одиночество, «опустевшее гнездо», покой, прощение, прошлое, религия, семья, смерть, тревога, усталость.

#### Группа 40-49-летних респондентов.

*Младенчество*: адаптация, безмятежность, беспомощность, близость, жизнь, забота, зависимость, здоровье, игра, инстинкт, капризы, любовь, любопытство, мать, начало, невинность, связь. *Ранний возраст*: адаптация, активность, безмятежность, близость, быстрота, воспитание, движение, забота, игра, капризы, куклы, любопытство, мать, развитие. *Дошкольный возраст*: активность, воображение, воспитание, застенчивость, игра, куклы, любопытство, мать, наблюдательность, радость. *Младший школьный возраст*: адаптация, активность, дружба, обучение, развитие, учение. *Подростковый возраст*: агрессия, бесшабашность, бунт, влюблённость, грёзы, дружба, злость, иллюзия, комплексы, лень, лидерство, любовь, мечты, риск, хобби. *Юношеский возраст*: активность, бесшабашность, будущее, влечение, влюблённость, выбор, грёзы, драйв, комплексы, любовь, мечты, ожидание, риск, свобода, секс, эгоизм. *Молодость*: активность, будущее, влюблённость, выбор, инициатива, инновация, карьера, личная жизнь, любовь, мечты, секс, семья. *Взрослость*: авторитет, адекватность, благодарность, вера, вклад, власть, влияние, долг, забота, здравый смысл, зрелость, имидж, карьера, качество жизни, кризис, логика, любовь, мудрость, надёжность, опыт, осмысленность, ответственность, работа, семья, труд, хобби, цель, честь. *Старость*: автобиография, анализ бытия, беспомощность, биография, болезнь, бытие, воспоминания, душа, жизнь, заброшенность, забота, здоровье, износ, мудрость, «опустевшее гнездо», опыт, покой, прощение, прошлое, религия, тревога, усталость.

#### Группа 50-59-летних респондентов.

*Младенчество*: адаптация, безмятежность, беспомощность, жизнь, забота, зависимость, защита, игра, инстинкт, капризы, любовь, любопытство, мать, начало, невинность. *Ранний возраст*: активность, безмятежность, игра, капризы, куклы, любопытство, мать, радость. *Дошкольный возраст*: адаптация, активность, воображение, воспитание, впечатлительность, игра, капризы, куклы, любопытство, подражание, радость. *Младший школьный возраст*: адаптация, активность, воображение, дружба, куклы, любопытство, наблюдательность, обучение, подражание, развитие, учение. *Подростковый возраст*: агрессивность, агрессия, барьер психологический, бесшабашность, бунт, влюблённость, грёзы, двойственность, драйв, дружба, импульсивность, комплексы, лень, любовь, мечты, хобби. *Юношеский возраст*: будущее, вдохновение, влюблённость, выбор, грёзы, драматизирование, дружба, жизнь, любовь, мечты. *Молодость*: адекватность, активность, близость, вдохновение, влюблённость, воля, выбор, выносливость, гуманизм, греховность, деятельность, дружба, интимность, карьера, личная жизнь, любовь, образование, работа, самостоятельность, секс, семья. *Взрослость*: адекватность, анализ бытия, благодарность, вдохновение, вера, верность, власть, возможность, воспитание, выгорание, выносливость, глубина, горе, гуманизм, деятельность, депрессия, долг, духовность, забота, здравый смысл, зрелость, карьера, качество жизни, любовь, навыки, надёжность, опыт, ответственность, переживание, призвание, работа, семья, труд, этика. *Старость*: автобиография, анализ бытия, апатия, беспомощность, биография, близость, болезнь, бытие, вера, воспоминания, время, выгорание, глубина, горе, духовность, душа, жизнь, завершенность, забота, здоровье, износ, мудрость, «опустевшее гнездо», покой, прошлое, тревога, усталость.

#### Группа 60-69-летних респондентов.

*Младенчество*: адаптация, активность, безмятежность, беспомощность, движение, жизнь, забота, зависимость, игра, инстинкт, капризы, любовь, любопытство, мать, начало, невинность, отец, радость, развитие, свет, семья. *Ранний возраст*: адаптация, активность,

безмятежность, движение, жизнь, забота, игра, капризы, куклы, любопытство, мать, общение, радость, развитие. *Дошкольный возраст*: активность, воображение, дружба, игра, куклы, любовь, любопытство, мать, общение, фантазия. *Младший школьный возраст*: адаптация, активность, воображение, дружба, желание, мать, мечты, обучение, развитие, учение. *Подростковый возраст*: авантюризм, агрессивность, активность, влюблённость, грёзы, дружба, комплексы, лень, мечты, общение, увлечение, учение. *Юношеский возраст*: авантюризм, адаптация, активность, безмятежность, влюблённость, выбор, грёзы, дружба, желание, жизнь, любовь, мечты, труд, учение. *Молодость*: авантюризм, активность, выбор, дружба, желание, жизненные события, забота, знание, карьера, личная жизнь, любовь, мечты, перемены, работа, секс, семья, счастье, труд. *Взрослость*: авторитет, анализ бытия, долг, духовность, жизнь, забота, здравый смысл, зрелость, карьера, культура, личная жизнь, любовь, мораль, опыт, работа, секс, семья, счастье, труд. *Старость*: автобиография, авторитет, анализ бытия, апатия, болезнь, вечность, воспоминания, душа, жизнь, забота, здоровье, зрелость, мудрость, опыт, покой, семья, уважение, усталость.

#### Группа 70-79-летних респондентов.

*Младенчество*: адаптация, безмятежность, забота, игра, инстинкт, любовь, любопытство, мать, начало, новизна, отец, радость, свет, семья, счастье. *Ранний возраст*: воображение, воспитание, забота, игра, куклы, любопытство, мать, мышление, новизна, отец, радость, семья, страх, счастье, фантазия. *Дошкольный возраст*: будущее, воспитание, знак, игра, куклы, любопытство, мать, новизна, общение, отец, семья, установка, фантазия, энергия. *Младший школьный возраст*: адаптация, воспитание, дружба, лень, мать, обучение, общение, отец, путь, связь, семья, сила, умение, учение, упрямство, фантазия. *Подростковый возраст*: дружба, комплексы, лень, мать, мечты, общение, отец, путь, семья, сила, труд, успех, учение, фантазия, хобби, энергия. *Юношеский возраст*: влюблённость, дружба, знак, любовь, научение, новизна, общение, отец, семья, тревога, успех, учение. *Молодость*: будущее, душа, карьера, личная жизнь, любовь, работа, семья, труд, учение, энергия. *Взрослость*: воля, воспитание, долг, забота, зрелость, износ, карьера, коммуникация, личная жизнь, личность, любовь, научение, путь, работа, секс, семья, тревога, труд. *Старость*: авторитет, воспоминания, время, духовность, душа, здоровье, зрелость, личность, мудрость, навыки, опыт, покой, работа, семья, труд, усталость, хобби.

#### Группа респондентов старше 80 лет.

*Младенчество*: активность, движение, забота, зависимость, игра, инстинкт, капризы, любовь, любопытство, мать, начало, отец, семья. *Ранний возраст*: активность, воспитание, движение, забота, зависимость, здоровье, игра, капризы, куклы, любопытство, мать, отец, семья. *Дошкольный возраст*: активность, воспитание, игра, любопытство, мать, общение, отец, семья. *Младший школьный возраст*: адаптация, активность, воображение, воспитание, дружба, семья, учение. *Подростковый возраст*: дружба, жизнь, комплексы, мечты, семья, учение, хобби. *Юношеский возраст*: влюблённость, дружба, жизнь, любовь, общение, семья, учение. *Молодость*: карьера, любовь, работа, семья, труд. *Взрослость*: время, глубина, долг, жизнь, забота, зрелость, карьера, любовь, опыт, работа, семья, труд. *Старость*: воспоминания, время, забота, здоровье, зрелость, душа, мудрость, опыт, семья, уважение, усталость.

**6. Для всех групп респондентов были выявлены сходные возрастные семанτικο-символические приоритеты, составленные преимущественно возрастнопсихологическими понятиями.** Это, на наш взгляд, свидетельствует уже не столько о малой экзистенциальной рефлексии, сколько о тенденции *стереотипно маркировать* возрасты жизни вне зависимости от того, прожиты они уже или нет. Это говорит как о невысокой осведомлённости респондентов о сущности и социальных задачах каждого этапа человеческой жизни, так и о стремлении пользоваться шаблонами и клише, усвоенными в социализации и замещающими собственный опыт.

Среди возможных объяснений мы считаем это следствием суженной и уплощенной социализации в области психологической осведомлённости: тотальная психологическая

неграмотность подкрепляется выраженной сегодня тенденцией средств массовой информации и конsumerистски ориентированной массовой литературы стереотипно упрощать и предельно конкретизировать (сводя к единичным примерам) феномены человеческой жизни и личности. В результате популярный стереотип кажется человеку более достоверным, чем научный факт или собственное переживание.

В описании жизни, особенно её детских этапов, наши респонденты любого возраста использовали достаточно узкий спектр «ядерных» концептов. Так, в характеристики детских возрастов непременно включали следующие концепты: «мать», «отец», «семья». Добавим, что в качестве дополнительных ими часто предлагались понятия «дед», «бабушка», «дети», «внуки», что указывает на высокий уровень фамилистичности респондентов всех возрастов, высокую ценность близкородственных связей. Также лидирующими оказались категории социальных связей: «дружба», «близость», «забота», «защита», «любовь», «общение». На наш взгляд, полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты склонны воспринимать себя не столько с личностных, «яйных» позиций, сколько с позиций своей социальной принадлежности, социальной роли и – косвенно – социальной оценки.

В пользу этого вывода говорит также и тот факт, что респонденты разных возрастных групп дали примерно сходную картину каждого возраста жизни. Особенно это касается детских возрастов – младенчества, раннего детства и дошкольного возраста.

Анализируя семантико-символические «картины возрастов», легко заметить, что при достаточном разбросе выборов характеристики их во многом совпадают с комплексом нормативных жизненных событий и социально-возрастных задач. Так, для *младенчества* респонденты всех возрастов выделили следующие концепты: «забота», «игра», «инстинкт», «любовь», «любопытство», «мать», «начало». Семантико-символический базис репрезентации *раннего возраста* описывается респондентами всех возрастных групп с помощью концептов: «игра», «куклы», «любопытство», «мать». Для характеристики *дошкольного возраста* все респонденты использовали два общих понятия: «игра» и «любопытство». *Младший школьный возраст* репрезентирован в сознании респондентов концептами «адаптация», «дружба», «учение». Для *подросткового возраста* общими концептами оказались «дружба» и «комплексы». *Юношеский возраст* представлен в сознании концептами «влюблённость» и «любовь». Для характеристики *молодости* оказалось достаточно понятий «карьера», «любовь» и «семья».

*Взрослость* оказалась наиболее рефлекслируемым этапом жизни для респондентов всех возрастов. Для его репрезентации использовалось, как правило, больше терминов, чем для остальных возрастов. Актуальным был следующий ряд общих концептов: «долг», «забота», «зрелость», «карьера», «любовь», «работа», «семья», «труд». Наконец, *старость* была представлена общими для всех респондентов концептами: «воспоминания», «душа», «здоровье», «мудрость», «усталость».

### Литература

1. Сапогова Е.Е. Жизненный и экзистенциальный опыт в автобиографических нарративах личности // Вопросы психологии. – 2014. - № 1. – С. 68-79.
2. Сапогова Е.Е. Семантика личной жизни: Экзистенциально-нарративный анализ автобиографических историй. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. – 185 с.
3. Сапогова Е.Е. Современная взрослость: трансформация или кризис? // Горизонты зрелости. Сб. научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. – М.: ГБОУ ВО МГППУ, 2015. – С. 54-56.
4. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. – М.: Смысл, 2013. – 767 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА: ПРОФЕССИОНАЛ ИЛИ МАРГИНАЛ

**Митина Лариса Максимовна** – доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт РАО»; Москва, ул. Моховая д.9 стр.4, e-mail:[mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

### Аннотация

В теоретико-эмпирическом исследовании показано, что характер ценностно-смысловых ориентаций и уровень профессионального развития личности тесно взаимосвязаны. Профессионалам свойственны духовно-нравственные ценности, осмысленность жизни и высокий уровень личностно-профессионального развития. Для маргиналов характерны прагматические ценности, потребность в социальном признании при низком уровне личностно-профессионального развития.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие, смысл жизни, смысложизненные ориентации, альтернативные модели профессионализации, маргинальное профессиональное сознание.

## PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF LIFE-MEANINGFUL ORIENTATIONS OF MODERN MAN: PROFESSIONAL OR MARGINAL

**Mitina Larisa Maksimovna**, Ph.D, Professor, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Moscow, Mokhovaya st. 9, b. 4, e-mail:[mitinalm@mail.ru](mailto:mitinalm@mail.ru)

### Abstract

In theoretical and empirical research demonstrates that the nature of axiological orientations and levels of professional development of personality are closely interrelated. Professionals characterized by spiritual and moral values, meaningful life and a high level of personal and professional development. For the marginalized distinctive pragmatic values, the need for social recognition with a low level of personal and professional development.

**Key words:** personal and professional development, the meaning of life, life orientation, alternative models of professionalization, marginal professional consciousness.

Значимость проблемы смысла жизни в нашем обществе особенно отчетливо выступила в последние годы в связи с новыми вызовами времени. Отличительными чертами современной эпохи – информационной цивилизации – являются, с одной стороны, новые внешние стимулы значительно расширившихся перспектив, что становится вызовом, порождающим как противоречия, создающие проблемы, так и новые горизонты возможностей для социума и личности. С другой – это риски в форме опасности появления в ближайшем будущем неблагоприятных перемен, возможности нежелательного развития событий, в форме существования альтернатив шанса и угрозы, успеха и неудачи в ситуациях недоопределенности.

Вызовы времени могут быть социальными, политическими, экономическими, культурными, технологическими и т.д. Вместе с тем, в категорию «вызовов времени» необходимо включать и психологические факторы, так как вызов либо вступает, либо уже вступил в противоречие с обычным порядком вещей, жизнью человека, его привычками, обычаями, традициями в попытках их изменить, дополнить, усовершенствовать, трансформировать, придать новый импульс, а то и наметить новый вектор развития. Все это напрямую касается личности, затрагивает ее. Вызов ставит под сомнение ее рутинное существование. Встают вопросы о том, подталкивает ли вызов человека к изменениям (и

каким именно?), насколько он способен или готов вступать в полосу изменений, выходить за рамки традиции, открывать и принимать новые проблемы, ставить перед собой новые задачи – в общем, готов к перестройке себя и своего сознания. Центральный же вопрос – какие из особенностей личности выступают в роли мотиваторов, фасилитаторов принятия вызовов, а какие, наоборот, в роли барьеров и блокаторов?

Какие характеристики личности позволяют ей зафиксировать, рефлексивно воспринять, осознать принципиальные, качественные изменения в общественной жизни и ответить на эти вызовы активно, концентрированно, целеустремленно в направлении развития и общественного блага? А какие характеристики личности позволяют ей лишь приспособиться к изменившимся обстоятельствам?

Ответы на глобальные вызовы современности опосредованы сложным комплексом объективных и субъективных условий. В их число входит, прежде всего, изменение социальной и профессиональной структуры Российского общества, что привело к инверсии ценностных приоритетов в общественном и индивидуальном сознании. Общество потребления заменило собой существовавшее в массовом сознании общество созидания. Разрушение традиционных культурных ценностей сопровождается утратой мировоззрения как смысла жизни, что ведет к потере духовной идентичности и чувству деморализации, глубоким внутриличностным конфликтам, резкому снижению показателей психического и физического здоровья основной части трудоспособного населения страны. В силу вышесказанного проблема смысла жизни, его феноменологии, механизмов и условий, способствующих и препятствующих, деформирующих саму способность определять, отстаивать и осуществлять индивидуальный смысл жизни становится чрезвычайно актуальной.

Смысл жизни понимается как иерархически организованное психологическое образование, в основе которого лежит система больших и малых смыслов (которые мы называем смысложизненными ориентациями), включающих в себя идеи, жизненные цели, ставшие для человека ценностью высочайшего порядка [6]. Особую остроту вышесказанное приобретает в связи с необходимостью изучения психологических особенностей смысложизненных ориентаций, обуславливающих как личностное и профессиональное развитие человека, так и регресс, т.е. те негативные явления, которые в последнее время приобрели массовый характер, опасный как для индивидуального, так и для общественного сознания.

В рамках разработанного нами системного личностно-развивающего подхода [2] была создана концепция профессионального развития личности, в которой выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель адаптивного функционирования и модель профессионального развития личности. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые являются психологической основой, необходимой для личностного и профессионального развития как уже состоявшихся профессионалов, так и будущих – учащихся школ, колледжей, вузов.

В наших многочисленных исследованиях показано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов. Показано, что лишь для 18-26% профессионалов характерна модель развития, и данный процент постоянно снижается. Это объясняется угрозами и рисками современной реальности, связанными с инверсией смысложизненных и ценностных ориентаций большинства населения страны и массовой маргинализацией профессионального сознания.

В современном мире актуальность проблемы маргинализации профессионального сознания обусловлена качественными изменениями не только в отношениях между личностью и профессией, но и в отношениях профессионала с обществом. Отражение в сознании общественного бытия означает преломление его одновременно в индивидуальной и социальной психике, влияя друг на друга [5].

Психологический механизм маргинализации внутри профессионального сознания – это инверсия ценностных ориентаций путем замены специфически-профессиональных и социально-значимых ценностей на узкокорпоративные и индивидуально-ориентированные. Таким образом, инверсия системы ценностей – это основное психологическое содержание маргинального сознания как на индивидуальном и корпоративном, так и на социальном уровнях.

Основной признак маргинальности индивидуального профессионального сознания – это желание иметь блага не путем реализации своей уникальности как профессионала, а получать их незаслуженно наиболее коротким путем.

Основной признак маргинальности корпоративного профессионального сознания – расхождение понятий «профессионал» и «должность», несовпадение карьерного роста и профессионального совершенствования.

На уровне общественного сознания маргинализация проявляется в психологической готовности принятия низкого уровня профессиональных услуг, не отвечающих социальным ожиданиям. Выбор между потребностью личной пользы и пониманием наносимого социального вреда происходит путем его «преуменьшения» субъектом или полного игнорирования.

Социально опасными неадекватные действия профессионала становятся при условии, если они изменяют ролевую функцию профессии в индивидуальном или массовом сознании, либо сдвигают мировоззренческие координаты общества в целом [1]. В рамках массового общества существует обратная связь между социальным статусом и социальной ответственностью [4].

Ранее в психологии уже были исследованы идентификационные аспекты профессионального маргинализма в нестабильном обществе на переломе эпох, когда еще было неясно, насколько этот феномен окажется жизнеспособен. Теперь, когда понятие и критерии профессионализма трансформируются, а маргинальное профессиональное сознание становится социальной нормой, - его исследование представляет собой новое научное направление в русле концепции профессионального развития личности [2].

Проблему профессионального маргинализма целесообразно изучать комплексно вместе с проблемой ценностно-смыслового отношения человека к жизни и профессии.

Эвристичным представляется проведение сравнительного психологического анализа содержательных и динамических характеристик профессионального развития, карьеры, смысложизненных ориентаций и маргинализма на основе системной методологии.

В проведенных нами экспериментальных исследованиях [2,3] на выборке руководителей среднего звена – (n=200) использовалась специально разработанная методическая программа, включающая методы наблюдения, опроса и блок диагностических методик. Исследование включало 3 серии: 1 серия – изучение интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости, самосознания), обуславливающих уровень личностно-профессионального развития специалиста; 2 серия – изучение и определение уровня карьерных ориентаций и маргинальных тенденций руководителей; 3 серия – изучение влияния характера смысложизненных ориентаций на показатели маргинализма, уровень личностно-профессионального развития и успешность профессиональной карьеры с помощью множественного регрессионного анализа (МРА) данных.

Полученное уравнение регрессии свидетельствует о том, что оптимально высокие показатели таких личностно-профессиональных качеств руководителей среднего звена, как направленность, деятельностная и коммуникативная компетентность, эмоциональная и

поведенческая гибкость, самосознание, статистически значимо увеличивают значения показателей, влияющих на карьерное развитие – компетентность, лидерские навыки, мотивация к карьере и ценностные ориентации.

В исследовании статистически подтверждено предположение о наличии тесной связи между характером смысложизненных и ценностных ориентаций, уровнем личностно-профессионального развития и маргинальными тенденциями:

- чем ниже уровень профессионального развития специалиста, тем значимее ценности биологически обусловленные (материально-обеспеченная жизнь, общественное признание, наличие друзей и развлечений), и тем ниже места у ценностей, имеющих гуманистическую направленность. У таких людей потребность в социальном признании высока, а познавательные интересы и профессиональная активность снижены – маргинальные тенденции;

- наоборот, специалисты высшего уровня профессионального развития – это люди, придающие большое значение гуманистическим ценностям (продуктивной жизни, развитию, жизненной мудрости, любви, свободе, счастью других) и меньшее значение – прагматическим ценностям. Повышается значимость ценностей, ориентированных на удовлетворение «высших» потребностей. Потребность в социальном признании снижена, а познавательные интересы и общая активность субъекта высоки.

Теоретико-эмпирический анализ содержательных и динамических характеристик личностно-профессионального развития, смысложизненных ориентаций и карьерного роста позволил разработать следующую типологию:

#### I. Модель личностно-профессионального развития:

- Профессионально-личностный тип – высокий уровень профессионального развития, внутренняя детерминация жизнедеятельности, высокая осмысленность жизни, отсутствие экзистенциального вакуума. Присуща мотивация к профессиональной деятельности как самоценная независимая мотивация, стремление к постоянному экспериментированию, осознанию своих способностей и возможностей. В первую очередь, движим возможностью заниматься интересным делом с коллективом единомышленников, создавать что-то новое в своей профессиональной области, искать новые грани между смежными профессиями. Конструктивен, выделяет главное из массы информации, поддерживает качество своих знаний и навыков на высшем уровне. Ориентирован на процесс, содержательную сторону работы. Карьерное продвижение при этом рассматривается лишь как средство личностно-профессионального развития или отторгается вообще.

- Профессионально-карьерный тип (наиболее эффективный) – высокий уровень профессионально-карьерного развития, внутренняя и внешняя детерминации не просто равнозначны, они взаимодополняют друг друга; нацелен на профессиональные достижения и профессиональную карьеру. Актуальны возможности для создания новых проектов и направлений, проявления активности и концентрация на решении наиболее значимых задач. Главное – продвигаться, создавать что-то новое, быть полезным, активно преобразовывать действительность, оказывать помощь и поддержку другим людям. Характерны целеустремленность, ответственность, готовность к риску. Обладает умениями строить отношения в рабочем коллективе, не создавая конфликтных ситуаций, соблюдая принципы профессиональной этики.

#### II. Модель адаптивного функционирования:

- Традиционалистский тип – готовность выполнять определенные обязанности за четко очерченный спектр компенсаций. Основной принцип маргинализма: меньше делать – больше получать и никакой ответственности. Пассивное отношение к действительности, конформизм. Отождествляет свою работу со своей карьерой. К этому же типу относится и офисный планктон – легкозаменимая, но психологически не готовая к потере своего места категория офисных работников.

- Карьеристский тип – внешняя детерминация жизнедеятельности, нацелен на результат: власть, деньги и социальное положение. Ориентирован преимущественно на

установление хороших отношений с «нужными» людьми: вхождение в «кадровую команду» руководителя; наличие связей – родственных, дружественных, земляческих, корпоративных и др. с представителями высшего эшелона власти; наличие с руководителями общих интересов – финансовых, профессиональных, досуговых. С увеличением количества пройденных должностей больше стремится к самоутверждению за счет обладания внешними атрибутами социального успеха, выполнению профессиональных функций лишь ради получения внешних стимулов, управлению деятельностью других людей. Для «чиновников по призванию» характерна «имитация кипучей деятельности» (ИКД).

Дальнейший анализ экспериментальных данных позволил расширить и конкретизировать профессиональные типы личности и выделить 8 подтипов с целью оптимизации личностно-профессионального развития с помощью специально разработанных коррекционно-развивающих программ.

Нами было показано, что у большинства профессиональных маргиналов, явно или в подсознании, имеются предпосылки для разрешения внутренних противоречий, и применение психологических методов и средств их конструктивного решения позволяет предотвратить маргинализм, вынужденный обстоятельствами или инвертированной системой ценностей.

Таким образом, в теоретико-эмпирическом исследовании было показано, что лишь представители модели профессионального развития способны осознавать гуманистические ценности как реализуемые, что ведет к гармонизации личности, соотносению значимых смысложизненных и ценностных ориентаций с реальным профессиональным поведением, превращению вызовов времени в осуществленные задачи, достигнутые цели, реальные достижения.

### Литература

1. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
2. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
3. Митина Л.М., Аптекина М.Б., Митин Г.В., Психологические особенности личностно-профессионального и карьерного развития руководителя среднего звена. // Теоретическая и экспериментальная психология. М.; СПб.: Нестор-История, 2015, №3.
4. Некита А.Г., Маленко С.А. Архетипические истоки и институциональные стратегии трансформации социальных иерархий: монография. – Великий Новгород, 2009.
5. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. // Основы общей психологии: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989.
6. Чудновский В.Э. (ред) Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. – М., 2008.

УДК 159.9

## ОБЩЕНИЕ И СЧАСТЬЕ – БЫТЬ ВМЕСТЕ

**Яхнин Евгений Давидович** – доктор химических наук, Москва.

### Аннотация.

В статье раскрыта роль общения в реализации человеком права на счастье и обретении смысла жизни. Приведены примеры общения ветерана с детьми дошкольного возраста и с подростками.

**Ключевые слова:** общение, счастье, смысл жизни, дошкольный возраст, подростки.

## COMMUNICATION AND HAPPINESS OF BEING TOGETHER

**Yakhnin Evgeniy Davidovich** – doctor of chemical Sciences, Moscow.

### **Abstract.**

The article reveals the role of communication in the realization of the right for happiness and the acquisition of the meaning of life. Examples of the veteran's communication with preschool children and with teenagers are given.

**Key words:** communication, happiness, meaning of life, preschool age, adolescents.

Преодоление системного кризиса, который испытывает человечество, – главная проблема современности. Эволюция человека в отличие от животных – это его орудия труда, научно-техническая вооруженность и совершенствование коллективного разума – разум социума. Выход из кризиса – его задача. Он и его мощь определяются массивом накопленных человечеством знаний об окружающем мире. Общение обуславливает непрерывное увеличение этого массива и выступает, таким образом, важным внутренним потенциалом развития человечества. Общение двух, трех людей кажется несущественным, но людей миллиарды, они ежеминутно общаются и увеличивают интеллектуальную базу коллективного разума. Без общения нет общества и современного человеческого социума. Счастье «быть вместе», о котором дальше пойдет речь, побуждает людей к общению, вследствие чего эволюционно соединяется с ним.

Высшее право человека – право на счастье. Оно всегда ассоциировано со смыслом нашего существования, смыслом жизни каждого человека, которое состоит в предельной реализации себя, но так, чтобы это было на пользу другим людям. Чем полнее реализация, тем сильнее ощущение счастья. Жизнь как сложнейшая форма природы бесконечно разнообразна, соответственно и все её проявления в человеческом социуме, включая и ощущение счастья, не могут быть уложены и сформулированы однозначным образом. Именно поэтому здесь, в рамках данного симпозиума прозвучало множество чрезвычайно интересных идей. Смысл и ощущение счастья познаются и осознаются человеком в разных сферах своего бытия: физиологической, духовной, социальной, причем в самых разных проявлениях. При этом к наивысшим смыслам и счастью следует относить те, которые возникают в социальной сфере. Так в России (включая бывший Советский Союз) самым великим счастьем была наша Победа 9 мая 1945 года, которую я ощутил на Красной площади, о которой сейчас уже в год её 72-летия рассказывают ветераны. Можно было полагать, что в общем, если отвлечься от деталей, проблема прояснена, даже исчерпана, во всяком случае, так полагал я. Но нет, оказалось и для меня проблема счастья и смысла нашего существования по-прежнему остаётся неисчерпаемой.

Я понял это, участвуя во встречах ветеранов с малышами в детских садах, с учениками средних и старших классов в школах. Эти встречи, открывали смысл жизни, дарили счастье и новому подрастающему поколению, и самим ветеранам – счастье общения, а по сути – счастье быть вместе. Быть вместе – это фундаментально, это необходимо для жизни. И совсем не обязательно в каких-то исключительных обстоятельствах, вместе в семье, среди сверстников, на предприятиях, в спорте и вообще в любых, как обыденных, так и критических ситуациях, жить вместе с другими людьми – это то, что делает жизнь осмысленной и приводит к счастью. Вместе в замыслах, делах, переживаниях, люди творят добро и обретают счастье. Зло в принципе всегда против других и поэтому отдельно, не вместе.

Общение старости с юностью, юности с младенчеством и всех друг с другом – это то, что даёт счастье жизни каждому и всем людям вместе. Но достигается оно не всегда просто, порой – даже трудно. Общению надо учиться, и каждый раз при встрече с другими людьми о нём надо заранее думать. Я и открыл для себя фундаментальность счастья быть вместе, размышляя о том, как мне, ветерану войны, в праздник 9-го мая встречаться и

говорить с малышами в детском саду и с шестиклассниками в школе; меня пригласили, отказываться было нехорошо.

Малышам в детском саду я рассказал сказку, которую писал в землянке на фронт в 1943 году для своего племянника. Сказка о победе добра над злом, которую одержали добрые капельки воды над острыми и злыми осколками скалы. Солнышко растопило ледник, молния раздробила скалу; всё произошло в ручье, когда капельки, взявшись за руки, превратили острые осколки в гладкие ровные камешки. Малышня слушала сказку, затаив дыхание, я был вместе с ними, и я, и они были счастливы.

Шестиклассники в школе перестали шуметь и глядеть по сторонам, когда я рассказал им, что 80 лет назад был таким же, как они, и пошло. Я был вместе с ними, вместе переживал свои воспоминания и их теперешние дела. Их лица горели, руки тянулись вверх, вопросы сыпались самые неожиданные, серьёзные и острые. Мы были едины, вместе – это были минуты настоящего счастья.

Учеба, работа, праздники; заводы и фабрики, школы и детские сады – везде есть счастье вместе, и мы не должны проходить мимо него. Оно обеспечивает наше общение, способствует нашему развитию и помогает шагать по пути с надеждой на счастливое будущее.

Ради этого мы здесь и встречаемся.

УДК 159.9

## **ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ**

(Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО РФ № 0159-2017-0006)

**Борисова Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник; ФГБУН Институт психологии РАН; Москва, ул. Ярославская, д. 13. e-mail ipras-contact@mail.ru

### **Аннотация**

Анализируется потенциал отечественной психологии в преодолении деформации личности в ситуации глобализации современного мира, утраты традиционных смысло-жизненных ориентиров. Характерная для отечественной психологической мысли опора на глубокие религиозные и философские основания в подходе к изучению человека способствует сохранению целостности личности, ее устойчивости, соответствия своей духовной сущности в любых ситуациях, в частности в условиях социально-политических преобразований.

**Ключевые слова:** личность, духовность, В.И. Несмелов, И.А. Ильин, Р. Мэй, С.Л. Рубинштейн, сознание, внутреннее самоопределение, экзистенциальная психология, гуманистическая психология, трансгуманизм, общество, власть.

## **RUSSIAN PSYCHOLOGY AND THE CHALLENGES OF TIME**

**Borisova Natalya Vladimirovna** - Cand. Sc. {Psychology}, Senior Research Assistant, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; Moscow, Yaroslavskaya street, 13. e-mail ipras-contact@mail.ru

### **Abstract**

The author analyzes the capacity of the Russian psychology to overcome personality deformation in the context of present-day world globalization, the loss of traditional point-of-life landmarks. The focus on a profound religious and philosophic foundation in the attitude to the personality typical for the Russian psychological thought maintains the integrity of the personality, its stability and compliance with its spiritual essence in any conditions, in particular, during political and social transformations.

**Key words:** personality, spirituality, V.I. Nesmelov, I.A. Ilyin, R. May, S.L. Rubinshtein, conscience, personal identity, senses, existential psychology, humanistic psychology, transhumanism, society, power.

### **Введение**

Активное продвижение западных ценностей в рамках процесса глобализации современного мира ведет к искоренению национальной и культурной идентичности, потере традиционных смысло-жизненных ориентиров. Новый тип социальности, складывающийся в современной России [3], предъявляет определенные требования к *социальным качествам личности*: ориентирует на индивидуализм, приоритет частного интереса, расчет на собственные силы, инициативу, предприимчивость, ценность богатства как цели, максимальные достижения в труде и личный успех.

В условиях трансформации системы ценностных ориентаций первостепенной становится задача сохранения целостности личности. Отечественная психологическая мысль предлагает фундаментальные разработки в этой области.

### **Глубинные вопросы человеческой жизни в отечественной традиции**

Глубинные вопросы человеческой жизни всегда волновали отечественную философско-психологическую мысль. С X в. основой отечественной духовно-религиозной психологической мысли выступало христианское вероучение, предопределившее основные концептуальные положения христианской антропологии, касающиеся понимания природы человека как образа и подобия Божьего, его места в мироздании [5].

Первым опытом систематического философского обоснования *православной антропологии* исследователи называют труд «Наука о человеке» отечественного философа и богослова В.И. Несмелова (1863 - 1937), изданный в 1898 г. Анализируя проблему духовной целостности личности и ее взаимоотношений с окружающим миром, мыслитель выразил суть понимания этой проблемы в православной традиции. С одной стороны, душевная жизнь представляет собой процесс внешнего самоопределения личности в условиях ее физического существования. С другой стороны, душевная жизнь - процесс внутреннего самоопределения личности, и в этом отношении она от физических условий жизни не зависит. Только обращение личности к ценностям нравственного идеала, которые ученый называет ценностями «не от мира сего», позволяет преодолеть противоречие и осуществить движение от рабского состояния, в котором человек находится при внешнем самоопределении, к развитию духа как разумно-творческой силы [7].

### **Потеря традиций - разрушение духовных основ жизни**

Произошедшие в начале XX в. в стране события - революция и смена идеологии – тормозили процесс передачи духовных основ жизни. В 1922 г. за расхождение с курсом власти большевиков из России был выслан ярчайший представитель русской религиозно-философской традиции XX в. И.А. Ильин (1883-1954).

Социальные и духовные катаклизмы XX в. привели к глобальным изменениям в мире, обществе и, конечно, мироощущении и поведении людей. Пережитое потрясло Ильина настолько, что свою последующую жизнь он посвятил раскрытию причин глобального кризиса человечества. Главной причиной он считал потерю человечеством духовной почвы, которая заключалась в *религиозности*. До определенного времени религиозность глубоко коренилась в человеческих душах. Теологический характер имели все сферы жизни: наука, искусство и др. Постепенно разногласия между верой и рассудком привели Европу к неприкрытому восстанию против Бога. Разрыв с христианством был выражен у Ф. Ницше «тоном откровенной ненависти» [4, с 418]. Духовная культура XIX-XX вв. выработала новую, позитивно-научную очевидность, приводящую к материалистическому миропониманию. С переходом человечества на новый порядок, считает Ильин, родился гуманизм, и в нем человек выступил как самобытная и самостоятельная ценность.

Представитель экзистенциальной психологии Р. Мэй указывает [6], что успех индустриальной системы с ее накоплением капитала, который стал мерилем ценности личности, оказал деперсонализирующее воздействие на человека. Главной характеристикой второй половины XIX в. был распад личности на части. Тревога, отчаяние, отчуждение человека от самого себя и от общества – стали основными проблемами, к которым и обратилась философия экзистенциализма. Но потребность преодолеть образовавшуюся пустоту привела не к пересмотру кризисной ситуации с желанием вернуть утраченное единство, а к попыткам построить новые мировоззренческие основания. Так ситуацию, когда «культура бьется в конвульсиях переходного периода», а люди испытывают культурный и эмоциональный сдвиг, Мэй оценивает как положительную, подталкивающую к более высокому уровню самосознания, принятию существования с опорой на новый фундамент [6, с. 106]. Ницше и Кьеркегора Мэй называет великими экзистенциальными мыслителями и одними из самых выдающихся психологов всех времен.

### **Возвращение в психологию проблемы духовного потенциала человека**

Заслуга введения проблемы человека в отечественную философию в период реальной депривации ее и самого человека принадлежит С.Л. Рубинштейну [1]. Социальные условия, несомненно, обусловили психологические идеи Рубинштейна. Опыт жизни в тоталитарном государстве принес одновременно со знанием и разочарование. Ученый наблюдал уничтожение человеческого в человеке, опустошение, внутреннее обнищание и сделал вывод: если политика становится выражением тоталитарного способа организации общества, она достигает полной противоположности этике. Рубинштейн пришел к требующему серьезного анализа заключению: формы зла меняются, а зло остается, способы «калечения» людей меняются, а само оно остается. «Каждое поколение, борясь против несправедливости своего времени, верит, что следующее поколение будет жить в обетованной земле, а на самом деле на долю каждого следующего поколения падают свои несправедливости – и если они и бывают менее крупными, то зато они оказываются более утонченными» [9, с. 209].

Рубинштейн критикует экзистенциализм за абсолютизацию существования в противопоставлении сущности человека. Он указывает, что в данном философском течении человек как исходное оказывается не только началом, но и концом. Такой подход не дает возможности выхода в сферу бытия в целом. Рубинштейн предостерегал психологов в процессе познания человека от ухода в плоскость «человек как абсолют», как «вещь в себе», как «нечто обособленное и замкнутое в себе» [9, с. 5]. Мыслитель не просто раздвигает границы человека и видит его включенным в более широкие связи, его интересует природа человека как «зеркала Вселенной, всего бытия» [9, с. 85].

Для Рубинштейна *духовная история человека* – история становления субъекта. Становление – процесс выхода за пределы ситуации в сознании и действии. Сознание выступает как выход из поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко отмечают, что именно Рубинштейн первым из отечественных психологов ввел в научный оборот понятие *самоопределения*, имея в виду те качества личности, которые определяют ее самостоятельность в выборе жизненных целей и планов [2]. Только *внутреннее* самоопределение сохраняет личность, ограждает ее от подчинения внешнему, гарантирует верность себе. Внешняя же детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту, отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или простое приспособление к ним.

### **Личность или постчеловек?**

В конце XX в. получила распространение философская концепция и международное движение под названием «трансгуманизм», цель которого – «радикальное преобразование» человеческой природы. *Трансгуманизм* характеризуют как «рациональное, основанное на осмыслении достижений и перспектив науки, мировоззрение, которое признает возможность

и желательность фундаментальных изменений в положении человека с помощью передовых технологий с целью ликвидировать страдания, старение и смерть и значительно усилить физические, умственные и психологические возможности человека» [8]. Представители данного движения утверждают, что тот уровень бытия, который был создан природой, уже исчерпал себя. Поэтому необходимо целенаправленно совершенствоваться «природный продукт», выходить за пределы человека и человеческой истории. Это приведет к созданию *постчеловека* как нового существа.

Если философия экзистенциализма и гуманизма способствовала вытеснению религиозной сферы из жизни людей, концентрируя внимание на человеке как центре мироздания, трансгуманизм отрицает и естественного человека, настаивая на его «преобразовании».

Кем будут эти преобразованные с помощью «достижений» науки существа? И найдется ли место для Личности в таком мире?

### Литература

1. Абульханова К.А. Предисловие // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Под ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 9-12.

2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Развитие идей С.Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Отв. ред. К.А. Абульханова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 216-233.

3. Журавлева Н.А. Актуальные тенденции в ценностных ориентациях молодежи в современном российском обществе // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 171-191.

4. Ильин И.А. Путь к очевидности // Собрание сочинений: В 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994.

5. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы историко-психологического исследования. Дис. ... докт. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2004.

6. Мэй Р. Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение // Теория и практика экзистенциальной психологии. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2015. С. 88-131.

7. Несмелов В.И. Наука о человеке. СПб.: Центр изучения, охраны и реставрации наследия священника Павла Флоренского, 2000.

8. Российское трансгуманистическое движение [Электронный ресурс] / Официальный сайт. URL: <http://www.transhuman.ru> (дата обращения: 05.12.2016).

9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.

УДК 159.9

### РУССКИЙ ПУТЬ В ОСМЫСЛЕНИИ

**Осницкий Алексей Константинович** доктор психологических наук, профессор, Федеральное бюджетное государственное научное учреждение «Психологический институт»; Москва, ул. Моховая д.9 стр.4, e-mail [osnizak@mail.ru](mailto:osnizak@mail.ru)

#### Аннотация

Обсуждаются различия определения смысла жизни в отечественной психологии и зарубежной – экзистенциальной. Также обсуждаются достоинства и недостатки экзистенциальной психотерапии

**Ключевые слова** экзистенция, жизнедеятельность, субъект, личность, смысл жизнедеятельности.

## RUSSIAN WAY IN UNDERSTANDING

**Osnitsky Aleksei Konstantinovich**-doctor of psychology, Professor, Federal state-financed scientific institution "Psychological Institute", Moscow, Mokhovaya str., 9 p. 4, e-mail osnizak@mail.ru

### Abstract

We Discuss the differences and definitions of the meaning of life in domestic and foreign psychology is existential. Also discussed are the advantages and disadvantages of existential therapy

**Key words** existence, activity, subject, identity, the meaning of life

Сейчас часто встречаешься с мнением, что позиции С.Л. Рубинштейна в последних работах соотносимы с позициями экзистенциалистов. Но как можно совместить с экзистенциализмом рассуждения С.Л. Рубинштейна о возможных способах жизни человека, его поиски смысла жизни, введение категории бытия человека, как его *жизнедеятельности* (во многом проектируемой человеком). С.Л. Рубинштейн задал качественно иное понимание природы человека. Рассматривая принцип самодеятельности, как принцип развития человека (статья 1922 г), он видел смысл человеческой жизни в том, чтобы «быть источником света и тепла для других людей» – все это совершенно не совместимые с позициями экзистенциализма направления изучения человека. Несмотря на непростую судьбу многих отечественных 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. Вспомним работы И.М. Сеченова, И.И. Мечникова, В.М. Бехтерева, А.А. Ухтомского, М.Я. Басова, С.Л.Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева и их сотрудников.. Рассматривая сознание в единстве с деятельностью человека, подчеркивая особую возможность человека в деятельности и общении быть активным деятелем (автором, режиссером собственной активности) и личностью, которая в потенции и представляет собой человека, самостоятельно определяющего свои позиции в мире, отечественная психология развивает более оптимистичные взгляды на возможности развития человека и его жизнедеятельности: в которой есть место и зависимости от природы и самостоятельной инициативе в преобразующей активности.

Именно в отечественной психологии сформировалось представление о специфически человеческом виде активности – деятельности: проектируемой, целенаправленной, осознанной, преобразующей. И достаточно простая философия общественно распределенного труда сплачивает людей. Если один из них сделал что-то полезное и нужное для других, он им становится интересен. Если что-то удастся сделать вместе – рождается совместное удовлетворение от сделанного, которое может вдохновлять человека на следующие попытки, что-то сделать. Это то, что объединяет людей!

Но есть и то, что их разобщает! Трудные условия жизни и необходимость заботиться о безопасности. Первичные потребности в безопасности предполагают и вспышки агрессивности и недоверия не только между посторонними людьми, но и в рамках родственных семейных отношений. И там не всегда все благополучно, всегда есть почва для конфликтов. Но общие цели семьи, привязанность членов семьи друг к другу помогает им разрешить трудности без больших потерь.

Экзистенциализм как философское учение 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 это делают другие. Свобода как обреченность... Смятение –

ощущение невозможности, неправомерности, неспособности сделать выбор, когда это нужно. В жизни появляется слишком много неопределенного и непонятного, 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. Несколько лучше и ближе к гуманизму «экзистенциальная психотерапия» постольку, поскольку она ориентирована все-таки на помощь людям (в частности, психотерапия К.Роджерса, Р.Мэя, А.Ленгле, И.Ялома). Но, отдавая должное экзистенциальной психотерапии, которая действительно противостоит бихевиористским установкам и биологизаторству, почему мы должны принимать установки экзистенциализма как философского направления даже в «психотерапевтической обертке»? Конечно, термин экзистенция звучит красиво, но также «красиво» и долго звучал термин толерантность (заимствованный из биологии), и какие последствия его использования в Европе мы видим в результате. Также красиво звучал и звучит термин демократия, но еще в 1836 году А.С. Пушкин удивительно мудро высказался о демократии, утвердившейся в Северной Америке: «С изумлением увидели демократию в отвратительном цинизме, в ее жестоких предрассудках, в ее нестерпимом тиранстве. Все благородное, бескорыстное, все возвышающее душу человеческую подавлено неумолимым эгоизмом и страстью к довольству» (цитата из полного собрания сочинений) [1].

Экзистенциализм появился в противовес предшествующей философии, пытающейся разобраться в закономерностях мироустройства и значимости деяний человека (т.е. философии рациональности), акцентировал внимание на проблемах самого человека, но при этом сосредоточил внимание преимущественно на моментах уникальности и абсурдности (иррациональности) его бытия.

Сошлюсь на слова известного психотерапевта И. Ялома, который отмечал трудности понимания экзистенциализма: «Надо сказать, что вообще язык описания терапевтами своих терапевтических подходов не отличается ни краткостью, ни однозначностью; однако экзистенциализм с его неопределенным и противоречивым словарем в этом смысле не знает себе равных... философы по неясности и усложненности своей манеры выражения превосходят даже психоаналитиков-теоретиков. Исключительный, важнейший в данной области философский текст – «Бытие и время» Хайдеггера остается непревзойденным примером словесного тумана» [2]. Но, и сам И.Ялом фиксирует свое внимание на акцентируемых экзистенциализмом моментах: «Сколь бы ни были мы близки к кому-то, между нами всегда остается последняя не преодолимая пропасть; каждый из нас в одиночестве приходит в мир и в одиночестве должен его покинуть. Порождаемый экзистенциальный конфликт является конфликтом между сознаваемой абсолютной изоляцией и потребностью в контакте, в защите, в принадлежности к большему целому... Экзистенциальный динамический конфликт порожден дилеммой, стоящей перед ищущей смысла тварью, брошенной в бессмысленный мир» [2].

Дьорди Лукач писал: экзистенциализм не только философия смерти, но и философия абстрактной свободы (по Сартру), что делает его популярным, но и реакционным. Сосредоточиваясь на кризисных моментах человеческого бытия (беспокойства, связанного с бессмысленностью, одиночеством, переживаниями смерти), но и на моментах трансцендентности (определении себя) и переживаниях свободы, экзистенциализм отрешивается от реальных проблем капиталистического образа жизни, уводит либо в религиозные способы разрешения противоречий, либо в сферу пиковых переживаний человека.

Да, мы вернулись к капиталистической системе общественных отношений, но это не значит, что мы должны выбросить за борт достижения отечественной науки. Фетиш капитализма – капитал – и неумное стремление – приверженцев этого режима хозяйствования к накопительству любой ценой, действительно, ставят большинство людей в критические обстоятельства. И тех людей, которые оказываются за бортом накопительства (на всех не хватит!) и тех, кто накапливает, но опять же оказывается бессильным перед

данностями жизни: смертью, одиночеством, непредсказуемостью и бессмысленностью того же накопительства (с собой не заберешь, а уверенности, что кто-то продолжит дело, нет). Меценаты также крайне редки в мире капитализма. Бытие и порождает соответствующее сознание: безвыходность, безысходность, отчаяние, отчужденность. Поэтому, связанные с этим переживания человека, экзистенциализм связывает со страхом, в котором и открывается сущность (открытая экзистенциализму!) существования человека. Обычно человек живет заброшенной жизнью (по К.Ясперсу), не подлинной (по С.Кьеркегору) и только в пограничных ситуациях у него появляется возможность раскрыть что-то в себе. Именно это и привлекает в экзистенциализме психотерапевтов постольку, поскольку им приходится именно в эти моменты помогать людям и примирять их с действительностью.

Категория смысла тесно связана с деяниями человека. Понимание фразы «дело, которому ты служишь» не совпадает по значению с пониманием «экзистенциальной исполненности». «В чем же смысл нашей жизни? Очевидно в процессе самой жизни. И чтобы этот процесс был гармоничен с природой, с законами жизни, необходимы: труд по директиве голода и семья по директиве любви. Наибольшее удовлетворение дает труд творческий, общественно-полезный и соответствующий основным свойствам характера каждого, и семья, связанная с ростом и жизнью детей» Эти слова принадлежат врачу А.Т. Менчинскому (отцу Н.А.Менчинской), представителю русской интеллигенции начала XX века. Многим из них было присуще стремление к высоким идеалам добра и справедливости, жизненная активность упорство в достижении цели, блестящий профессионализм, сочетающиеся с безупречной честностью, порядочностью и глубочайшим уважением к труду и людям труда.

Смыслы формируются как в деятельности, так и во взаимодействии с людьми, которое традиционно описывается термином поведение. Этим позиции отечественной психологии существенно отличаются от психологии экзистенциалистов. Акцентируя свое внимание на глубинных, малоосознаваемых процессах, придавая большое значение трудноуловимому ощущению экзистенции, они, естественно, в большей степени сосредоточены на конкретных проявлениях когнитивного, эмотивного и поведенческого. Не случайно часто в психотерапии практикуется их девиз «живи настоящим»; только в анализе «dasein», по мнению М. Хайдеггера, мы можем почувствовать, познать человека. Следует отметить, что экзистенциальная психотерапия существенно преобразовала взгляды на бытие человека и его роль в этой жизни, но многие базовые позиции остаются неизменными, как и позиции, связанные с «пиковыми» переживаниями человека

Активность человека в деятельности и личностном самоопределении, по сути дела, и связана с поисками смысла жизни. И отличие отечественного понимания процесса самоопределения связано не только с религиозными ценностями, но и ценностями самоопределения человека в собственной активности. Перед человеком как режиссером (субъектом) своей активности (с возрастом даже проявления реактивности и импульсивности форм поведения опосредуются деятельностью) в повседневности встают и формулируются задачи преобразования, сопровождаемые рефлексивным долженствованием – «как можно скорее и лучше выполнить взятое на себя дело или реализовать намерение». И при этом им как личностью решается задача определения своих позиций и отстаивания их во взаимодействии с другими людьми постольку, поскольку и им приходится определять свои позиции. Осмысление человеком деятельностных и личностных проявлений, своего благополучия и благополучия других на фоне окружающей обстановки, по сути дела, и составляет духовность. Позиционирование человека в процессе жизнедеятельности, проявляющееся в переживаниях и их смысловом оформлении, и составляет существо его духовности.

### Литература

1. Прохоров В.Л. «Тебя ж, как первую любовь, России сердце не забудет!» Феномен Пушкина и современная Россия. //Социальный университет 38 (86). сентябрь 2011.

2. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия Издательский дом: Класс 1999.

УДК 159.923

## **ПСИХОЛОГИЯ СМЫСЛА: ДОСТИГНУТЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫЯВЛЕННЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ**

**Левит Леонид Зигфридович** – доктор психологических наук, доцент.  
Директор Центра психологического здоровья и образования; Минск, Беларусь,  
e-mail: leolev44@tut.by

### **Аннотация**

Статья представляет собой обобщение теоретических и экспериментальных исследований автора в психологии смысла. Показана тесная взаимосвязь понятий «смысл» и «эгоизм», преимущества отнесенности источников смысла к внутреннему миру человека, близость конструкции смысла к наиболее распространенным позитивным иллюзиям. Наиболее удачным выбором, решающим экзистенциальные проблемы, выступает эвдемонический образ жизни, связанный с развитием и реализацией уникального внутреннего потенциала субъекта.

**Ключевые слова:** позитивные иллюзии, самореализация, смысл, счастье, эгоизм.

## **THE PSYCHOLOGY OF MEANING: ACHIEVING NEW RESULTS AND DISCOVERING LIMITATIONS**

**Levit Leonid Zigrifidovich** – doctor of psychological Sciences, Assoc. Prof., the Director of Center for Psychological Health and Education: Minsk, Belarus  
e-mail: leolev44@tut.by

### **Abstract**

The paper summarizes the results of the theoretical and experimental investigations conducted by the author in the psychology of meaning. The author demonstrates close relationship between meaning and egoism; the advantages of location of the sources of meaning in the inner world of a person; the link between the concept of meaning and the most widespread positive illusions. Eudaimonic way of living, of developing and actualizing one's inner unique potential is considered to be the best choice for a person as far as it solves all existential problems.

**Key words:** positive illusions, self-realization, meaning, happiness, egoism.

**Введение.** В настоящей статье мы хотели бы представить основные результаты, достигнутые в исследованиях проблемы смысла с помощью собственной двусистемной концепции. Как это нередко бывает в науке, применение нового инструмента привело к появлению массива важных и интересных данных.

**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. Обе системы развиваются от уровня к уровню и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими друг другу «по горизонтали» уровнями каждой из них, связанный с осуществлением тех или иных жизненных задач. В настоящее время преимущества двусистемной и многоуровневой

ЛОКС делают ее наиболее подходящим кандидатом на роль окончательной (наиболее общей и фундаментальной) теории для современной психологии [8].

### **Результаты и обсуждение.**

1. Прежде всего, сравнительный анализ понятий «смысл» и «эгоизм» (основополагающей системы в нашей теории) выявил немало сходных черт в обоих терминах. Так, понятие «смысл» позволяет преодолеть существующие в психологии бинарные оппозиции типа «аффект – интеллект», «академическая психология – прикладная психология» и т. д. Поэтому данный термин может претендовать на более высокий методологический статус, на роль центрального понятия [10, с. 4], выступать в качестве предельной категории [10, с. 50]. С нашей точки зрения, все вышеприведенные определения (даже в большей степени) могут быть отнесены и к термину «эгоизм», признаваемому в качестве возможной первопричины всей человеческой активности. Говоря о многозначности понятия «смысл» [10, с. 74], отметим, что «эгоизм» не менее многозначен.

Стремление человека к поиску и реализации смысла собственной жизни представляет, с точки зрения В. Франкла, первичную мотивационную тенденцию [10, с. 38; 11, с. 189]. Эгоизм также трактуется в качестве врожденной субстанции, способствующей выживанию индивида и в значительной (если не в полной) степени определяющей его мотивацию. Если нахождение смысла является вопросом человеческого призвания [10, с. 38; 13], то в нашей концепции реализация субъектом Личностной Уникальности с помощью «Высшего» Эгоизма четвертого уровня и есть осуществление его призвания. Смысл представляет собой «самую лучшую возможность в каждой ситуации» [11, с. 191], в то время как эгоизм мотивирует человека на поиск и реализацию подобной возможности в собственных интересах.

Экспериментальные исследования, проведенные нами с использованием метода выборки переживаний (ESM), также продемонстрировали сильные и умеренные положительные корреляции (от 0.52 до 0.93) между показателями шкалы смысла («отвечает моим ценностям, имеет смысл для меня») и шкалы эгоизма («польза, выгода для меня») у всех испытуемых [6]. Кроме того, значимые положительные корреляции были зафиксированы между показателями опросника «Смыслжизненных ориентаций» и шкалами авторского теста «ЭЛУ Плюс», диагностирующими высший уровень обеих систем ЛОКС [5; 17].

Отметим, что положительные корреляции между показателями шкал смысла и альтруизма были в несколько раз слабее, чем между показателями смысла и эгоизма. Отыскать «чистый», свободный от эгоизма смысл пока не представляется возможным. Альтруистическая активность субъекта скрытым образом обслуживает не только его «первичный» эгоизм (например, через повышение самооценки в связи с «благородством» собственного поведения), но и явным образом – эгоизм (потребности, желания) тех, кому оказывается помощь.

Таким образом, два «глобальных» термина – смысл и эгоизм (по крайней мере, на высших уровнях своего развития) – имеют немало общих признаков и точек пересечения. Выявленная закономерность позволяет, помимо прочего, приступить к исследованиям конкретных связей между «животной» частью психики человека, которую представляют низшие уровни системы «Эгоизм» в ЛОКС, и собственно «человеческой» частью, одним из порождений которой выступает стремление к смыслу. Именно в данной области, как нам представляется, могут быть обнаружены возможности союза «природы» и человеческой морали. Также отметим, что именно «смысл» и «эгоизм» вошли (наряду с вовлеченностью) в тройку понятий, ближе всего находящихся к «сердцевине» конструкта «счастье» – по самым разным использовавшимся критериям [6].

2. Тесные связи, обнаруженные между понятиями «смысл» и «эгоизм», диктуют вывод о предпочтительности *внутреннего* лоцирования источников смысла в сравнении с внешним. Как отмечает С. Вайнберг, естественнонаучные исследования так и не обнаружили признаков «высшего замысла» в окружающем мире, который в ином случае мог бы

послужить достойной основой для создания индивидуального смысла жизни. Чем лучше познается мир, тем более бессмысленным он кажется [2]. Кроме того, нарастающая нестабильность, «фрагментированность» современной жизни [1] делают «внешне ориентированный» источник смысла ненадежным выбором. Постоянные изменения, происходящие во внешней среде, способны легко уничтожить ранее обнаруженный в ней индивидуальный смысл.

Достижения современных естественных наук – в первую очередь, эволюционной биологии и поведенческой генетики – демонстрируют иллюзорность «утопического» взгляда на природу человека, способного создать совершенное общество, открывающее все возможности для наполненной смыслом жизни [19]. Об этом же свидетельствуют уроки истории: французская, российская (октябрьская) и китайская (культурная) революции, начатые с целью создания совершенно нового человека, в итоге вылились в массовые убийства и деспотизм правящей власти. Как видим, настойчивый поиск индивидуального смысла жизни во внешнем мире может стать делом не только бесперспективным, но и небезопасным.

Если в мире не существует (по крайней мере, до сих пор не обнаружено) никакого «внешнего» смысла, значит, весь создаваемый, конструируемый (а не найденный) мной и для меня смысл жизни зависит только от моих усилий (воображения, мышления и соответствующей практики). В рамках ЛОКС – от того, как мой «Высший» Эгоизм входит в контакт с моей Личностной Уникальностью (внутренним потенциалом, одаренностью), а затем с помощью ее глубокого осознания и последующей реализации создает и смысл в качестве персональной ментальной конструкции, делающей мою жизнь содержательнее и приятнее.

То, что основанный на собственной Личностной Уникальности смысл может (или должен) быть сконструирован индивидом исключительно *для себя*, в очередной раз демонстрирует важность обеих систем ЛОКС (*мой* смысл не подойдет другим людям с ЛУ, отличной от моей). Отныне индивид может быть одновременно нацелен не только на реализацию своих сильных сторон и достигаемый при этом смысл, но и на получаемую от этого пользу и выгоду (эгоизм). Возникающий в созидательной активности синтез того и другого понятия хорошо отражается термином «прагматическая духовность» [14, с. 255].

Приведенные соображения демонстрируют сомнительность точки зрения, согласно которой, достижение индивидом смысла ассоциируется с принадлежностью к чему-то «внешнему» и «большому» [7; 13; 20]. Поэтому водораздел между «внутренним» и «внешним» лоцированием смысла может быть на самом деле отголоском представления индивида об имеющемся либо отсутствующем у него уникальном потенциале и нацеленности на его всемерную реализацию. Помещение источников смысла в окружающую среду позволяет, помимо прочего, не сталкиваться с собственными малопривлекательными чертами – в частности, с бездарностью и ленью.

3. Как известно, стремление к смыслу является важным отличием человека от животных. Ощущение осмысленности собственной жизни в значительной степени улучшает внутреннее состояние индивида: «все, что со мной происходит, делается *не просто так*».

Все приведенные соображения позволяют классифицировать смысл как разновидность *позитивной иллюзии* – со всеми свойственными позитивным иллюзиям достоинствами и недостатками. В этом случае «смысл собственной жизни» оказывается в одном ряду с «ложной уникальностью» [16], верой в успешную самоактуализацию (постоянным источником правосторонней асимметрии в тестах гуманистической направленности) [9; 15], утопическими представлениями о человеческой природе в целом и возможности идеального устройства социума [19]. Как известно, мозг человека способен реагировать на иные ментальные конструкции даже сильнее, чем на реально существующие объекты [12]. В рамках ЛОКС позитивные иллюзии создаются системой «Эгоизм», но сейчас это не главное.

Известно, что психиатрический пациент ждет от врача в большей степени «материал» для позитивных иллюзий – ободрение и внушение надежды, нежели правду и объективный прогноз своего заболевания [20]. По аналогии естественно предположить, что клиент экзистенциального терапевта предпочел бы, чтобы не он сам, а специалист нашел более «качественный» смысл его жизни и укрепил бы его на некоторое время в очередной позитивной иллюзии. Клиент как бы чувствует, что в его несчастье не существует никакого «объективного» смысла, однако открытое столкновение с суровой жизненной правдой в подобной ситуации способно нанести еще больший вред.

Именно по указанной причине в консультативной работе мы говорим своим клиентам, что «Личностная Уникальность» присутствует у *каждого* человека, а контакт с ней в периоды жизненных неудач является целительным для психики [18]. На самом же деле границы рассчитанного нами доверительного интервала для индивидов, предположительно имеющих ЛУ, простираются от 0.15 процента (минимум) до 19 процентов (максимум). Расчеты производились на основе статистики успешной самореализации среди лиц, прошедших в разные годы наш «Эвдемонический Тренинг» [4].

4. Наиболее удачным выбором для одаренного и трудолюбивого индивида выступает эвдемонический образ жизни, при котором уникальный внутренний потенциал рассматривается как главная жизненная ценность, развитие и реализация которой приносит наивысшее счастье. Существование, при котором человек реализует свое жизненное предназначение, неизбежно становится осмысленным [3]. К сожалению, подобная перспектива подходит лишь одаренным от природы и трудолюбивым субъектам, способным развивать свой внутренний потенциал ежедневным напряженным трудом. Возможно, именно поэтому большинство людей предпочитает трактовать смысл не в качестве конкретной работающей конструкции, а как нечто «внешнее», «возвышенное» и «абстрактное» (см. пп. 2 и 3).

**Выводы.** Отождествление смысла жизни с развитием и реализацией уникального внутреннего потенциала позволяет легко «закрыть» экзистенциальные проблемы. Основным ограничителем в этом случае выступает обнаружение индивидом собственных сильных сторон и напряженный труд с целью их развития и реализации. В иных случаях смысл жизни зачастую представляет собой абстракцию, имеющую немало общего с наиболее распространенными позитивными иллюзиями.

### Литература

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. – 390 с.
2. Вайнберг С. Мечты об окончательной теории. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Левит Л.З. Эвдемония: жизнь для героя // Современная зарубежная психология. 2013. №1. – С. 69-77.
4. Левит Л.З. Тренинг и диагностика компонентов эвдемонической активности индивида // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сборник материалов Седьмой международной научно-практической конференции. Часть 2. – Саратов-Вольск: «Изд-во Наука», 2013. – С. 72-79.
5. Левит Л. З. Смысл и эгоизм: совместимы ли понятия? // Пятая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии (Москва, 6 – 8 мая 2013 г.). Материалы сообщений. М.: Смысл, 2013. – С. 90-93.
6. Левит Л.З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. Минск: РИВШ, 2014. – 148 с.
7. Левит Л.З. Счастье и смысл: дискутируя с М. Селигманом // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Выпуск 1 (13). – С. 25-27.
8. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья как «окончательная» психологическая теория: десять главных причин // Социальный психолог, 2016. №2 (32). – С. 18-23.

9. Левит Л.З., Радчикова Н.П. Опросник ЭЛУ: в борьбе с правосторонней асимметрией. // Электронный научный журнал «Исследовано в России». 2013. № 017. – С. 244-261.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. – 488 с.
11. Лэнгле А. Виктор Франкл. Портрет. – М.: РОССПЭН, 2011. – 248 с.
12. Линден Д. Мозг и удовольствия. М.: Эксмо, 2012. – 288 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2004. – 416 с.
15. Forest J. J., Sicz G. Pseudo-Self-Actualization. // Journal of Humanistic Psychology. 1981. Vol. 21. № 1. – Pp. 77-83.
16. Goethals G.R., Messick D.M., Allison S.T. The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison // Social comparison: Contemporary theory and research. Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – Pp. 149-176.
17. Levit L.Z. Meaning and Egoism: Are the Notions Compatible? // International Journal of Social Science Research. 2014. Vol. 2. № 1. – Pp. 102 – 112.
18. Levit L.Z. Personal Uniqueness Therapy: Living with an Inner Ideal // American Journal of Applied Psychology. Vol. 3. № 1, January 2014. Pp. 1 – 7.
19. Pinker S. The Blank Slate. New York: Penguin Books, 2002. – 510 p.
20. Seligman M. E. P. What You Can Change and What You Can't. New York: Vintage Books, 2007. – 320 p.

УДК 159.9

### **РЕФЛЕКСИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В СИТУАЦИЯХ РАЗРЫВА «СО-БЫТИЯ» СО ЗНАЧИМЫМ ДРУГИМ**

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

#### **Аннотация**

В статье описывается рефлексия смысла жизни как ресурс преодоления неблагоприятных событий, связанных с утратой значимого другого (смерть, развод). Отмечается ведущая роль рефлексии в осмыслении жизни, осуществлении саморегуляции жизнедеятельности и успешной адаптации в ситуациях разрыва «со-бытия» со значимым другим.

**Ключевые слова:** смысл жизни, рефлексия, ресурс развития, смерть, развод, событие

### **THE REFLECTION OF THE MEANING OF LIFE IN SITUATIONS OF RUPTURE "JOINT BEING " WITH SIGNIFICANT OTHERS**

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

#### **Abstract**

The article describes the reflection the meaning of life as a resource for coping with adverse events associated with the loss of the significant other (death, divorce). 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 rupture «joint being» with significant others.

**Key words:** meaning of life, reflection, resource of development, death, divorce, event

Поиск смысла занимает центральное место в жизни человека. Не удивительно, что события жизненного пути и жизненные ситуации, связанные с утратой, разрушением

отношений и событийности человека являются актуальными темами психологических исследований.

В качестве ресурсов поиска и обретения новых смыслов, взамен утраченных, современные исследователи рассматривают рефлексивность, рефлексивные механизмы анализа жизненного опыта. Рефлексия является тем механизмом, который человек использует, чтобы управлять своей судьбой, осмысленно и деятельно относиться к миру и себе, совершать самостоятельные и ответственные выборы в жизни, контролировать качество своей жизни во времени. Вместе с тем, рефлексия выступает как предпосылкой субъектности человека, которая фундаментальна для самодетерминации и саморазвития взрослого человека, по мнению К.А. Абульхановой, Л.И. Анциферовой, М.В. Ермолаевой, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Сапоговой, Е.Б. Старовойтенко и других исследователей.

Разрушение «со-бытия», единства, совместного бытия со значимым другим, без присутствия которого в своей жизни трудно, а в ряде случаев и невозможно представить свою жизнь, идентичность, личность, как отмечают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [7], ведет к утрате смыслов жизни. Наиболее частыми причинами, разрушающими «со-бытие» со значимым другим, являются смерть близкого человека и развод.

С другой стороны, в акте разрушения «со-бытия» человек ощущает конечность своего бытия, что придает смысл человеческой жизни, побуждая осмысленно и деятельно использовать время жизни.

Так, смерть и развод становятся событиями жизненного пути, который нельзя начать сначала. Рефлексия событий, связанных с разрушением «со-бытия» со значимым другим возлагает ответственность на человека за свою жизнь, жизненные выборы. У человека есть выбор жизненных позиций: принять индивидуальную жизнь, у которой есть свой конец, признав факт разрушения «со-бытия» в смерти или разводе как один из периодов жизни, или утверждать разрушение своей жизни в целом, например, в форме суицида.

Принятие первой позиции связано с активной рефлексивной работой самого человека, направленной на глубокий анализ смыслов жизни, трансформацию жизненного пути личности, формирование новых ценностей, нового образа Я. Рефлексивный анализ включен в длительную «работу скорби», существенно дополняя переживание утраты, динамика которой во многом сходна в ситуациях смерти близкого и развода. Результатом является принятие факта разрушенного «со-бытия», адаптация к новым условиям жизни, построение новых отношений к себе и миру.

В серии эмпирических исследований, наших и выполненных под нашим руководством [1, 2, 3, 4, 5, 6], в которых приняли участие более 300 взрослых людей (18-65 лет), как имеющих, так и не имеющих событий развода и смерти близкого человека в своем жизненном опыте, было доказано, что рефлексивный анализ является ресурсом осмысления жизни, саморегуляции жизнедеятельности и успешной адаптации в ситуациях разрыва «со-бытия» со значимым другим. Однако мощностные ресурсы рефлексивного ресурса обусловлены рядом факторов.

Во-первых, рефлексивный ресурс развития значимо выше в событиях, связанных со смертью близкого, чем в событиях развода. Люди, пережившие развод, имеют более низкие показатели осмысленности жизни, чем состоящие в браке; а люди, пережившие утрату близкого человека, характеризуются большей осмысленностью жизни, чем не пережившие такого события. Рефлексивный анализ события смерти является предпосылкой дистанцированного и осмысленного отношения к своей жизни, выхода за пределы нереплексивного «бытийного существования» (по С.Л. Рубинштейну). Принятие и осознание факта смерти близкого побуждает человека к осмыслению своей жизни через призму конечности бытия, что в свою очередь является мощным терапевтическим фактором, стимулируя личностные изменения, которые улучшают жизнь.

Во-вторых, мужчины и женщины по-разному используют рефлексивный ресурс, осмысляя события развода и смерти, а также свою жизнь в целом. Половая специфика проявляется в качественном содержании рефлексивных представлений о событиях жизни.

Женщины чаще рефлексуют эмоциональное содержание событий, а мужчины – ценностное содержание. В целом женщины более эмоционально относятся к смерти и разводу, чем мужчины, они демонстрируют большую осведомленность как явлениях (смерти и развода), так и событиях, стратегиях поведения, чем мужчины. Также женщины чаще задумываются о своей смерти, чем мужчины.

В-третьих, факт разрыва «со-бытия» стимулирует обращение к рефлексивному ресурсу в поисках смысла жизни и адаптации. Обнаружено, что вклады рефлексии в вариативность осмысленности жизни, жизнестойкости, саморегуляции и адаптации у людей, имеющих опыт разрыва «со-бытия» со значимым другим значимо выше, чем у людей, не имеющих такого опыта (при  $p < 0,05$ ). Показано, рефлексивный анализ людей, испытавших разрыв «со-бытия», преимущественно направлен на эмоциональное отношение и поведенческие стратегии, а люди, не имеющие такого события в своем опыте, в большей мере рефлексуют свои фактические знания (воспоминания о фактах) и эмоциональное отношение. Более того, как показало наше исследование, стимуляция воспоминаний (семантических и/или автобиографических) о смерти вне зависимости от наличия в жизненном опыте события, связанного со смертью близкого человека, значительно повышает осмысленность индивидуальной жизни, способствует представлению о себе как о свободном человеке, способном самостоятельно принимать жизненные решения и строить свою жизнь по своему усмотрению.

### Литература

1. Бакланова Е. В. Исследование образов смерти у людей, переживших утрату близкого человека. Выпускная квалификационная работа дипломированного специалиста по специальности 030301-психология. Тула, 2015. 124 с.
2. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс личностного развития: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. 520 с.
3. Клементьева, М.В. Исследование биографической рефлексии в ситуациях жизненных изменений // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 62-73.
4. Клементьева, М.В. Событие развода в биографической рефлексии взрослых мужчин и женщин // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 1. С. 101-111
5. Клементьева, М.В. Влияние биографической рефлексии на осмысленность жизни взрослых людей // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 186-195
6. Клементьева М.В., Воронцова М.В. Биографическая рефлексия как компенсация и ресурс развития во взрослом возрасте // Психосфера. Сборник научных трудов кафедры психологии ТулГУ. – Выпуск шестой / Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. – С. 102-119
7. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 412 с.

## ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ И ИСТОЧНИКИ СМЫСЛА В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ

**Калашникова Ольга Эрнстовна** – психолог, психотерапевт, отделения кризисной-психиатрической помощи ГКБ №20 им. Ерамишанцева А. К., Москва

**Леонтьев Дмитрий Алексеевич** – доктор психологических наук, профессор, Национальный Исследовательский Университет Высшая Школа Экономики;

**Тараненко Ольга Анатольевна** - студентка, Национальный Исследовательский Университет Высшая Школа Экономики, Москва

### Аннотация

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования, проведенного на базе отделения кризисной-психиатрической помощи ГКБ №20 им. А.К. Ерамишанцева; с помощью опросника источников смысла жизни (ОИС) и ряда других методик. В работе рассмотрены взаимосвязи источников смысла и личностных ресурсов, показателями осмысленности и саморегуляции.

**Ключевые слова:** источники смысла жизни, кризис смысла, суицидальная идеация, суицид, кризисное состояние

### LIFE MEANINGFULNESS AND THE SOURCES OF MEANING IN A STATE OF CRISIS

**Kalashnikova Olga Ersnstovna** - psychologist, psychotherapist, department of crisis-psychiatric care of the Hospital №20 named. Eramishantseva A.K., Moscow

**Leontiev Dmitry Alekseevich** - doctor of psychological Sciences, Professor, National Research University High School of Economics, Moscow

**Taranenko Olga Anatolievna** – student, National Research University High School of Economics, Moscow

### Abstract

The article is devoted to the analysis of the results of an empirical study of patients from department of crisis-psychiatric care of the Hospital №20; with a help of The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe) and several other questionnaires. In this work correlations between sources of meaning and personal resources, indicators of meaningful life and self-regulation are assessed.

**Keywords:** sources of meaning of life, crisis of meaning, suicidal ideation, suicide, state of crisis

**Введение** Данная статья является частью многолетнего проекта по исследованию личностных факторов, опосредующих суицидальные намерения и действия, у пациентов отделения кризисной-психиатрической помощи ГКБ №20 им. Ерамишанцева А. К. В данном отделении находятся люди, находящиеся в состоянии кризиса, часть из них — после неудачных попыток суицида, часть — люди, пребывающие в кризисе иного рода. Мы не предполагаем в данной статье подробного теоретического анализа понятия кризиса, акцент делается на эмпирических данных. Основным материалом для данной статьи служат данные по новой методике источников смысла Т. Шнелл.

В рамках данного исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) провести сравнительный анализ выборки пациентов кризисного отделения с выборкой психически здоровых людей по показателям смысла жизни, жизнестойкости и витальности.
- 2) провести анализ корреляционных связей шкал опросника источников смысла жизни со шкалами опросников субъективного переживания счастья, жизнестойкости, витальности, смысла жизни, толерантности к неопределенности, экзистенции, рефлексии, антисуицидальной мотивации, отчуждения и одиночества на выборке пациентов кризисного отделения.

На основании поставленных задач мы выдвигаем ряд гипотез:

- 1) показатели смысла жизни, жизнестойкости и витальности в кризисной выборке будут значимо снижены по сравнению с нормой,
- 2) осмысленность и источники смысла положительно связаны с показателями субъективного переживания счастья, жизнестойкости, витальности, антисуицидальной мотивацией и отрицательно – с отчуждением и одиночеством. Кризис смысла обнаружит противоположные по знаку связи.

**Теоретическая база исследования.** Теоретической базой для исследования выступила модель Д.А. Леонтьева [2008], осмысляющая феномен суицида с точки зрения экзистенциального анализа. Как показывает множество разных данных, у суицида нет причин, в строго каузальном смысле. Есть повод, который становится причиной, только если он определенным образом осмысливается как причина, что становится толчком к суицидальным действиям. Исходя из модели, которую предлагали В.А. Тихоненко и Ф.С. Сафуанов [2004], кроме факторов, толкающих человека к суициду, надо учитывать еще и факторы, которые ему препятствуют. У каждого психически здорового человека в тот момент, когда перед ним встает вопрос о возможности добровольного прекращения своей жизни, имеются и причины ее продолжать. Но сама способность задаваться этим вопросом, по мнению Ж.-П. Сартра и А. Камю, свидетельствует о том, что человек поднимается на уровень более осознанного отношения к собственной жизни, которая таким образом становится предметом выбора. Оба мыслителя подчеркивают, что в большинстве случаев это приводит не к негативным последствиям, а к позитивным, к более осмысленному отношению к своей жизни. Люди, у которых собственная жизнь является предметом размышлений, более застрахованы от суицидальных попыток, чем те, кто совсем не рефлексирует на эту тему. В статье [Леонтьев Д.А., 2008] были названы основные барьеры, препятствующие попыткам суицида: 1. осмысленность жизни и 2. осознание внутреннего центра, экзистенциального Я, что позволяет дистанцированно отнестись к конкретной идентичности, которая могла в данной жизненной ситуации потерпеть крах. Человек понимает, что он может найти в себе эту точку опоры, с помощью которой он может «убить» эту конкретную идентичность и выстроить другую.

Суицидальные мысли и действия имеют существенные различия в природе, основаниях и последствиях. Несколько лет назад был опубликованы данные небольшого пилотажного эмпирического исследования в рамках данного проекта [Калашникова О.Э., Леонтьев Д.А. и др., 2010]. Пациенты кризисного стационара были поделены на три группы: 1) те, у кого были в анамнезе неудавшиеся попытки суицида; 2) те, у кого были только мысли о возможности суицида; 3) те, у кого не было ни суицидальных мыслей, ни действий. Полученные данные подтверждали нашу гипотезу. Группа с суицидальной идеацией мало отличалась по характеристикам личностного потенциала от группы без суицидальных мыслей и попыток, но группа с суицидальными попытками сильно отличалась в худшую сторону и от тех и от других. Из двух первых групп у людей с наличием суицидальной идеации была выявлена более высокие показатели толерантности к неопределенности и рефлексии по опроснику когнитивного инсайта А. Бека, чем у пациентов без суицидальных попыток и мыслей.

В данном исследовании представлены результаты еще одной части данных этого проекта, в нем был сделан акцент на новом инструменте для измерения различных характеристик феномена смысла. Опросник источников смысла жизни (ОИС) был разработан Т. Шнелл в 2009 году [Schnell, 2009]. Опросник состоит из 151 вопроса, в нем используются две шкалы, которые независимо измеряют осмысленности жизни и кризис смысла жизни, в отличие от других опросников, которые обычно измеряют эти показатели как два полюса одного континуума.

Помимо этих двух шкал, опросник включает 26 первичных шкал источников смысла жизни, которые группируются, в соответствии с теорией и эмпирическими данными, в четыре содержательные вторичные шкалы: самоактуализация (объединение первичных

шкал: вызов (решение проблем), индивидуализм, власть, развитие, достижения, свобода, знание, креативность); порядок (традиции, практичность, мораль, рассудительность); благополучие себя и окружающих (практичность, веселье, любовь, здоровый образ жизни, уход/забота, внимательность/осознанность опыта, гармония); самотрансценденция, которая разделяется на: вертикальная самотрансценденция (духовность, явная (внешняя) религиозность); горизонтальная самотрансценденция (социальная ответственность (приверженность), единство с природой, самопознание, здоровье, генеративность).

Опросник был разработан на немецком языке, на данный момент есть адаптированная английская версия опросника. Перевод на русский язык был получен от автора и сейчас ведется ее адаптация для русскоязычной выборки [Болотова А.В., Леонтьев Д.А., 2016]. На выборке нормы по нескольким первичным шкалам были получены недостаточно высокие значения альфа Кронбаха (показатели внутренней надежности-консистентности), поэтому было принято решение не использовать первичные шкалы. Для вторичных шкал были получены высокие значения альфа Кронбаха от 0,764 до 0,953 [Болотова А.В., Леонтьев Д.А., 2016], в дальнейшем в исследовании будут обсуждаться только вторичные шкалы опросника источников смысла жизни.

**Методы** Выборка: В исследовании приняли участие 154 человек, пациенты кризисного отделения с 2010 по 2016 год, шесть анкет были исключены по причине неполноты их данных. В числе пациентов, 102 женщины (68,9%) и 46 мужчин (31,1%), возраст от 16 до 69 лет, средний 32,7(±12,86) лет.

В данном исследовании были использованы следующие методики:

- 1) Опросник источников смысла Т. Шнелл, адаптация Болотовой А.В., Леонтьева Д.А., [2016]
- 2) Шкала субъективного счастья С. Любомирски (ШСС), адаптация Осина Е.Н., Леонтьева Д.А. [2008]
- 3) Шкала субъективной витальности как диспозиции и как состояния Р. Райан и С. Фредерик, в адаптации Александровой Л.А. [2011]
- 4) Шкала жизнестойкости С. Мадди, адаптация Леонтьева Д.А. и Рассказовой Е.И., [2006]
- 5) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Леонтьева Д.А. [1992]
- 6) Опросник антисуицидальных мотивов М. Лайнхен, в адаптации Олиной М.В. [2010], [Журавлева Т.В. и др., 2016]
- 7) Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна, адаптация [Леонтьев Д.А. и др., 2016]
- 8) Шкала экзистенции А. Лэнгле, перевод Кривцовой С. В. [2009], адаптация Майниной И. Н. [2009]
- 9) Дифференциальный опросник переживания одиночества [Осин Е.Н., Леонтьев Д.А., 2013]
- 10) Опросник дифференциальный тип рефлексии [Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., 2014]
- 11) Опросник субъективного отчуждения С. Мадди, адаптация Осина Е.Н. [2007]

Наименее известным является опросник антисуицидальных мотивов. Этот опросник был разработан М. Лайнхен, в 1983 году [Linehan M. M. et al. 1983], в качестве инструмента исследования тех мотивов, которые являются буфером для предотвращения попыток суицида. Методом факторного анализа были получены 6 основных групп причин, почему люди выбирают жизнь, а именно: 1) убеждения в необходимости справляться и преодолевать проблемы; 2) ответственность перед семьей; 3) мотивы, связанные с детьми, 4) страх перед самоубийством, 5) страх социального неодобрения, 6) моральные установки, препятствующие совершению самоубийства. Данная методика была адаптирована М.В. Олиной [2010]; см. также [Журавлева Т.В. и др., 2016].

Для обработки данных использовалось программное обеспечение SPSS Statistics, версия 22, расчет корреляций производился по критерию Пирсона, также использовался метод сравнения независимых выборок по критерию Стьюдента.

## Результаты

В рамках данного исследования было выполнено сравнение по критерию Стьюдента выборки в кризисном состоянии с нормой. Исходная выборка пациентов кризисного стационара была сокращена для выравнивания возраста сравниваемых групп. Таким образом, кризисная выборка представлена 96 пациентами (28 мужчин и 68 женщин), возраст от 16 до 36, средний 24,38 (SD=4,24). Характеристика выборки нормы [Болотова А.В., Леонтьев Д.А., 2016]: 97 человек (39 мужчин и 58 женщин), возраст от 17 до 39 лет, средний 21,58 (SD=2,4). Для данных выборок был проведен сравнительный анализ по критерию Стьюдента для следующих методик:

- 1) Тест смысловых ориентаций (СЖО)
- 2) Шкала жизнестойкости
- 3) Шкала субъективной витальности как диспозиции

Как и ожидалось, были обнаружены высоко значимые различия (таблица 1) по всем показателям: значения СЖО, теста жизнестойкости и витальности в выборке кризисных пациентов ниже, чем в норме.

Таблица 1. Сравнение выборок по общему показателю теста смысловых ориентаций (СЖО), жизнестойкости, витальности (диспозиционной) по критерию Стьюдента

№	Название	t	P (df)
1	СЖО общий	7,162	0,000 (177)
2	Жизнестойкость	Общий	23,247
3		Вовлеченность	19,952
4		Контроль	21,654
5		Принятие рисков	19,853
6	Витальность	7,030	0,000 (191)

Далее представлены результаты корреляционного исследования в кризисной выборке.

В исследовании все показатели, измеряющие характеристики личностных ресурсов устойчивости, а именно шкала субъективного счастья (ШСС), витальность (ситуативная и диспозиционная), жизнестойкость (вовлеченность, контроль, принятие риска, общая), тест смысловых ориентаций (СЖО), толерантность к неопределенности имеют положительную значимую корреляционную связь практически со всеми шкалами опросника источников смысла жизни. Только две шкалы «вертикальная самоотраденция» и «порядок» не коррелируют с СЖО и толерантностью к неопределенности, а со шкалой «принятие риска» опросника жизнестойкости коррелирует только две шкалы источников смысла: «самоактуализация» и «благополучие себя и окружающих».

Шкала «осмысленности жизни» имеет значимую положительную корреляцию со всеми показателями шкалы экзистенции Лэнгле (таблица 2), шкала «кризиса смысла жизни» имеет значимую отрицательную связь со всеми её показателями. Источники смысла, в данном случае, ведут себя иначе, они значимо коррелируют только с двумя показателями шкалы экзистенции «самоотраденция» и «персональность». Стоит отметить, что «персональность» считается как сумма шкал «самодистанцирование» и «самоотраденция», поэтому на нее влияет результат показателя «самоотраденции», которая и представляет интерес в этой связи. Этот показатель измеряет способность человека быть в контакте со своими эмоциональными переживаниями [Кривцова С. В., 2009], что является, согласно теории А. Лэнгле [Лэнгле А., 2004], необходимым условием соприкосновения с различными ценностями в жизни.

Таблица 2 - Связь шкал опросника источников смысла жизни с показателями шкалы экзистенции Лэнгле по коэффициенту корреляции Пирсона

Шкала	Шкала экзистенции Лэнгле						Общий
	Само-Дистанцирование	Само Трансценденция	Свобода	Ответственность	Персональность	Экзистенциальность	

							показатель
Осмысленность	,300**	,498**	,380**	,257**	,474**	,336**	,431**
Кризис смысла	-,456**	-,607**	-,559**	-,443**	-,614**	-,531**	-,612**
Самотрансценденция	,106	,262**	,083	,013	,229**	,049	,145
СТ – вертикал.	,116	,193*	,096	,035	,184*	,068	,132
СТ – горизонт.	,088	,257**	,067	,003	,218**	,036	,132
Самоактуализация	,129	,271**	,186*	,032	,244**	,111	,188*
Порядок	,093	,156	,013	,029	,148	,023	,089
Благополучие себя и окружающих	,073	,197*	,114	,009	,169*	,062	,122

\* —  $p < 0.05$ , \*\* —  $p < 0.01$ ;

При анализе корреляционных связей между показателями источников смысла жизни и опросником антисуицидальных мотивов М. Лайнхен было выявлено, что существует значимая положительная связь практически всех вторичных шкал источников смысла жизни с такими группами причин для жизни, как «преодоление проблем», «ответственность перед семьей» и «мотивы, связанные с детьми» (таблица 3). Интересно, что в другом исследовании [Журавлева Т.В. и др., 2016] были получены схожие результаты, на основании которых авторы делают выводы о том, что шкалы опросника можно разделить на две группы: «содержательные» и «формальные». В данном исследовании получается более сложная картина, так как такие причины для жизни как «мораль» и «страх социального неодобрения» имеют значимые корреляции с достаточно большим количеством шкал опросника источников смысла, но, тем не менее «страх перед суицидом» и «страх социального неодобрения» не имеют значимой связи с осмысленностью жизни, то есть являются весьма формальными причинами. Такой источник смысла жизни как «самоактуализация» имеет значимую корреляцию только с одной причиной для жизни («преодоление проблем»), то есть самоактуализация не является тем фактором, который способствует выбору жизни.

Таблица 3 - Связь шкал опросника источников смысла жизни с опросником антисуицидальных мотивов по коэффициенту корреляции Пирсона

Шкала	Причины для жизни					
	Преодоление проблем	Ответственность перед семьей	Связанные с детьми	Страх перед суицидом	Страх соц. неодобрения	Мораль
Осмысленность	,619**	,374**	,528**	-,110	,103	,403**
Кризис смысла	-,382**	-,115	-,261**	,223*	,009	-,224*
Самотрансценденция	,506**	,271**	,432**	,042	,274**	,422**
СТ - вертикальная	,359**	,314**	,332**	,071	,216*	,514**
СТ - горизонтальная	,500**	,220*	,417**	,025	,263**	,333**
Самоактуализация	,332**	-,012	,124	-,151	-,003	-,036
Порядок	,377**	,287**	,343**	,032	,329**	,286**
Благополучие себя и окружающих	,428**	,254**	,388**	-,092	,045	,135

\* —  $p < 0.05$ , \*\* —  $p < 0.01$ ;

Данные о связи источников смысла с дифференциальным опросником переживания одиночества представлены в таблице 4. Шкала «общее одиночество» имеет значимую отрицательную связь с такими источниками смысла жизни как «вертикальная самотрансценденция», «самоактуализация», «порядок» и «благополучие себя и окружающих», то есть чем более выражены данные источники смысла жизни, тем менее одиноким человек себя чувствует. Закономерным образом люди, находящие смысл в «горизонтальной самотрансценденции», то есть в других людях и объединениях людей, испытывают меньше проблем с одиночеством. Интересным также является результат, что зависимость от общения позитивно коррелирует с кризисом смысла жизни.

«Системная рефлексия», то есть способность отнестись к самому себе «со стороны», обнаруживает положительные значимые корреляции со всем шкалами опросника причин для жизни, кроме кризиса смысла, то есть является характеристикой, влияющей максимально

положительно. В тоже время «интроспекция» не связана ни с одним источником смысла жизни, и наоборот, имеет значимую положительную связь с кризисом смысла жизни. Данный результат хорошо соотносится с тем, что смысл жизни не может быть найден в себе, только во внешнем мире [Франкл, 1990].

Из результатов, полученных по опроснику субъективного отчуждения, мы взяли только общий показатель, так как остальные шкалы опросника имеет схожий характер корреляций со шкалами источников смысла жизни. Две шкалы («вертикальная самотрансценденция» и «порядок») не имеют значимой связи с отчуждением, в то время как остальные (кроме кризиса смысла) имеют значимые отрицательные корреляции. Можно предположить, что выраженность таких источников смысла как вертикальная самотрансценденция и порядок не влияют сильно на отчуждение. Именно эти источники смысла жизни ведут себя иначе, чем другие, и их выраженность не мешает переживать отчуждение.

Таблица 4 - Связь шкал опросника источников смысла жизни и шкалами опросников одиночества, рефлексии и отчуждения по коэффициенту корреляции Пирсона

Шкала	Одиночество			Рефлексия			Отчуждени е
	Общее	Зависимос ть от общения	Позитивн ое	Системная Рефлексия	Интросп екция	Квази- рефлексия	
Осмысленность	-,434**	-,051	,159	,320**	-,264**	-,091	-,409**
Кризис смысла	,444**	,170*	,013	-,155	,456**	,259**	,455**
Самотрансценден ция	-,125	,052	,348**	,440**	,011	,220**	-,160
СТ – вертикал.	-,177*	,131	,097	,247**	,022	,122	-,066
СТ – горизонт.	-,089	,014	,406**	,462**	,005	,232**	-,177*
Самоактуализаци я	-,172*	-,024	,243**	,302**	-,094	,211*	-,282**
Порядок	-,198*	,217**	,024	,367**	,022	-,073	-,040
Благополучие себя и окружающих	-,232**	,252**	,083	,400**	-,023	,235**	-,238**

\* —  $p < 0.05$ , \*\* —  $p < 0.01$ ;

### Заключение

Задачи, поставленные в данном исследовании, были решены. Мы получили подтверждение первой гипотезы, то есть показатели смысла жизни, жизнестойкости и витальности у выборки нормы являются значительно более высокими, чем в кризисной выборке.

Выявленные результаты анализа корреляций в целом имеют более сложную структуру, чем мы предполагали, хотя основные наши ожидания оправдались. Показатели экзистенции, в своем большинстве (кроме «самотрансценденции») не имеют значимых корреляций с источниками смысла жизни. Два показателя антисуицидальных мотивов также не имеют значимых корреляций с большинством источников смысла, а также и с осмысленностью жизни.

Предполагаемые отрицательные корреляции источников смысла жизни и осмысленности с отчуждением, общим одиночеством, интроспекцией и квази-рефлексией не подтвердились. Только часть источников смысла жизни значимо отрицательно коррелирует с отчуждением и одиночеством. Как позитивные, так и негативные аспекты рефлексии оказались существенно связаны с различными аспектами смысла, что говорит о необходимости и впредь учитывать параметры рефлексии в исследованиях смысла.

Из числа источников смысла наиболее сильно отличаются от других шкалы, «вертикальная самотрансценденция» и «порядок». В целом методика Т. Шнелл проявила

себя как полезный и хорошо работающий инструмент для изучения структуры осмысленности жизни не только в норме, но и в условиях кризиса смысла.

### Литература

1. Александрова Л. А. Субъективная витальность как личностный ресурс // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – №. 3
2. Болотова А.В., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника источников смысла Т. Шнелл // Шестая всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии, 4-6 мая 2016 г. Материалы сообщений. М.: Смысл, 2016. – С. 77-82.
3. Журавлева Т.В., Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н. Адаптация методик для исследования суицидальной мотивации // Актуальные вопросы клинической психиатрии и наркологии. Сборник трудов Всероссийской конференции психиатров «Психиатрия – любовь моя!» - Ростов-на-Дону: ООО «ЛРНЦ «ФЕНИКС», 2016. – С. 217 – 220.
4. Калашникова О.Э., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И., Черняева М.А. Личностные ресурсы и суицидальная идеация в опосредствовании суицидального поведения // Суицидология: научно-практический журнал. 2010. №1. С. 55-57.
5. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. – 2009. – №. 1. – С. 141-170.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.
7. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор // Московский психотерапевтический журнал. – 2008. – № 4. – С. 58-82.
8. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал ВШЭ. 2014, № 4. С. 110-135.
9. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Луковицкая Е.Г. Диагностика толерантности к неопределенности: шкалы Д. Маклейна. М.: Смысл, 2016.
10. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
11. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. – 2004. – №4 – С. 3-21
12. Майнина И. Н., Адаптация опросника «Шкала экзистенции» (Existenzskala; ESK) к русскоязычной выборке // Экзистенциальный анализ. – 2009. – №. 1. – С. 171-180.
13. Олина М. В. Психологические факторы риска суицидального поведения у больных эпилепсией. Автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб., 2010.
14. Осин Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика. Автореф. дисс.... канд. психол. наук. М., 2007.
15. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов. – 2008..
16. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 1. – С. 55-81.
17. Тихоненко В.А., Сафуанов Ф.С. Введение в суицидологию // Медицинская и судебная психология: курс лекций / Под ред. Т.Б.Дмитриевой, Ф.С.Сафуанова. — М.: Генезис, 2004. — С. 266—283.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
19. Linehan M. M. et al. Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: the reasons for living inventory // Journal of consulting and clinical psychology. – 1983. – Vol. 51. – №. 2. – Т. 276-286.
20. Schnell T. The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being // The Journal of Positive Psychology. – 2009. – vol. 4. – №. 6. – P. 483-499.

## ВЛИЯНИЕ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ КОНТЕКСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПОЗИЦИЮ ЧЕЛОВЕКА В МИРЕ

**Кумышева Римма Мухамедовна** – к.пед.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

### **Аннотация.**

Статья посвящена описанию и определению понятий «позиция человека в мире» и «смыслообразующая контекстная деятельность». Описано эмпирическое исследование влияния смыслообразующей контекстной деятельности на смысловую систему личности и на позицию человека в мире.

**Ключевые слова:** смыслообразующая контекстная деятельность, смысловой инвариант взаимодействия человека с миром, позиция человека в мире.

## THE ROLE OF MEANING-FORMATIVE CONTEXTUAL ACTIVITY IN PERSON'S POSITION IN THE WORLD

**Kumysheva Rimma Mukhamedovna** – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchick, Chernyshevski street, 173.

### **Abstract.**

The article describes the concept and definition of «a person's position in the world» and «meaning-formative contextual activity».

**Keywords:** meaning-formative contextual activity, semantic invariant of a person's interaction with the world, person's position in the world.

Позиция человека в психологии рассматривается в трех направлениях. В транзактном анализе Э.Берна под личностной позицией понимается отношение человека к себе и к другому. Личностной позицией является также предпочитаемая человеком роль в сообществе людей разных уровней. В социальной психологии понятие «социальная позиция» подразумевает положение человека в обществе, конкретно социальный статус человека. Под жизненной позицией в экзистенциальной психологии понимается отношение (целостное, системное) человека к окружающему миру, способность и готовность действовать определенным образом. Жизненная позиция подразумевает предпочитаемую им роль – субъекта или объекта изменяющихся ситуаций и событий.

На основании трех направлений в психологическом понимании позиции человека можно выделить два основополагающих ее значения: позиции как отношения и позиции как положения.

Эти два аспекта позиции при соотнесении с внешним миром как трехуровневой системы обнаруживают тесную взаимосвязь и взаимозависимость. Мир как трехуровневая система включает предметный, социальный и информационный уровни. На каждом уровне внешнего мира требуется активность человека определенного содержания и направления: активность для ориентации в динамике объектов и ситуаций внешнего мира, активность для ориентации в своей готовности взаимодействовать с внешним миром, активность для выбора типа взаимодействия с миром и активность для его осуществления. Степень и характер активности детерминирует положение человека в мире: подчиненное, доминирующее, нейтральное или взаимоподчиненное.

Исходя из этого, мы можем определить позицию человека в мире как субъективное отношение человека к системе «мир» и определяемое данным отношением положение человека относительно этой системы.

Позиция человека в мире детерминирована системой смыслов, которыми руководствуется человек при взаимодействии с миром. В качестве смыслообразующих процессов выделяются: 1) поисковые операции, вызванные поисковыми потребностями человека (А.А. Матюшкина); 2) установление регулируемых отношений с миром (А. Лэнгле); 3) установление ориентиров для взаимодействия (А. Лэнгле); 4) определение характера взаимодействия с внешним миром (С.Л. Рубинштейн). Смысл всегда рассматривается в контексте определенной системы (Д.А. Леонтьев, Б.К. Неворотов, Н.С. Пряжников, И.В. Уткин) [2, с. 93-95].

Активность проявляется человеком под влиянием стимулирующих смыслов. Смыслы, которые формируются в результате проявления активности, являются результирующими смыслами [2, с. 95].

Активность человека постоянно подвергается влиянию изменяющихся ситуаций внешнего мира и, соответственно, может изменяться в сторону ослабления или усиления. В соответствии с изменением активности изменяется и положение человека в мире. Устойчивости позиции-отношения в первую очередь способствуют инвариантные смыслы, которыми руководствуется человек.

Исследователи смысла называют как постоянную составляющую взаимодействия человека с миром ориентацию в ней (А.Лэнгле; С. Кривцова; А.В. Серый и др.); поиск путей удовлетворения потребностей (А.А. Матюшкина; А.В. Серый); постижение значимости взаимодействия с миром (А. Лэнгле; А.В. Серый; О.С. Никольская и др.); определение возможности взаимодействия с миром (А. Лэнгле, А.В. Серый); стремление человека создать «систему представлений о Вселенной и о своем месте в ней, найти смысл своего существования» (И.В. Уткин) [2, с. 94-95]. На этом основании и по результатам наших эмпирических исследований мы ранее выделили смысловой инвариант взаимодействия человека с миром или компоненты жизнедеятельности человека, которые представляют для человека смысл жизни: познание, самопознание, деятельность, самосовершенствование. В свою очередь в качестве инвариантных смыслов основной деятельности человека мы выделили: познание, самопознание, внешние и внутренние преобразования.

Для индикации позиции человека в мире мы использовали ранее тест СЖО Д.А. Леонтьева, в котором пять утверждений характеризуют активность актуальную (Аа) и пять утверждений – активность потенциальную (Ап), которые являются индикаторами позиции-отношения. Различные сочетания активности актуальной и активности потенциальной позволяют выделить позиции-положения: доминирующую, подчиненную, нейтральную, взаимоподчиненную. В последней позиции человек, ориентируясь на ситуации внешнего мира, варьирует изменения во внешнем мире и изменения в себе [1, с. 542].

Поскольку смысловые инварианты жизни и деятельности способствуют устойчивости позиции человека в мире, человеку необходима смыслообразующая контекстная деятельность.

Смыслообразующая контекстная деятельность осуществляется в нескольких контекстах: пространственном и временном. В свою очередь пространственный контекст представлен объектами и ситуациями как комбинациями объектов внешнего мира. Временной контекст включает контексты прошлого и настоящего. Прошлое предполагает учет опыта субъекта деятельности, а будущее – трансляцию получаемого в настоящее время опыта в будущее.

Деятельность осуществляется в предметном, информационном и социальном мирах. В предметном мире осуществляются: актуализация объектов, их интерпретация в плане применимости в жизни, затем – применение. В социальном мире деятельность осуществляется путем создания и использования ситуаций: учебной, имитации внешней ситуации, реальной ситуации во внешнем мире. В информационном мире осуществляются: знакомство с информацией, ее анализ, интерпретация в плане полезности и бесполезности, конструирование собственной информации на основе познанной. Предметный мир занимает промежуточное место между информационным и социальным мирами. Изученные объекты

предметного мира применяются в ситуациях социального мира и переносятся в информационный мир как полезные или бесполезные. В свою очередь изученные в информационном мире объекты могут перемещаться в предметный и социальный миры. Таким образом поддерживается постоянная связь с внешним миром. Модель представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Модель смыслообразующей контекстной деятельности.

По нашему предположению, такая модель деятельности способствует формированию у субъекта новых личностных и жизненных смыслов. В нашем случае необходимо было формирование смыслов, содержащихся в смысловом инварианте взаимодействия человека с миром. А именно: познание, самопознание, деятельность, самосовершенствование. В свою очередь 1) смыслами, извлекаемыми из деятельности должны стать: познание и самопознание, внешние и внутренние преобразования; 2) формирующиеся в процессе и результате данной модели деятельности смыслы должны повлиять на изменение позиции человека в мире.

В текущем учебном году модель применялась наиболее интенсивно, поскольку практические занятия студентов по количеству превосходили в два раза лекционные. Результаты применения данной модели деятельности были проверены путем анкетирования и тестирования по методике СЖО.

Смыслы, которые образовались у студентов в результате смыслообразующей контекстной деятельности, мы выявляли при помощи анкетирования с косвенными вопросами. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1  
Динамика смыслов в результате применения смыслообразующей контекстной деятельности (n=38)

Измерения Параметры	До Наличие (%)	После Наличие (%)	T-критерий Уилкоксона	t- критерий Стьюдент a
Познание	16,7	100	$p < 0,05$	$p < 0,01$
Самопознание	33,3	83,3	$p < 0,05$	$p < 0,01$
Деятельность	16,7	100	$p < 0,01$	$p < 0,01$
Самосовершенствование	16,7	100	$p < 0,01$	$p < 0,01$
Внешние преобразования	33,3	100	$p < 0,05$	$p < 0,01$
Внутренние преобразования	0	100	$p < 0,05$	$p < 0,01$

Как видно по результатам анкетирования, смыслообразующая контекстная деятельность способствовала образованию у студентов смыслов, входящих в смысловой

инвариант взаимодействия человека с миром. Это позволило нам сопоставить объем смыслового инварианта (ОСМИн) до эксперимента и после него. Под объемом смыслового инварианта мы понимаем наличие в смысловой системе человека смыслов, входящих в смысловой инвариант. При наличии всех четырех смыслов (познание, самопознание, деятельность и самосовершенствование) ОСМИн равен 1. Далее по убывающей: три смысла соответствуют 0,75, два – 0,5, 1 – 0,25. Выявилась значимая положительная динамика ОСМИн (таблица 2).

Насколько смыслообразующая контекстная деятельность повлияла на активность актуальную и активность потенциальную, мы выявляли при помощи теста СЖО. В данной методике, состоящей из 20 утверждений, 4 утверждения нами использованы для индикации активности актуальной (Аа), четыре других утверждения – для индикации активности потенциальной (Ап). При подсчете результатов выявилась положительная динамика обеих позиций. Но Ап увеличилась больше, чем Аа. Это говорит о том, что зависимое положение студентов не позволяет им в полной мере быть активными в мире. Однако значимое повышение Аа свидетельствует об осознании ими возможностей своей активности и в настоящее время. Корреляционный анализ по Спирмену показал положительную корреляцию между объемом смыслового инварианта взаимодействия человека с миром и позицией человека в мире. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ динамики объема смыслового инварианта и активности студентов (n=38)

Измеренные Параметры	До	После	T-критерий Уилкоксона	Уровень значимости	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена	Уровень значимости
ОСМИн	0,2	0,9	1	$p < 0,05$		
Аа	5,6	5,7	2	$p < 0,05$	0,85	$p < 0,01$
Ап	4,9	6,3	0	$p < 0,01$	0,86	$p < 0,01$

На основании проведенного эмпирического исследования можно заключить, что смыслообразующая контекстная деятельность способствует образованию смыслов, входящих в смысловой инвариант взаимодействия человека с миром. А эти смыслы, в свою очередь, детерминируют повышение у субъекта активности актуальной и активности потенциальной, что соответствует повышению устойчивости его позиции-положения в мире.

### Литература

1. Кумышева Р.М. Активность и позиция человека в его взаимодействии с внешним миром. // Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского «Человек, субъект, личность в современной психологии». – Том 1. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 541-544.
2. Кумышева Р.М. Генезис и трансформация смысла в процессе взаимодействия человека с внешним миром. // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XX симпозиума. – М.: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2015. – С. 93-96. [Электронный ресурс] <http://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XX-simposium.pdf> (дата обращения 17.01. 2017).

## РОЛЬ УСИЛИЯ В ПРОЦЕССАХ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА

**Кузнецова (Костина) Софья Сергеевна**; аспирант департамента психологии, стажер-исследователь Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»), 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20, (965) 308-64-48, [ssk.psy@gmail.com](mailto:ssk.psy@gmail.com)

**Осин Евгений Николаевич**; канд. психол. н.; доцент департамента психологии, ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»), 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20, (916) 631-57-19, [evgeny.n.osin@gmail.com](mailto:evgeny.n.osin@gmail.com)

### **Аннотация.**

Опираясь на мультирегуляторную модель Д.А. Леонтьева и работы С.Л. Рубинштейна, авторы определяют понятие жизненной стратегии и описывают различие между активными и пассивными жизненными стратегиями, отличающимися по степени активности (усилия) индивида.

**Ключевые слова:** смысл жизни, осмысленная жизнь, усилие, стратегии выстраивания жизни

## THE ROLE OF EFFORT IN THE PROCESSES OF LIFE DEVELOPMENT

**Kuznetsova (Kostina) Sofya Sergeevna**; Postgraduate student of the Department of Psychology, Research Assistant of the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, 101000, Moscow, MyasnitskayaUlitsa 20, (965) 308-64-48, [ssk.psy@gmail.com](mailto:ssk.psy@gmail.com)

**Osin Evgeny Nikolaevich**; Candidate of Sciences (Ph.D.); Associate Professor of the Department of Psychology, Deputy Head of the International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, 101000, Moscow, MyasnitskayaUlitsa 20, (916) 631-57-19, [evgeny.n.osin@gmail.com](mailto:evgeny.n.osin@gmail.com)

### **Abstract.**

Based on Dmitry Leontiev's model of multiple regulation and the works of Sergey Rubinstein, the authors define the construct of strategies of living and describe the differences between the active and passive strategies, differentiated by the extent of effort invested by the individual.

**Keywords:** life meaning, meaningful life, effort, strategies of living

(Исследование финансировалось в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации "5-100")

Понятие смысла жизни существует в культуре, и каждый человек так или иначе с ним сталкивается. Однако, в силу индивидуального многообразия процессов регуляции, оно может играть различную роль для разных индивидов. Если человек является субъектом собственной жизни, сознательно выстраивает ее, то понятие смысла жизни может выступать культурным средством, которое помогает человеку идентифицировать и осуществлять собственные ценности, выстраивать жизнь как целостный и гармоничный процесс стремления к ним. Если же человек не выстраивает свою жизнь сознательно, он может наполнять понятие смысла жизни тем или иным содержанием, но не использовать его в ходе жизненного выбора: в этом случае представление о смысле жизни является лишь мотивировкой (в терминах А.Н. Леонтьева), имеющей мало отношения к реально осуществляемой деятельности.

По данным многочисленных исследований, смысл жизни вносит существенный вклад в психологическое благополучие [7]. Однако есть и выраженные индивидуальные различия в том, как именно люди определяют для себя это понятие, в какой степени готовы искать смысл и опираться на него в процессе принятия решений, определяющих ход их жизни [6]. Эмпирические исследования, как правило, операционализируют смысл в терминах переживания осмысленности или наличия жизненных целей. Но при этом уделяется мало внимания активности индивида по порождению и осуществлению смысла, результатом которой становится осмысленная жизнь и субъективное переживание смысла жизни. Мы предполагаем, что эта активность представляет собой важный контекст, учет которого необходим для понимания того, является ли декларируемый индивидом смысл жизни «валидным», включенным в жизненные отношения с миром, или отчужденной от них мотивировкой.

Порождение смысла и его осуществление происходит в активном взаимодействии с миром [Франкл, 1990; Леонтьев, 1999]. Поиск и осуществление смысла можно рассматривать как особые формы внутренней деятельности, включающие сознательную рефлексию, направленную на соотнесение различных контекстов жизненного мира (событий, поступков, актуального содержания деятельности, ценностей, возможностей, и, наконец, их связей). Подобная рефлексия требует более или менее осознанной активности, усилия со стороны индивида, однако будет ли она иметь место – это зависит от логики, по которой протекают процессы выбора у конкретного индивида.

С точки зрения мультирегуляторной модели Д.А. Леонтьева [3], личность выступает субъектом, интегрирующим различные механизмы регуляции поведения (потребности, привычки, внешние стимулы, социальные ожидания и нормы, смысл, самодетерминация). В большинстве ситуаций личность действует по той или иной логике поведения, которая может опираться на более простые или более сложные формы регуляции и требовать различной степени зрелости личностных структур (для операционализации этого понятия можно обратиться к таким теориям, как теория уровней развития эго Дж. Левинджер [4]). Мы полагаем, что личность способна рефлексировать преобладающую логику собственного поведения в форме целостного сознательного представления – жизненной стратегии.

Под жизненными стратегиями мы понимаем целостные представления людей о способах жизни и способах принятия жизненных решений, которые, с точки зрения индивида, являются наиболее желательными, субъективно «правильными» или ценными. Мы предполагаем, что наличие специальной сознательной активности («усилия»), направленной на поиск и осуществление смысла жизни, является ключевым параметром, который позволяет дифференцировать «пассивные» стратегии жизни (при которых жизнь полностью подчиняется логике потребностей, диспозиций и социальных норм) от стратегий жизнотворчества (при которых индивид ищет собственный путь, формулирует индивидуализированный жизненный стиль).

Как отмечает С.Л. Рубинштейн («Человек и мир»), личность может встать в рефлексивную позицию по отношению к собственной жизни, что «как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент... Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению... или другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе» [Рубинштейн, 2003, с. 366]. В этом случае перед личностью встает проблема смысла жизни как своего рода вызов; в случае отказа от выбора собственного пути проблема смысла жизни остается для человека нерелевантной, и человек может переживать или не переживать смыслоутрату, что подтверждают эмпирические данные [6].

Деятельность по выстраиванию жизни включает в себя ряд шагов, представленных в экзистенциальных теориях, описывающих процесс саморегуляции личности на основе смысла [Франкл, 1990; Лэнгле, 2004]: 1) осознание собственных ценностей, смыслов,

выстраивание их иерархии; 2) соотнесение их с наличной жизненной ситуацией (поиск экзистенциального смысла, понимаемого как наилучшая реальная возможность здесь-и-теперь); 3) осуществление смысла (вклад усилий, преодоление препятствий и конкурирующих мотивов); 4) рефлексивная оценка актуального вектора собственной жизни в ее соотнесении с жизненными приоритетами, корректирование собственной актуальной деятельности (на основе совести); 5) обнаружение и гибкое преодоление внешних и внутренних препятствий.

В основе активного выстраивания жизни лежит готовность принимать на себя ответственность за собственную жизнь. Ответственность, с точки зрения С. Л. Рубинштейна, является воплощением истинного, самого глубокого и принципиального отношения к жизни; это и осознание последствий содеянного, и ответственность за все упущенное и упускаемое. Ответственность связана с необратимостью действий и выражается в способности человека детерминировать события, детерминировать действия в самой ситуации их осуществления, по ходу их свершения, вплоть до радикального изменения всей жизни. Ответственность может проявляться как в свободе своего выбора, в осознании права на собственный выбор и в способности его отстаивать, преодолевая противоречия жизни. [1]. Результатом ответственного обращения с жизнью становится активность жизнотворчества, персональные и личностные стратегии проживания жизни в ее соотнесении со смыслами и ценностями.

По результатам предыдущего исследования [2], мы полагаем важным разделить два аспекта усилия, «усилие над» процессом выстраивания жизни; и повседневное «усилие в» жизни. В первом случае речь идет об осознанной и активной рефлексии собственной жизни в ее соотнесении с ценностями и смыслами, во втором случае – о преодолении трудностей и вызовов жизни в рамках повседневной деятельности. Второй аспект усилия выглядит самоочевидным (именно он рассматривается как «усилие» в предыдущих исследованиях имплицитных жизненных стратегий [8]), однако не является достаточным: лишь сочетание двух видов усилия формирует жизнь, направленную на осуществление смысла. Мы выделяем разные варианты жизненных стратегий на основе бинарных сочетаний двух видов усилия:

**1. «Усилие + усилие».** Человек находится в персональной, активной и осознанной позиции по отношению к собственной жизни, он включен в процессы выстраивания собственной жизни и также считает необходимым прилагать усилие в повседневности, трудиться ради достижения целей. Мы предполагаем, что данное сочетание является максимально благоприятным для жизни, назовем его «Осмысленное усилие».

**2. «Усилие над жизнью, но не в жизни».** Простая и безуспешная жизнь может включать осознанную деятельность по выстраиванию хода жизни: речь может идти о ситуации, когда человек выбирает свой путь, но старается при этом в повседневной жизни избегать усилий, жить в удовольствие, наслаждаться процессом. Такая жизненная стратегия может быть эффективной в благоприятных жизненных ситуациях, обеспечивающих разнообразие возможностей; в сложных ситуациях личность может столкнуться с препятствиями на пути к осуществлению смысла и испытать смыслоутрату. Назовем этот вариант «Осмысленное безусилие».

**3. «Усилие в жизни, но не над жизнью».** Человек не склонен задумываться над общим течением своей жизни, над глобальной реализацией ценностей и смыслов, его жизненные процессы не связаны в единую осознанную жизненную стратегию, предполагающую общую цель и способ ее достижения. При этом человек считает, что сам по себе процесс жизни – это тяжелый труд, что повседневность сама по себе требует и подразумевает множество усилий. Это картина слепого усилия, которую можно обозначить как «Бессмысленное усилие».

**4. «Безусилие+безусилие».** В данном варианте человек старается избегать любого усилия, предполагающего как осознанную работу над выстраиванием жизни, так и тяжелый труд в самом процессе жизни. Этот вариант можно обозначить как «Безуспешная жизнь», или пассивная жизненная стратегия.

Мы предполагаем, что жизненные стратегии, в разной степени включающие тот и другой вид усилия, различаются по своим психологическим последствиям для субъективного благополучия, переживания осмысленности жизни, экзистенциальной исполненности, а также для реального осуществления в жизни ведущих ценностей. Мы также предполагаем, что эти жизненные стратегии связаны с различным уровнем развития личностных ресурсов (системная рефлексия, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, уровень развития эго и пр.): личности с более высоким уровнем ресурсов более ориентированы на осмысленное усилие. Эмпирическая проверка этих гипотез и доработка эмпирической процедуры для измерения индивидуальных различий в жизненных стратегиях ведутся нами в настоящее время.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299с.
2. Кузнецова С.С., Осин Е.Н. Жизнь со смыслом и без него: индивидуальные стратегии выстраивания жизни // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XX симпозиума / Под ред.: Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. М.: Психологический институт РАО, 2015. С. 88-92. [Электронный ресурс] <http://www.piga.ru/images/labs/gporl/XX-simposium.pdf> (дата обращения 17.02. 2017).
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
4. Леонтьев Д. А. Подход через развитие эго: уровневая теория Дж. Лёвинджер // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 59–75.
5. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом: прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004.
6. Осин Е.Н., Кузнецова С.С., Малютин А.М. ИмPLICITНЫЕ концепции смысла жизни и осмысленной жизни // Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы / Под ред. К. В. Карпинского, В. Э. Чудновского. Гродно: ГрГУ, 2014. С. 118-138.
7. Batthyany A., Russo-Netzer P. Meaning in positive and existential psychology. N.Y.: Springer, 2014 – 470 p.
8. Scollon C. N., King L. A. Is the good life the easy life? // Social Indicators Research. Vol. 68. P. 127-162.

УДК 1.141.32

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФЕНОМЕНЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

**Ниязбаева Наталья Николаевна**, к.пед.н., доцент, Костанайский государственный университет им.А.Байтурсынова, г.Костанай, Казахстан, e-mail: [niyaz\\_nn@mail.ru](mailto:niyaz_nn@mail.ru)

### Аннотация.

В статье рассматриваются ключевые положения экзистенциальной аксиологии, согласно которой ценности человека направлены на достижение его совершенного бытия, креативно влияют на развитие. Экзистенциальная ценность приравнивается к опыту человека и рассматривается в неразрывной связи со всеми аспектами человеческого существования, для которых она задает смысловые и целевые ориентиры.

**Ключевые слова:** экзистенциальная аксиология, экзистенциальная ценность, бытие, смысл, смыслозначимость, экзистенция, образование, экзистенциальные феномены.

## THE EXISTENTIAL VALUES AS HUMAN LIFE PHENOMENA

**Abstract.**

The article considers the key provisions of the existential axiology, according to which human values are intended to achieve its perfect being, creative influence on the development. Existential value equal to the human experience and is seen in close connection with all aspects of human existence, for which it sets the meaning and targets.

**Keywords:** existential axiology, existential value, being, sense of meaning, existence, education, existential phenomena.

Современная концепция *экзистенциальной аксиологии* (Л.Баева) рассматривается как область философского знания, исследующая проблемы взаимодействия индивидуального и онтологического, личностного и социального, смыслозначимого и наличного, духовного и природного с позиции «отнесения к ценности». Согласно данной концепции, *ценности* квалифицируются как *доминанты сознания и экзистенции, направленные на достижение совершенного бытия, креативно влияющие на внутреннее развитие личности и окружающий мир через наполнение их значимостью и смыслами* [1; 2]. И личность, и мир представляют собой динамичные, постоянно изменяющиеся системы, суть их отношений заключается во взаимовлиянии, определяющем направленность дальнейших изменений. Ценности в этом смысле выступают мерой участия личности в становлении бытия и критерием значимости бытия (его феноменов) для ее развития (Л.Баева). Так, понятие «ценность» и его содержательное наполнение в контексте нашего исследования рассматриваем в двух аспектах:

- *онтологическом*: ценности 1) как выражение направленности изменений бытия, то есть в качестве его важнейшего структурно-целевого компонента; 2) в плане индивидуального бытия субъекта ценность может быть исследована как переживание принадлежности личности к бытию, «включенность» в него и возможность взаимодействия;

- *антропологическом*: ценности выступают выражением предпочтения личностью той или иной формы саморазвития, изменения в направлении к должному, совершенному бытию. Ценности – результат смысложизненных поисков, благодаря которым существование наполняется значимостью для себя и для Другого (Л.Баева).

Понятие «экзистенциальная ценность», употреблявшееся уже Э.Гуссерлем и Г.Марселем, встречалось затем все реже в аксиологической литературе, потому что определение смысложизненных позиций личности чаще всего приписывалось нравственному сознанию, указывает М.С.Каган [4]. Что же касается уместности использования в данном случае эпитета «экзистенциальная», – далее подчеркивает философ, то это объясняется непосредственной связью осознания человеком смысла своей жизни с пониманием самой экзистенции как кратковременного перехода от одного состояния небытия к другому, то есть движения от рождения к смерти. Экзистенциализм не выдумал потребность нашего сознания осмыслить *жизнь как движение к смерти* – он лишь сформулировал на языке XX столетия проблему отношения бытия и небытия человека, которая вошла в культуру с самого начала истории человечества в мифологии, религии, искусстве [4, с.116-117].

В философской традиции понятие экзистенциальной ценности имеет множество различных трактовок, но чаще всего понимается как результат индивидуального признания объективной бессмысленности бытия и конструирования индивидом собственной ценностной системы посредством выбора и принятия ответственности за этот выбор перед самим собой. Экзистенциальная ценность в данном смысле приравнивается к опыту человека, осуществляется скорее посредством действия, чем идеальных постулатов и представляет собой воплощение мысли, чувств, эмоций и поступков, то есть присутствует в интегральной целостности индивидуальной экзистенции, в неразрывной связи со всеми

аспектами человеческого существования, для которых она задает смысловые и целевые ориентиры [6, 7].

Философская связь с онтологией – наукой о бытии (от греч. *ontos* – бытие) – подводит психологию к признанию наличия и принципиальной важности общих законов бытия человека в мире. Познание этих законов необходимо для решения любых человеческих проблем. Так, экзистенциальный анализ расширяет контекст рассмотрения человеческих проблем до общих принципов бытия, вовлекая в анализ «вечные» вопросы человеческого существования. Сосредотачиваясь на живом конкретном опыте человеческого существования в мире, описывая универсальные характеристики существования человека, экзистенциализм развивает идею онтологической самостоятельности.

Сближение психологии с философскими основаниями феноменов человеческой жизни – ключевой признак гуманитарности психологии. И это не «назад» к философии, а «вперед» к философии (Б.С. Братусь, 1990). Ведь долгое время, вспоминая Б.С. Братусь, в психологии были фактически запретными такие темы, как вера, духовность, смысл жизни и др. [3, с.10]. Понятно, что государственная идеология сыграла в этом не последнюю роль.

Фундаментальное понятие экзистенциальной психологии *Dasein* (М.Хайдеггер) – определенное бытие, наличное бытие, здесь-бытие. Вся структура человеческого существования базируется на этом понятии. *Dasein* – не принадлежность или свойство человека, это человеческое существование, взятое как исчерпывающая целостность. Так, фундаментальная онтология М.Хайдеггера определила принципиально новую парадигму человеческого бытия как присутствия, *Dasein*, обусловленного экзистенциалом заботы [8]. Экзистенциальная аналитика, в этом контексте, представляет собой интерпретацию основных структур, которые составляют бытие человека, в их движении от внутреннего опыта к внешнему.

Онтология экзистенциализма в центр своего внимания помещает разработку языка, на котором можно изъяснять «существование в мире» любого конкретного человека. Особенности этого языка отличительны способом определений и характеристик. В данном случае экзистенциализм стремится понять жизнь человека через призму универсальных экзистенциальных данностей, т.е. разрабатываются универсалии, с помощью которых можно понимать и изъяснять существование любого человека. Экзистенциалисты называют их: *символами, экзистенциалами, установками, феноменами, факторами, вызовами, проблемами, данностями, структурными составляющими экзистенции*, сквозь призму которых рассуждают о способах и смыслах человеческого существования.

Яркими примерами онтоцентрической позиции считают работы философов М.Хайдеггера, П. Тиллиха и Г. Марселя. Онтоцентрическое направление неоднородно, и в нем выделяется одна оппозиция: с одной стороны М. Хайдеггер, с другой – П. Тиллих и Г.Марсель. У П. Тиллиха и Г. Марселя более ярко, чем у М. Хайдеггера, выражено тяготение к использованию ценностных представлений. Так, если для М. Хайдеггера человеческое существование просто обнаруживает, что существует благодаря не-себе, обнаруживает универсальное бытие как таковое, то у Г. Марселя «человек, достигший однажды свободы, обнаруживает, что должен пожертвовать ее чему-то большему, чем он сам» [5, с. 13].

Подчеркнем, что экзистенциализм, как никакое другое направление из постнеклассических в психологии, наиболее близок к антропоцентрическим проблемам поиска и выбора жизненных ценностей. «Человек есть то, что делает из себя сам» (Ж.-П.Сартр) – известный постулат экзистенциалистов. Психологи–экзистенциалисты подчеркивают, *экзистенциальные феномены, экзистенциалы* – не просто бытийные способы человеческого существования. Посредством них человек обретает смысл жизни, они есть и способы, с помощью которых человек понимает себя в каждой своей роли и стремится через такие смысловые горизонты объяснить одновременно бытие всех вещей, и в этом заключен антропологический аспект экзистенциальных ценностей.

## Литература

1. Баева Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: Монография. – М.: Прометей. МПГУ. 2003. – 240 с. URL: <http://astresearch.narod.ru> [Дата обращения 1.03.2016].
2. Баева Л.В. Экзистенциальная природа ценностей: автореф.дисс. ...доктора филос.наук. – Волгоград, 2004г. – 45 с.
3. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. – 1990. - №6. – С. 9-17
4. Каган М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург, ТОО ТК "Петрополис". - С. 205: URL: <http://aesthetics.philosophy.spbu.ru> [Дата обращения 3.11.2016].
5. Марсель Г. Опыт конкретной философии. – М.: Республика, 2004. – 224 с.
6. Мельников А.С. Социологическая интерпретация экзистенциальных ценностей // «Соціологічні дослідження» № 10. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2008. – С. 130-142.
7. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальные ценности образования. – М., Перо, 2014.- 124 с.
8. Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

УДК 159.9

### «СИНДРОМ ОТСРОЧЕННОГО БУДУЩЕГО» И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

**Буравлева Наталья Анатольевна** - кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет»; Томск, пр. Комсомольский, 75, e-mail: [buravljova-nata-bn@rambler.ru](mailto:buravljova-nata-bn@rambler.ru)

#### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению «синдрома отсроченного будущего», особенностям ценностно-смысловой сферы личности, живущей по сценарию: «жизнь как предисловие», «жизнь как репетиция». Проявление синдрома отсроченного будущего коррелирует с личностной незрелостью, мифологическим мышлением, детским мироощущением. Человек, откладывающий решение насущных проблем, может накопить критическую для себя массу нерешенных проблем, и это проявляется в виде невроза отсроченного будущего, связанного с экзистенциальным вакуумом, отказом от поисков смысла в настоящем моменте.

**Ключевые слова:** смысл жизни, «синдром отсроченного будущего», невроз, личностная зрелость, экзистенциальный вакуум.

### "SYNDROME OF DELAYED FUTURE" AND VALUE-SEMANTIC SPHERE OF THE PERSON

**Buravljova Natalia Anatolievna**, candidate of psychological sciences, associate professor  
Federal State Educational Institution of Higher Education "Tomsk State Pedagogical University"  
Tomsk, st. Komsomolski, 75; e-mail: [buravljova-nata-bn@rambler.ru](mailto:buravljova-nata-bn@rambler.ru)

**Annotation** The article deals with a "syndrome of delayed future", particular qualities of value-semantic sphere of the person who lives on the script "life as an introduction", "life as a rehearsal". The manifestation of the "syndrome of delayed future" correlated with the personal immaturity, mythological intellection, childish attitude. The man, who delays solution of the pressing problems, can accumulate a critical mass of unsolved problems. It manifests in the form of the neurosis of delayed future associated with the existential vacuum and the refusal of search for meaning in the present moment.

**Keywords:** meaning of life, "a syndrome of delayed future", neurosis, personal maturity, existential vacuum.

В последнее время, размышляя о наших современниках, мы все чаще обращаемся к понятию «синдром отсроченного будущего». Оно представляет большой интерес с точки зрения смысложизненных ориентиров человека, его особенностей. В чем же он заключается и каким образом связан с вопросом о смысле жизни?

Многие люди годами откладывают очень важные и значимые для них дела, желания на неопределенный срок, считая, что в настоящее время они не живут полноценной жизнью, а «заживут по-настоящему» потом, когда подготовятся и создадут для «настоящей жизни» необходимые условия. Часто это связывается с выплатой кредитов или ипотеки, защитой диплома или диссертации, покупкой жилья, переездом из мест с суровыми климатическими условиями в более благоприятные.

Характерными признаками синдрома отсроченного будущего является наличие некоего поворотного пункта, где произойдет переход из подготовительной жизни в жизнь «настоящую». После этого момента, как кажется человеку, она станет более яркая, насыщенная, с качеством несравненно выше, чем в настоящем и прошлом. И это будущее становится для человека сверх значимым, основные ценности и смыслы априорно помещены в будущем. Люди, ориентированные на будущее как основную часть жизни, делят жизнь на «период ожидания» и «период вознаграждения», воспринимают текущие события как второстепенные.

Таким образом, синдром отсроченного будущего заключается в постоянной надежде на светлое будущее и в той или иной степени игнорировании настоящего. При этом зачастую можно проследить, что годы идут, а линия горизонта «настоящей жизни» постоянно удаляется. Как правило, у людей с синдромом отсроченного будущего наблюдается подавление эмоций и желаний, отсутствие чувства радости и наслаждения жизнью, растет неудовлетворенность происходящим, своими текущими достижениями.

Если анализировать синдром отсроченного будущего с точки зрения ответственности субъекта за свою жизнь, то можно увидеть, что в данном случае ее нет. По мнению В.П. Серкина, человек, который стремится чего-то достичь, планомерно идет к цели, живет по схеме: «хочу – могу – делаю», а схема человека, живущего по сценарию отложенной жизни, выражается следующим образом: «хочу – могу – откладываю» [1].

Среди вариантов жизни, описанных В.Н. Дружининым, мы находим «жизнь как предисловие» или «жизнь начинается завтра». Он обращает внимание на то, что люди, живущие таким образом, находятся в позиции ребенка, который верит в то, что все главное впереди, а настоящее время – это подготовка к взрослой жизни. При этом собственное существование воспринимается как ненастоящее, предварительный набросок, тренировка, как всего лишь подготовка к «жизни подлинной». Существование «здесь и теперь» приобретает смысл для личности лишь в связи с будущим, которое (вполне вероятно) может и не настать, и если за жизнью-предисловием не последует другая, не только более яркая, многообразная, но и «действительная» жизнь, то и не оправдана трата времени на подготовку к ней. В таком случае жизнь сегодняшняя, «ненастоящая» обесценивается. [2, с. 43].

Преодолевая «подготовительную жизнь», человек ничего не может испытывать, кроме ощущения тяжести повседневного существования, и в его душе, как правило, лишь одно желание – чтобы время текло быстрее. Жизнь как подготовка к себе самой может исчерпать человеческие силы, время и закончится, как русская народная сказка: «По усам текло, а в рот не попало». Зачастую впереди таких людей ожидает лишь отчаяние.

Жизнь как подготовка к подлинной жизни – метафора, применимая к существованию детей и подростков, то есть всех, кого по различным причинам не пропускают в «настоящую жизнь», поэтому субъективное отношение к жизни – подготовке к чему-то «подлинному»,

«настоящему» следует считать компонентом детского или подросткового мироощущения. [2, с. 44-45].

На то, что большое количество людей живут по сценарию «жизнь начинается завтра», оказывает влияние, в том числе, все более растущий период обучения, детства по отношению к продолжительности жизненного цикла, времени, отводимого обществом на социализацию человека. Происходит своеобразная задержка психического развития, а также искусственная система «торможения» перехода от «жизни подготовительной» к «жизни настоящей», что приводит к различным аномалиям восприятия жизни и отношений к ней [2, с. 48].

Чтобы так или иначе объяснить себе реальность, люди с синдромом отсроченного будущего начинают ее сочинять, включая мифологическое мышление, защитные механизмы, такие как вытеснение, отрицание или рационализация, или для успокоения говорить себе: «Это судьба». Кому-то из них помогает религия, где, как известно, земная жизнь рассматривается как путь страданий, как подготовка к иной жизни, более совершенной, войти в которую достойны не все, а лишь избранные.

Размышляя об особенностях людей, не живущих «здесь и сейчас», не решающих многие проблемы, Е.Е. Сапогова связывает это с личностной незрелостью, «синдромом невзроslения». Она называет их «законсервированными», неразвивающимися. С ее точки зрения, в основе феномена «квазивзрослость» лежит в той или иной мере осознанное отрицание личностью своих сущностных характеристик и необходимости бытия взрослым. У этих людей часто наблюдается своеобразная «игра во взрослость», принимаются к осуществлению лишь вторичные, развлекательные аспекты жизни, внутренний страх перед необходимостью взроslеть [3, с. 469].

Наиболее очевидным и главным признаком невзроslения стоит признать нарастающую и уже практически «узаконенную» тенденцию к избеганию принятия на себя ответственности за течение и психологическое содержание собственной жизни, за совершаемые в ней выборы. Человек, живущий по сценарию отсроченного будущего, часто во многом отрицает «необходимость себя», лишь имитирует жизнь [3, с.475].

У людей с отсроченным будущим можно отметить неразвитость рефлексии, сложности в соотнесении Я реального и Я идеального, реалистичной оценки собственной личности, активном управлении собственной жизнью и поступками, осмыслении своего жизненного пути. Как правило, они далеки от включения в процессы конструирования смыслов, самодетерминированности, активного участия в собственном развитии.

При анализе личностных особенностей людей с синдромом отсроченного будущего оказывается, что у них сложности с осознанием собственной аутентичности, продуктивностью и генеративностью в профессиональной и личностной сфере, не наблюдается стремления к выходу за собственные границы путем расширения сфер своих интересов, поведения и представлений. У этих людей отсутствует полноценный и дифференцированный образ мира, смысловое планирование жизни, самодетерминация, тенденция к «авторству собственной жизни, жизнетворчество».

Человек, откладывающий решение насущных проблем, может накопить критическую для себя массу нерешенных проблем, и это может проявляться в виде невроза отложенной жизни. Психологический механизм этой разновидности невроза аналогичен механизму невротических проявлений по З. Фрейду: энергия нерешенных, постоянно вытесняемых проблем «прорывается» в виде неконтролируемых самим носителем проблем невротических симптомов. Невроз отсроченного будущего связан с экзистенциальным вакуумом, потерей подлинности своего существования [1].

Людям с синдромом отсроченного будущего свойственно избегание мыслей о предназначении человека в жизни, о самореализации. Они испытывают серьезные затруднения в постановке целей, связанных с собственными достижениями, склонны к самоутешению, насыщению эмоциональной жизни переживаниями вины и стыда, ставят зависимость своего счастья от внешних обстоятельств и условий. Ценности и смыслы людей

с синдромом отсроченного будущего, как правило, связаны с внешними достижениями, не отражают сущностных, глубинных основ личности.

### Литература

1. Быкова И.А., Серкин В.П. Жизнь в ипотеке: психологические особенности // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. № 3 (63). Т. 3. – С. 98-106.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М: "ПЕР СЭ", - СПб.: "ИМАТОН-М", 2000. – 135 с.
3. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. – М.: Смысл, 2013. – 767 с.

УДК 159.9

## УЕДИНЕНИЕ: КРИТЕРИИ ПРОДУКТИВНОСТИ И ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ

**Ишанов Сергей Александрович** – аспирант Национального исследовательского университета Высшая школа экономики; Москва, Волгоградский пр-т, д. 46-Б, e-mail [dekpsy@hse.ru](mailto:dekpsy@hse.ru)

### Аннотация

Статья посвящена исследованию феномена уединения в отечественных и зарубежных работах. На основе существующих исследований описываются критерии продуктивного уединения и раскрывается его роль для смысла жизни личности. Критерии могут быть использованы в эмпирических исследованиях уединения личности.

**Ключевые слова:** уединение, личностное развитие, смысл жизни.

## SOLITUDE: PRODUCTIVITY CRITERIA AND VALUE FOR THE MEANING OF LIFE

**Ishanov Sergei Alexandrovich** – post-graduate student of National Research University Higher School of Economics, Moscow, Volgograd Prospect, 46b, e-mail [dekpsy@hse.ru](mailto:dekpsy@hse.ru)

### Abstract

The article is devoted to the study of the phenomenon of productive solitude in Russian and foreign papers. On the basis of existing studies are described the criteria of productive solitude and reveals its role for the meaning of life of the personality. The criteria can be used in empirical studies of productive solitude.

**Keywords:** solitude, personal development, meaning of life.

Исследование уединения как самостоятельного феномена в отечественной психологии стали появляться относительно недавно [1;2;7;9;10]. Длительное время уединение понималось как разновидность понятия «одиночество», что и в настоящее время сохраняется в исследованиях [8]. В зарубежной психологии понятие «уединение» прочно закрепилось и разрабатываются представления о теории уединения (solitude theory). Англоязычные исследователи описывают неоднородность феномена и выделяют различные его виды [13,14]. Уединение является разнохарактерным феноменом и может быть, как эмоционально положительным, так и негативным. Однако в зарубежных и отечественных исследованиях до сих пор не предпринята попытка обобщить критерии уединения, которые связаны с его позитивным опытом. В отечественной психологии, благодаря работам Суворова А.В. [10;11] показана решающая роль уединения (уединенного труда души) для смысловой сферы личности, но, можно предположить, что существуют определенные условия, при которых уединение способствует формированию смысла жизни личности.

Цель статьи – описать на основе существующих исследований свойства продуктивного уединения, при котором происходит формирование смысла жизни личности. Автор определяет уединение как жизненную ситуацию наедине с самим собой, которую личность создает для себя в результате целенаправленного и добровольного действия.

В процессе анализа литературы обнаружены следующие признаки продуктивного уединения (порядок не отражает значимость критерия):

1. **Способность сохранять чувство общности.** Ряд зарубежных и отечественных исследователей описывают данное свойство уединения [5;11;12]. Д.А. Леонтьев отмечает, что только недостаточно личностно развитый человек лишается в уединении социально-коммуникативных связей с другими людьми [5]. Позитивный опыт уединения предполагает наличие автономной способности вступать в отношения с миром один на один.

2. **Аутокоммуникация.** Диалогическая активность является важным условием для продуктивного уединения. Диалог в уединении может осуществляться с самим собой, Богом, природой, неодушевленными предметами. Подлинное уединение – это общение [10;11]. Однако, качество аутокоммуникации в уединении может быть различным, что обусловлено как спецификой рефлексии, так и позитивными или негативными высказываниями, с которыми человек к себе обращается.

3. **Добровольный и сознательный опыт.** Уединение – это свободно выбираемое явление личности [3;6;11]. В продуктивном уединении человек выбирает быть, тогда как в негативных эпизодах преобладает чувство вынужденного одиночества. Возникает вопрос: можно ли оказаться в продуктивном уединении спонтанно? С позиции, где под уединением понимается ситуация, которую индивид сознательно организует для себя, возможность спонтанного уединения исключена и продуктивный опыт уединения может быть достигнут на основе целенаправленного и произвольного выбора. Однако в художественной литературе и в своем личном опыте человек может найти случаи спонтанного уединения, которое было продуктивным. Данный вопрос требует отдельного исследования.

4. **Эмоционально позитивный опыт.** Уединение – амбивалентное эмоциональное переживание. Подлинное уединение может содержать в себе негативные переживания, но только если они становятся преобладающими, можно говорить о псевдоуединении [11]. Таким образом, продуктивное уединение – это не только эмоционально положительный опыт, скорее всего, личность в большей степени склонна оценивать его как таковой.

5. **Способность к саморегуляции.** По мнению одного из ведущих американских исследователей в области психологии развития Kenneth H. Rubin, продуктивный опыт уединения возможен только в случае, когда человек умеет регулировать свои эмоциональные состояния, а также может создавать и поддерживать позитивные отношения со значимыми другими. Среди российских исследователей С.Г. Корчагина [3] описывает уединенность как управляемое индивидом состояние, которое является проявлением психологической устойчивости личности.

6. **Способствует реализации творческого потенциала.** Подтверждения данного положения можно найти в жизнеописаниях выдающихся творцов культуры, таких как Г.Д. Торо, Ч. Диккенс, Р. Киплинг, Ф. Кафка, Э. Гиббон, Р.М. Рильке [11]. Исследователи выделяют уединение-творчество даже в отдельный вид опыта, в котором люди находят новые идеи и способы самовыражения в искусстве, поэзии, интеллектуальной деятельности [13]. Кроме этого, любое продуктивное уединение – это ситуация, в которой творчество в определенной степени присутствует в эмоциональном и/или когнитивном аспекте. Именно в творческих видах деятельности уединение раскрывается больше всего [9].

7. **Развивающий эффект уединения. Позитивное воздействие на психику человека и личностный рост.** Связь уединения с личностным развитием подтверждена в эмпирических исследованиях [4], а также описана в художественной и религиозной литературе. В уединении человек может получить глубокий духовный опыт, связанный с близостью с Богом, вселенной, природой [11]. Уединение – это необходимое условие

«духовных занятий, общения с Богом и самосовершенствования» [5, стр. 102]. Многие духовные лидеры (Иисус, Моисей, Будда, Мухамед, Лао-Цзы, Чжуан-Цзы), проводили большое количество времени в уединении [11]. Помимо развития духовного аспекта, уединение позволяет переработать и интегрировать, накопившийся опыт впечатлений [6]. Осознанный опыт уединения – это инструмент, которым человек может пользоваться в трудных жизненных ситуациях или применять его для самопознания, обеспечивая внутренний рост своей личности [1].

Согласно периодизации Суворова А.В. о саморазвитии личности, формирование смысла жизни на основе уединения происходит на третьем этапе, когда личность уже преодолела импульсивную увлеченность творческими видами деятельности и определила приоритетную сферу интересов. Сознательное саморазвитие личности определяет становление ее смысла жизни, и уединение в этом процессе позволяет самоутвердиться вершинному уровню личностной позиции. Личность начинает созидать смысл жизни, когда уединение становится сферой сознательного и целеустремленного творчества. Можно предположить, что описанные в статье критерии продуктивности, эксплицированные на основе существующих исследований, являются характеристиками уединения, при котором появляется возможность обретения личностью смысла жизни.

### Литература

1. Бодрова М.С. Психологические функции уединения: Выпускная квалификационная работа на степень магистра психологии. М.: НИУ ВШЭ, 2012. 201 с.
2. Ишанов С.А. Личностные предпосылки переживания уединения: Выпускная квалификационная работа на степень магистра психологии. М.: НИУ ВШЭ, 2015. 106 с.
3. Корчагина С.Г. Психология одиночества. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
4. Костенко В.Ю., Леонтьев Д.А. Взгляд на себя со стороны: роль рефлексии и самодетерминации в развитии личности // Мир психологии. 2016. № 3. С. 97-108.
5. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл одиночества // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2011. № 2. С. 101-108.
6. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.
7. Свиридов В. С. Уединение и одиночество. Критерии отличий и некоторые другие грани феноменов // Проблемы актуализации молодежного потенциала в условиях инновационного развития России: Материалы Молодежного сибирского психологического форума. Томск, 2007. С. 221-227
8. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. №3. С. 27-34.
9. Суворов А.В. Обжитое социальное пространство и смысл жизни // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М., 1997. С.157-170.
10. Суворов А.В. Уединённый труд души как основная форма саморазвития личности // Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. Ижевск, 2000. С. 51-54.
11. Averill J.R., Sundararajan L. Experience of Solitude. Issues of Assessment, Theory, and Culture // The Handbook Of Solitude. Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone. Chichester. 2014. P. 90 – 108.
12. Long C.R., Averill J.R. Solitude: An Exploration of Benefits of Being Alone. The Executive Management Committee / Blackwell Publishing Ltd., Journal for the Theory of Social Behavior, 2003, Vol. 33(1). P. 21-44.
13. Long C.R., Seburn M., Averill J.R., More T.A. Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences // Personality and Social Psychology Bulletin, 2003, Vol. 29 (5). P. 578–583.

14. Wang Y. Culture and solitude: meaning and significance of being alone. Unpublished master's thesis, University of Massachusetts, Amherst. 2006. 77 p.

УДК 159.9.072.432

## **СТРУКТУРА ИДЕНТИЧНОСТИ С ГОРОДОМ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

<sup>1</sup>(Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-06-10803 «Психологические факторы среды самоидентичности»)

**Литвина Светлана Алексеевна**– кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии факультета психологии, Национальный Исследовательский Томский государственный университет, Томск, пр. Ленина, 36, e-mail [muravey59@mail.ru](mailto:muravey59@mail.ru)

**Муравьева Ольга Ивановна**– кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии, Национальный Исследовательский Томский государственный университет, Томск, пр. Ленина, 36, e-mail [litvina65@mail.ru](mailto:litvina65@mail.ru)

**Богомаз Сергей Александрович**– доктор психологических наук, заведующий кафедрой организационной психологии факультета психологии, Национальный Исследовательский Томский государственный университет, Томск, пр. Ленина, 36, e-mail [bogomazsa@mail.ru](mailto:bogomazsa@mail.ru)

**Кружкова Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, e-mail [galiat1@yandex.ru](mailto:galiat1@yandex.ru)

### **Аннотация.**

В статье поднимается проблема структурных особенностей идентичности с городом. В исследовании приняли участие 1762 респондента от 17 до 34 лет из 6 городов России. Обнаружено три вида структуры идентичности с городом, отражающие разные основания для идентификации в различных городах.

**Ключевые слова:** идентичность с городом, городская среда, безопасность, молодежь, целеполагание, ценности.

## **URBAN IDENTITY STRUCTURE OF RUSSIAN YOUTH.**

**Litvina Svetlana Alekseevna**– Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Organizational Psychology, Department of Psychology, Tomsk State University, Tomsk, Lenin street, 36, e-mail [litvina65@mail.ru](mailto:litvina65@mail.ru)

**Muravyova Olga Ivanovna**– Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology of Personality, Department of Psychology, Tomsk State University, Tomsk, Lenin street, 36, e-mail [muravey59@mail.ru](mailto:muravey59@mail.ru)

**Bogomaz Sergey Aleksandrovich**– Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Organizational Psychology, Department of Psychology, Tomsk State University, Tomsk, Lenin street, 36, e-mail [bogomazsa@mail.ru](mailto:bogomazsa@mail.ru)

**Kruzhkova Olga Vladimirovna**– Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Philosophy Department of Occupational, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, e-mail [galiat1@yandex.ru](mailto:galiat1@yandex.ru)

### **Abstract.**

The article focuses on the problem of structural features of urban identity. The study was conducted with 1762 participants who were young people aged from 17 to 34 and living in 6 Russian cities. Three types of the structure of urban-related identity have been found, each of them reflects different bases for identification, depending on the city.

**Keywords:** urban-related identity, urban environment, safety, youth, commitment, values.

Проблематика идентичности на сегодняшний день является одной из «болевых точек» как в социальной жизни, так и в пространстве наук о человеке. Основной причиной этого, с точки зрения Е.П. Белинской[1], является то, что в понятии идентичности конституируется, прежде всего, проблема изменчивости / устойчивости личности. «Болевой» эту тему делает, прежде всего, радикальность и масштабность политических и экономических трансформаций, затрагивающих все без исключения сферы жизнедеятельности человека и обуславливающих высочайшие темпы социальной динамики. Современные процессы урбанизации и формирования номадических культур обостряют интерес к взаимоотношениям человека и города как социокультурной среды, к проблеме идентификации с городом [3, 5, 6]. Психологическое изучение проблемы идентификации с городом позволяет получить представление о психологических основаниях укорененности и мобильности человека в городской среде, его активности, готовности развивать свой город, реализуя в нем свои жизненные планы. Отношение к городской среде складывается из субъективного восприятия города, включает в себя оценку имеющихся в городе ресурсов, представления о нормах и традициях, образе жизни, особенностях коммуникации, являя собой социальный конструкт, который формируется и поддерживается горожанами. Как отмечает С.В. Пирогов, «город – это предмет нашего сознания-о-нём и нашего отношения-к-нему» [4, с. 33]. Современные исследования [2, 6, 7, 8] показывают, что содержание представлений о городе и отношения к городу раскрывается через ценности, потребности и цели субъектов, адресованных среде. Формулируются идеи среды города как духовного, смыслового пространства, пространства реализации целей.

Задачей нашего исследования было выявление особенности структуры идентичности с городом молодёжи российских городов в разных регионах страны: Барнаула, Владивостока, Екатеринбурга, Петропавловска-Камчатского, Санкт-Петербурга, Томска.

Для измерения городской идентичности был использован опросник Шкала идентификации с городом М. Lalli [6]. Исследование проводилось в 2015-2016 годах. В нем приняли участие 1762 респондента в возрасте от 17 до 34 лет, проживающих в российских городах: Барнаул (n=61), Владивосток (n=201), Екатеринбург (n=1197), Петропавловск-Камчатский (n=140), Санкт-Петербург (n=53), Томск (n=110).

Для сравнения распределения уровня выраженности значений отдельных шкал опросника в выборке по каждому отдельному городу использовался дисперсионный анализ для зависимых переменных FriedmanANOVA, критерий Хи-квадрат. Сравнение проводилось и по средним (Mn), и по медианам (Md).

Выявились статистически значимые различия в структурных особенностях городской идентичности в разных городах. В выборках Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Владивостока наиболее высокие значения, статистически значимо отличающиеся от всех остальных шкал ( $p < 0,01$ ), получены по шкале Внешняя ценность; в Барнауле и Петропавловске-Камчатском, напротив, значения по шкале Внешняя ценность оказались статистически достоверно самыми низкими (см. табл. 1). Томск занимает промежуточное положение: результат по шкале Внешняя ценность оказался на втором месте по вкладу в интегральный показатель идентичности с городом.

Таблица 1. Значения Шкал опросника М.Lalli в российских городах (n=1762)

Показатели шкал опросника	Внешняя ценность		Общая привязанность		Связь с прошлым		Восприятие близости		Целеполагание		Хи- квадрат	p
	Mn	Md	Mn	Md	Mn	Md	Mn	Md	Mn	Md		
Города												
Санкт-Петербург	3,4	4,0	2,9	2,8	2,8	3,0	2,8;	2,8	2,8	2,8	13,4	0,01
Владивосток	3,7	3,8	3,5	3,5	2,7	2,8	2,9	3,0	2,9	3,0	175,5	0,00001
Екатеринбург	3,6	3,8	3,5	3,5	3,0	3,0	2,8	2,8	2,8	2,8	721,1	0,00001
Томск	3,2	3,3	3,4	3,8	2,9	3,0	2,9	3,0	2,7	2,8	41,6	0,001

Барнаул	2,6	2,5	3,6	3,8	2,9	2,9	2,8	2,9	2,7	2,5	63,3	0,0001
Петропавловск-Камчатский	2,7	2,5	3,4	3,5	2,8	2,8	2,9	2,8	2,7	2,8	77,5	0,00001

С нашей точки зрения этот результат можно объяснить особенностями самих городов: Санкт-Петербург называют второй столицей России, Екатеринбург и Владивосток фактически являются региональными столицами, тогда как города Барнаул и Петропавловск-Камчатский скорее можно отнести к провинциальным городам. Томск по своему социально-экономическому положению и количеству жителей скорее можно отнести к провинциальным городам, однако, он обладает богатой историей, культурными, научными и образовательными традициями – город имеет пять крупнейших вузов, причем два из них входят в топ-10 вузов страны. Таким образом, можно сделать следующий вывод: чем в большей степени российский город обладает характеристиками культурного – исторического, научного и образовательного – центра, тем больший вклад в интегральный показатель идентичности с городом вносит такой компонент, как внешняя привлекательность и ценность города.

Результаты, полученные по тем шкалам, которые отражают субъективное восприятие человеком среды города и личный опыт бытия в нем – Общая привязанность, Связь с прошлым, Восприятие близости, Целеполагание, свидетельствуют о том, что наибольший вклад в интегральный показатель идентичности с городом вносит шкала Общей привязанности, наименьший – шкала Целеполагание. Таким образом, обнаружилось, что в «нестоличных» городах идентификация с городом в целом происходит на эмоциональных основаниях: в первую очередь, через привязанность, переживание родственных чувств по отношению к своему городу. Наряду с этим, параметр целеполагания, отражающий приверженность городу, стремление связать свое будущее с ним, вносит незначительный вклад в интегральный показатель идентичности во всех городах. То есть планирование своего будущего, осуществление жизненных целей в городе проживания не являются важным основанием для идентификации с городом и существенным компонентом в структуре идентичности.

Обобщая, можно сделать следующие выводы.

1) Параметры внешней привлекательности и общей привязанности являются основными в структуре идентичности с городом российской молодежи.

2) Выделены три вида структуры идентичности с городом, отражающие разные основания для идентификации в различных городах – в Санкт-Петербурге («вторая столица России») идентификация с городом в большей степени основывается на внешней ценности и привлекательности города; в Барнауле и Петропавловске-Камчатском («нестоличные» города) – на общей привязанности, то есть на эмоционально-утилитарном отношении – чувстве «привычности», родства, безопасности; в Екатеринбурге, Владивостоке и Томске («региональные столицы» и культурно-образовательные центры) – как на внешней привлекательности, так и на эмоционально-утилитарном отношении.

3) Параметр целеполагания вносит незначительный вклад в интегральный показатель идентичности во всех городах.

Последний вывод, с нашей точки зрения, имеет не только психологическое, но и существенное социально-практическое значение, поскольку выраженность этого параметра свидетельствует о стремлении молодого человека связать свое будущее с городом.

### Литература

1.Белинская Е.П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.09.2016).

2. Богомаз С.А., Литвина С.А., Муравьева О.И. Ценностные основания идентичности с городом // Психология когнитивных процессов: (материалы 5-ой всероссийской научно-практической конференции). Смоленск, 2015. С. 130-142.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: изд-во РГПУ, 2008. 118 с.
4. Пирогов С.В. Город как феномен культуры. Когнитивный подход // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2011. – № 2. – С. 31–37.
5. Bernardo F., Palma-Oliveira J-M. Urban neighbourhoods and intergroup relations: The importance of place identity // Journal of Environmental Psychology. – 2016. – Vol. 45. – P. 239–251.
6. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. – 1992. – Vol. 12 (4). – P. 285–303.
7. Montgomery J. Making a City: Urbanity, Vitality and Urban Design // Journal of Urban Design. – 1998. – Vol. 3 (1). – P. 93–116.
8. Valera S., Guardia J. Urban social identity and sustainability. Barcelona's olympic village // Environment and behavior. – 2002. – Vol. 34. – P. 81–96.

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ВУЗЕ

**Полевая Марина Владимировна**, д.э.н, доцент, кафедра «Управление персоналом и психология» Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва

### Аннотация

В статье рассматриваются особенности социально-психологических конфликтов в вузе между студентами и преподавателями. Выявлен ранжированный ряд поводов, приводящий к конфликтным ситуациям в вузе.

**Ключевые слова:** конфликт, студенты, повод, преподаватель.

## FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONFLICT IN THE UNIVERSITY

**Polevaya M. V.** doctor of Economics, associate Professor, The Department "personnel anagement and psychology" Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

### Abstract:

The article considers the peculiarities of social-psychological conflict in the University, between students and teachers. Identified ranked number of reasons that lead to conflict situations at the University.

**Key words:** conflict, students, about, teacher.

Высшая школа претерпевает в настоящее время серьезные изменения. Образование должно способствовать интеллектуальному и нравственному самосовершенствованию личности, развитию самосознания, умений решать задачи на смысл жизни. Очень важно создать условия, при которых человеку было бы интересно и приятно учиться и работать. Для этого необходимо раскрытие творческого потенциала индивидуальности преподавателя и студента, создание микроклимата взаимопонимания и сотрудничества.

На первый взгляд кажется, что общение студента и преподавателя в вузе кратковременно, ибо связано рамками занятий, и всегда имеет завершение: после сдачи курсовых работ, рефератов, зачетов и экзаменов, студенты забывают преподавателя «на всю отставшую жизнь». К величайшему сожалению, лишь немногие преподаватели оставляют

такой след в студенческой жизни человека, что их образ годами хранится в памяти. Но, эмоциональная атмосфера, в которой происходит даже кратковременное общение, пронизывает его участников, и приемы общения и поведения человека, занимающего лидирующую позицию, неосознанно усваиваются его партнером.

Положение студентов и преподавателей в вузе неравнозначно. Поскольку студент находится в зависимости от преподавателя, то конфликты между ними, следует отнести к вертикальному или смешанному типу. Своим отношением к студенту (негативным или позитивным) преподаватель подчас решает его судьбу, и зачастую в неблагоприятную для студента сторону.

В студенческом возрасте предполагается борьба за независимость и самостоятельность, получение образования и профессии. Анализ проблемы потенциальной конфликтности студентов затрагивает вопросы личного и делового общения студентов друг с другом, преподавателями и сотрудниками вуза.

В конфликтной ситуации всегда участвует две или более конфликтующих стороны. Те, кто непосредственно находится в состоянии конфликта, и, те, кто поддерживает конфликтующих. Не всегда можно однозначно определить, кто же был инициатором того или иного конфликта. Иногда для его возникновения достаточно случайно брошенной фразы или взгляда. Если в аудитории разгорается конфликт между студентами и преподавателем, то после ухода последнего сложившуюся ситуацию, как правило, бурно обсуждают лишь первокурсники: кто виноват и каких последствий конфликта следует ожидать. Бывает, что студенты ссорятся между собой: кто-то встает на сторону преподавателя, кто-то его обвиняет. На старших курсах такого эмоционального обсуждения уже не встретишь. Мнение о преподавателях, их поведении, чертах характера распространяются быстро: зачем спорить и гадать о последствиях, если можно все выяснить у студентов, обучавшихся у этого преподавателя ранее. После сдачи первой сессии, студенты начинают интересоваться преподавателями и на занятия уже приходят с определенными сложившимися знаниями и ожиданиями.

Проблеме конфликтов в студенческо-преподавательской среде посвящено достаточно много психологических исследований. [1, 2, 3, 4, 5].

В Финансовом университете в 2016-17 учебном году было проведено социально-психологическое исследование на тему «Особенности социально-психологических конфликтов в студенческо-преподавательских взаимоотношениях». Цель экспериментальной части исследования: выявить у студентов представления о себе в конфликтной ситуации, о противоположной стороне (преподавателях), а также о причинах, поводах, условиях, в которых протекают студенческо-преподавательские конфликты и путях выхода из них. В соответствии с поставленными целями и задачами, была разработана анкета, на основе индивидуальных и групповых бесед по проблеме студенческо-преподавательских конфликтов и пилотажной анкеты, прошедшей апробацию в одной из групп Финансового университета. Основное исследование было проведено в 3 учебных группах (71 человек).

Анкета состояла из 10 вопросов. Среди них, были такие, которые относятся к «открытому» типу, т.е. студентам предлагалось описать свое поведение в конфликтной ситуации, привести примеры конфликтов с преподавателями, в которых они были участниками или свидетелями. Один вопрос представлял собой задание по ранжированию поводов, по которым студенты и преподаватели инициируют конфликты. Ещё один вопрос требовал сделать выбор из пяти возможных вариантов поведения в конфликте с преподавателем.

Результаты обработанных анкет студентов можно представить следующим образом:

Кого студенты видят инициатором их конфликтов с преподавателями? Результаты проведенного анкетирования очень интересны: студенты распределяют вину поровну, даже прослеживается тенденция большую ответственность взять на себя. По мнению студентов, в

45,5% случаях конфликт порождает преподаватель, при этом студенты считают, что они повода для этого не давали, а в 54,5% случаях конфликт провоцируют они сами.

В первом случае, поводом конфликтных ситуаций для студентов послужило мнение, что преподаватель приходит в аудиторию «уже заведенный», или пустяковая ситуация, фраза на занятии, из-за которой можно было бы и не конфликтовать.

Можно предположить, что при возникновении конфликтов во втором случае, повод для студентов оказывается очевидным и обоснованным с их точки зрения. Они видят и понимают, из-за чего «вдруг преподаватель взорвался»: сами спровоцировали. Потому и берут ответственность на себя. А далее наблюдают, как протекает конфликт: может ли преподаватель выйти из него с достоинством, «не держа зла за пазухой», или же будет отыгрываться на зачетах и экзаменах. Если инцидент, заканчивается в аудитории, то о нем забывают: конфликта нет.

И именно здесь встает вопрос не только об общей культуре студентов, умении выходить из конфликта, но и о культуре поведения преподавателей, как они себя «поведут», что именно предпримут. В проблеме формирования высококонрастного специалиста одной из задач является подготовка высококонрастного преподавателя высшей школы.

На вопрос о том, кто конфликтнее: преподаватель мужчина или преподаватель женщина – 48% студентов посчитали, что принципиальной разницы нет. С этим мнением солидарны и психологи: способность провоцировать конфликт характерна для женщин и мужчин в одинаковой мере.

Однако форма, в которой воплощается конфликт и способы, с помощью которых люди конфликтуют, для мужчин и женщин все-таки различны. И эту разницу зафиксировали 39% студентов. Они считают, что женщины-преподаватели более эмоциональны, менее уступчивы и с трудом идут на компромисс. С ними конфликтовать гораздо сложнее. Мужчины-преподаватели более высокомерны, конфликтуют резко, оскорбляют чаще, но делают это открыто, и, в целом, проявляют большую терпимость, чем женщины. Они же, как полагают студенты, и менее злопамятны. Так, что, если выбирать из двух зол меньшее, студенты предпочли бы преподавателя–мужчину.

Конфликту, для того, чтобы он возник, необходима причина. Рассмотрим субъективное мнение студентов: что они предъявляют в качестве причины для начала разворачивания конфликта с преподавателем:

1. На первое место студенты ставят несправедливость, которую проявляют преподаватели, занижая оценки или умышленно затягивая проставление зачета. Оценка знаний – важнейшая функция преподавателя. Справедливая оценка играет стимулирующую роль в обучении, несправедливая – создает конфликтную ситуацию. Открыто о значимости оценок больше говорят девушки, они же, чаще конфликтуют из-за них (29,9%), чем юноши (21,2%).

2. Высокомерное поведение преподавателя, его грубость и оскорбления, не желание считаться с человеческим достоинством студентов больно задевают их самолюбие. Открыто конфликтовать с таким человеком решаются немногие. Высокомерие больше задевает девушек (25,7%), чем юношей (21,7%).

3. Непонимание преподавателем студенческих проблем, считают возможной причиной для инициирования конфликтов со своей стороны 22,6% юношей и только 15,5% девушек. Студенты полагают, что преподаватели не хотят считаться с ценностями, которые разделяют студенты.

4. Скука на занятиях, как причина для конфликта, более характерна для девушек: неинтересные занятия раздражают 27,8% девушек и 24,6% юношей. Скука порождает целый букет отрицательных эмоций: агрессию, апатию и т.п., а главное от нее человек устает больше, чем от работы.

5. Причиной конфликта выступает для студента и его собственное настроение, причем это можно назвать скорее мужской, чем женской причиной. По мнению 9,1% юношей и 4,1%

девушек они начинают провоцировать преподавателя на конфликт просто потому, что у них плохое настроение и хочется на ком-то сорвать свое зло и агрессию.

Рассмотрим теперь мнение студентов: по каким причинам конфликтует преподаватель со студентами.

1. Преподаватель, по мнению студентов, в первую очередь, начинает конфликтовать со студентами, когда те нарушают установленную дисциплину. Это скорее женский взгляд на ситуацию: большинство из девушек (30%) ставят на первое место именно конфликты, связанные с нарушением дисциплины и, они, в большей степени, чем юноши поддерживают преподавателя в отношении дисциплины.

2. Вторая по степени значимости причина – это разногласия к требованиям в учебе. Это мнение скорее мужское, чем женское, поскольку при ранжировании причин 38,8% юношей поставили разногласия в требованиях на первое место, считая, что основным источником конфликтов, инициируемых преподавателями, являются разночтения требований к учебной деятельности студентов.

3. Девушки (27%) считают пропуск занятий основным поводом конфликтов, инициируемых преподавателями, и только 4,4% юношей согласны с ними в этом. Хотя юноши пропускают занятия чаще.

4. Юноши (25,9%) считают, что вызывающая внешность и поведение являются частой причиной для инициирования конфликта со стороны преподавателей. Однако представление девушек по этому поводу разительно отличается – всего лишь 6% из них поддерживают данную точку зрения. Вероятно, это связано с тем, что девушки реже попадают в конфликты по подобному поводу в силу специфики женского воспитания.

5. Значимость плохого настроения преподавателя оба пола оценили достаточно близко: юноши – 15,7%, а девушки – 14%.

В конфликтных ситуациях студенты в первую очередь ищут варианты подхода к преподавателю, пытаются наладить или восстановить с ним контакты (33,4%). Если не удастся отношения восстановить, студенты «идут на частичные уступки» (30,4%). 23,5% студентов выбирают приспособленческий стиль поведения в конфликте. Крайними вариантами можно назвать «конкуренцию» и «избегание». Открыто конфликтовать с преподавателем, доказывая свою правоту, рискуют не многие (7,2%). Избегать преподавателя, стараясь не попадаться ему на глаза, стараются 5,5% студентов.

В конфликтной ситуации прежде, чем реагировать на действия другого лица, необходимо попытаться выяснить, почему он поступает так, а не иначе. Особенно важно вести себя подобающим образом педагогу, поскольку он является образцом для подражания со стороны студента. Целесообразно побудить участников конфликта на установление прямого контакта друг с другом, на открытое, непредвзятое обсуждение и совместный анализ сложившейся ситуации. Это требует индивидуальной работы с каждым из участников конфликтной ситуации, положительного взаимного психологического настроя, рассчитанного на то, чтобы снять возникшее противостояние. Необходимо слушать и слышать собеседника, анализировать свое поведение и поведение других людей, уметь управлять своими желаниями и эмоциями.

### Литература

1. Бутырина С.А., Симонова М.М. Разрешение конфликтов в турбизнесе методом медиации. //Научный вестник МГИИТ. 2014. № 1 (27). С. 37-48.
2. Камнева Е.В., Анненкова Н.В. Взаимосвязь мотивации достижения и стиля поведения в конфликтной ситуации. // Психология третьего тысячелетия II Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. 2015. С. 161-164.
3. Красноперова Н.А. Поведение студентов в конфликтных ситуациях. //Научный журнал Дискурс. 2016. № 2 (2). С. 101-106.

4. Межличностные конфликты в студенческом коллективе и способы их преодоления. / Полещук В.С., Савченков А.В. // Профессиональное образование: методология, технология, практика Сборник научных статей. Челябинск, 2016. С. 192-196.
5. Социальная конфликтология. /Дедов Н.П., Морозов А.В., Сорокина Е.Г., Сулова Т.Ф. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2002.

УДК 159.9

## **ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОФОРМЛЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ УСПЕШНОСТИ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА**

**Деева Наталья Александровна**, к.психол. н., доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Краснодарского университета МВД России, доцент кафедры общей и социальной педагогики Кубанского государственного университета, г. Краснодар

### **Аннотация.**

В статье ставится проблема понимания переживания как основного механизма оформления ценностно-смыслового содержания жизненной успешности, дается краткий обзор основных тенденции в исследовании данного феномена, приведены результаты пилотажного исследования.

**Ключевые слова:** жизненная успешность, переживание.

## **EXPERIENCE AS A MECHANISM OF DESIGNING THE VALUE-SEMANTIC CONTENT OF SUCCESSFUL LIFE OF A MODERN MAN**

**Deeva N.A.** Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy of the Kuban State University, Krasnodar.

### **Abstract**

The article poses the problem of understanding the experience as the main mechanism for creating a value-semantic content of successful life, a brief overview of the main trends in the study of this phenomenon is given, and the results of the pilot study are presented.

**Key words:** life success, experience.

Современная ситуация развития общества уже привычно характеризуется чрезвычайно быстрым темпом жизни, огромным притоком информации, динамикой ценностей, когда человеку необходимо успевать осмысливать происходящее, адаптироваться, ставить и достигать цели, находить некий баланс между внутренним и внешним миром, чтобы быть успешным внешне и аутентичным. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема исследования жизненной успешности. Жизненная успешность как феномен отражает основные ценностные тенденции и устремления личности и общества и, наряду с этим, является неким субъективным регулятивом, связанным со смысловыми психологическими образованиями и во многом определяющим траекторию становления личности.

На сегодняшний день изучение успешности жизни человека, как психологической проблемы, представляет собой весьма раздробленную картину. Но при этом достаточно отчетливо проявляется следующее. 1) Внешние требования к успешности касаются различных сфер жизнедеятельности человека и определяются социокультурными стереотипами. 2) Внутренняя сторона успешности - то, насколько человек считает успешным себя сам, насколько ему комфортно в пространстве своей жизни. 3) Процессуальная сторона

- то, каким образом человек стремится и добивается успеха, каковы психологические детерминанты жизненной успешности [2].

В первом случае понимание успешности и успеха связано с социологическим и аксиологическим контекстом, когда данные феномены рассматриваются через соответствие устремлений личности ценностным ориентациям и целям общества (Н.И. Нефедова, Н.Н. Седова и др.). Во втором случае успешность близка по содержанию к таким понятиям, как удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие (Э. Диннер и др.), оптимальное переживание (М. Чиксентмихайи и др.), аутентичность (А. Маслоу и др.), идентичность (Э.Эриксон и др.), индивидуальное качество жизни (С. Мадди и др.), подлинность и авторство жизни (экзистенциальная концепция). В третьем случае успешность связана с понятиями активности, жизнотворчества, волевой регуляции, мотивации достижения, самореализации человека, успешности переживаний (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Ф.Е. Василюк, Н.С. Головчанова, Л.И. Дементий, Н.В. Лейффрид, В.А. Лекторский, М. Хайдеггер и др.).

Такая сложность и многослойность психологии жизненной успешности определяет вопрос о проработке содержания данного концепта [1], который охватывает феноменологический и процессуально-регулятивный аспекты.

На уровне феноменологическом жизненная успешность, как правило, изучается в рамках ценностного подхода и теории социальных представлений. При этом, исследователями отмечается, что содержательно представления об успешности современного человека главным образом определяются материально-прагматической, и даже эгоцентрической направленностью [5]. В общих чертах по результатам анализа уже проведенных исследований социально-психологический портрет современного успешного человека можно охарактеризовать следующим образом. Это человек, занимающий активную жизненную позицию, которая реализуется в организации в первую очередь своей личной жизни, материальной и социально-статусных достижениях, построении карьеры, при этом духовное развитие и общественно-значимая деятельность не вписываются в представления о жизненном успехе. Безусловно, эти данные являются настораживающими с точки зрения морально-нравственной ситуации в обществе, которая исследователями характеризуется как «духовный кризис», «деградация морали», «падение нравов», «двойная мораль».

В связи с этим нами было проведено пилотажное исследование представлений о жизненной успешности у респондентов позднего юношеского и молодого возраста в количестве 150 человек, получающих высшее образование, как наиболее пассионарной части нашего общества. Испытуемым было предложено написать структурированное эссе в анонимной форме, с указанием только возраста и пола «Социальные представления о жизненной успешности». Структура эссе была разработана с опорой на данные о структуре социальных представлений, изложенные в работах Сж. Московичи [4] и др. и включала вопросы, на которые испытуемому необходимо дать развернутый ответ: что такое жизненная успешность; что представляет собой жизненная успешность для Вашей группы; каковы составляющие жизненной успешности; каким должен быть успешный человек. Данные подвергались качественной и количественной обработке.

Не приводя подробных результатов и детального их анализа, обобщенно можно сказать о следующих тенденциях в представлениях о жизненной успешности. Для респондентов жизненная успешность заключается не только в материальном и статусном благополучии, но и в умении добиваться своих целей. Современный успешный человек для них, в первую очередь это человек ориентированный не только на достижение материального и социального благополучия, но и способный помогать другим людям, саморазвиваться и радоваться тому, что он имеет. Это человек, занимающий активную жизненную позицию, владеющий информацией, прогрессивный, мобильный, коммуникабельный, умеющий планировать свою жизнь, волевой и сознательный. Исходя из полученных данных, мы осмеливаемся сделать первоначальное предположение о том, что намечается динамика представлений о жизненной успешности у представителей позднего

юношеского и молодого возраста. При этом данные проведенного нами исследования не вписываются в картину представлений о нравственном кризисе общества, когда активная его часть видит успех только в материально-статусных ценностях [6]. Такая противоречивая картина актуализирует проблему исследования процессуальной стороны жизненной успешности, а именно тех внутриличностных механизмов, которые обеспечивают формирование ценностно-смысловой стороны жизненной успешности.

Одним из таких механизмов, на наш взгляд, будет являться переживание, рассматриваемое нами в рамках регулятивно-рефлексивного подхода. В данном случае оно понимается как процесс, направленный на нахождение человеком способа осуществления жизни посредством соотнесения, воспринимаемого им жизненного контекста и собственного внутреннего мира. При этом, стратегия переживания в широком смысле – это определенный, устоявшийся способ такого соотнесения, определенная комбинация рефлексивных механизмов переживания и их компонентов, которые взаимосвязаны с успешностью жизнедеятельности человека в зависимости от пола, возраста и профессиональной деятельности. Стратегия переживания, как внутренний ресурс самоорганизации системы человек – мир, во многом определяет специфику переработки и осмысления жизненного опыта, самосовершенствования и саморазвития, оформления ценностно-смысловых образований, построение планов, способов достижения жизненных целей, осуществление какой-либо деятельности и т.п. При этом переживание является интегративным процессом психической жизни, который во взаимосвязи содержит в себе следующие составляющие. **Содержательная составляющая** (ценностно-смысловая сфера) - основа, которая порождает переживание и которую переживание оформляет. **Интенциональная составляющая** (направленность переживания). **Составляющая активности**, в которой представляется переживание: аффективная, когнитивная, конативная. **Рефлексивная составляющая**, которая оформляет его целостность, контекстность переживания [3].

Необходимо отметить, что в статье мы только ставим проблему понимания переживания как внутреннего механизма жизненной успешности личности, который позволит изучать данный феномен наиболее целостно, и структурировать его концептуально. Решение данных проблем представляет несомненную важность и для практической психологии, а именно, открывает новые возможности в работе с людьми, стремящимися к саморазвитию и самореализации, а также, переживающими трудные жизненные ситуации.

### Литература

1. Гафарова Н.В., Черняева Ю.Е. Анализ содержания концепта «Жизненная успешность» как основа разработки исследовательской методики // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса, Челябинск, 2015, С. 35-39.
2. Головчанова Н.С. Жизненная успешность как предмет психологического исследования психологического консультирования // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. № 14, Серия «Гуманитарные науки». 2009. № 3 (9), С. 47-50
3. Деева Н.А. Компоненты процесса переживания как детерминанты субъективного благополучия личности // Вестник краснодарского университета МВД России 2016 № 1 (31) - С. 217-223.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3-18; №2. С. 3-14.
5. Нефедова Н.И. Социальные представления об успехе // Вестник ВолГУ Серия 7, Вып. 3. 2003-2004, С. 141-146.
6. Седова Н.Н. Жизненные цели и стратегии россиян: контекст пассионарности // Социологический журнал. 2016. Том 22. № 2. С. 73–91.

## К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ ЛЮБВИ В ПРОЦЕССЕ АНТРОПОГЕНЕЗА

**Багоцкий Сергей Владимирович** – кандидат биологических наук, ученый секретарь, Московское общество испытателей природы; Москва, ул. Бол. Никитская, д. 6, ком. 7, e-mail b1949@mail.ru

### Аннотация

Обсуждаются возможные пути происхождения Любви в процессе эволюции Человека. Высказывается гипотеза о том, что Любовь является приспособлением не к размножению и выращиванию потомства, а к войне и защите Отечества.

**Ключевые слова:** Любовь, Антропогенез, Приспособление, Защита Отечества.

## SOMETHING ABOUT THE ORIGIN OF LOVE IN ANTHROPOGENESIS

**Bagotsky Sergei Vladimirovich** - candidat of biological Sciences, Scientific Secretary, Moscow Society of Naturalists; Moscow, Bol. Nikitskaya street, 6, room 7, e-mail b1949@mail.ru

### Abstract

The possible variants of the Origin of the Love in Anthropogenes are discussed. The Hypotheses of the Love as the Adaptation to war and the Protection of Fatherland are formulated.

**Keywords:** the Love, the Adaptation, Anthropogenes, the Protection of Fatherland.

Одной из наиболее непонятных для науки особенностей поведения человека (*Homo sapiens*) является романтическая Любовь.

В биологии принято рассматривать те или иные поведенческие особенности, как приспособления, и искать от них пользу для выживания и размножения. А потом объяснять их возникновение в процессе эволюции. Если биологической – то путем естественного отбора, если социальной, то за счет фиксации полезных культурных традиций.

Искали такую пользу и от Любви. Эти поиски велись в трех направлениях.

Первое направление: половой отбор. Любовь позволяет выбрать полового партнера, с которым можно произвести на свет наиболее приспособленное к жизни потомство.

Однако, совершенно непонятно, почему на всем свете существует только один единственный половой партнер, с которым можно произвести на свет высоко приспособленное потомство. Причем такое, что его приспособленность до такой степени превосходит приспособленность потомство от всех других партнеров, чтобы их следовало бы игнорировать. Половой отбор, несомненно, объясняет малую привлекательность большей части партнеров, но не объясняет наличие единственного и неповторимого.

Этой точке зрения явно противоречат и примеры самоубийства от несчастной любви, которые окончательно ставят жирный крест на дарвиновской приспособленности уходящих из жизни индивидуумов.

Второе направление: Любовь к маме заставляет папу заботиться о детях и укрепляет семью. Увы, но роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина», равно как и многие другие произведения художественной литературы, свидетельствуют о том, что любовь сплошь и рядом семью не укрепляет, а разрушает. К тому же очевидно, что любовь к своему ребенку является для папы куда более надежным стимулом для того, чтобы о нем заботиться, чем любовь к его маме.

Третье направление: Любовь препятствует случайным связям и распространению в популяции венерических заболеваний. Сторонники этой точки зрения (в частности, В.П. Эфроимсон [6]) путают Любовь с супружеской верностью. Но это немного разные вещи.

Да и не сохраняется Любовь всю жизнь. В благополучном браке она со временем сменяется более спокойными чувствами. А в не благополучном зачастую превращается в ненависть.

А самое главное, что авторы, занимающиеся поисками в трех перечисленных выше направлениях, не учитывают самого главного: Любовь, как правило, бывает несчастной. И не помогает, а мешает успешно размножаться. *«Огней так много золотых на улицах Саратова, парней так много холостых, а я люблю женатого»*. Более того, в ряде случаев несчастная любовь кончается самоубийством, после которого какое-либо сравнение дарвиновской приспособленности оказывается совершенно бессмысленным.

Думаю, что приведенные выше аргументы вполне достаточны для того, чтобы отклонить все три вышеперечисленных подхода. И начать поиски в другом направлении.

Поиски в других направлениях начал Великий русский философ Владимир Сергеевич Соловьев (1853 - 1900) [4]. Он сделал кажущийся парадоксальным вывод о том, что на самом деле любовь «работает» не на размножение, а на психическое развитие человека. А для такого развития несчастная любовь дает гораздо больше, чем взаимная. Как человек глубоко верующий, Владимир Сергеевич рассматривал Любовь, как дорогу, ведущую человека к Богу.

Сходные взгляды уже в 20 веке высказывал Эрих Фромм (1900 - 1980) [5].

В переводе на современный научный язык это обозначает, что любовь, сформировавшаяся на базе обслуживающего размножение полового инстинкта, оказалась полезной чем-то другим, с размножением не связанным. И потому закрепилась в процессе эволюции.

Давайте подумаем, что может сделать мужчина ради любимой женщины. Особой помощи в хозяйственных делах и заботах о детях от него ждать не приходится. Как в первобытные времена, так и ныне. Тогда что?

*«Ты говорила: разве Любовь – это оружие? Здесь, сейчас - да! Потому, что сейчас гибнут те, кого мы любим, и величайшая ненависть к убийцам рождается из нашей Любви! И эта Любовь, эта ненависть, переплавленная в ярость, ведет нас в бой! Мы идем умирать, чтобы жили те, кого мы любим!»* [2, с. 268].

Проблема происхождения Любви имеет логичное, но очень неожиданное решение. Любовь – это не приспособление к размножению или заботе о потомстве, это – приспособление к защите Родины от врага! Влюбленному море по колено, и поэтому он будет защищать в бою любимую женщину, а вместе с ней и всех своих соплеменников, не щадя живота своего. Ибо внутренне настроен на то, что Она – одна единственная, другой не будет никогда. При этом совершенно не важно, взаимная эта Любовь или нет. Может быть и лучше, если не взаимная. После смерти героя жизнь должна продолжаться.

С этой точки зрения легко объясняется и возможность самоубийства от несчастной любви. Любовь блокирует страх смерти – для этого она, собственно, и возникла в процессе эволюции.

Наличие такого приспособления указывает на то, что в эволюционном прошлом люди вели кровопролитные оборонительные войны (в агрессивных войнах установка совершенно другая – изнасилуй сколько сможешь и кого сможешь). С кем именно? Может быть, с нашими ближайшими родственниками – палеоантропами.

Возможные сценарии таких войн обсуждались в работах Б.Ф. Поршнева [3] и, особенно, И.У. Ачильдиева [1].

Эта концепция объясняет, почему возникает Любовь у мужчин. Но почему она возникает у женщин? Ведь женщины обычно не воюют. Наверное, потому, что их способность влюбляться поддерживает у мужчин мечты о взаимной любви. Как правило, такие мечты остаются иллюзией, но свою полезную работу они выполняют.

Разные общества относятся к Любви по разному. И это отношение неплохо коррелирует с необходимостью быть готовым к защите от возможной агрессии.

Лучшие песни о Любви были созданы в нашей стране в годы Великой Отечественной войны. Похоже, что вклад Клавдии Шульженко в Победу был сопоставим со вкладом полностью укомплектованной танковой дивизии.

В фашистской Германии, стремившейся к завоеванию жизненного пространства, ничего подобного советской любовной лирике не было. Но зато проститутки (разумеется, исключительно арийского происхождения) призывались на военную службу и самым аккуратным образом обслуживали господ офицеров и не только офицеров.

Не жалуется Любовь и современное западное общество, где господствует свойственное рынку вариантное мышление, в то время как любимый человек в принципе безвариантен и незаменим. В таком Обществе к юношам и девушкам, мучающимся из-за несчастной Любви, относятся как к лохам и потенциальным неудачникам. Поэтому мечты о Любви вытесняются мечтами о сексе. По большому счету не важно, с кем – лишь бы было приятно и гигиенично, а главное – престижно в глазах окружающих и собственных глаз.

То же самое происходит, как мы понимаем, и в современном российском обществе.

Одним из наиболее популярных сюжетов русских сказок является история о том, как Иван-царевич освобождал любимую Марью-царевну из поганых лап Кощея Бессмертного. Мораль этого сюжета заключается в том, что Любовь вдохновляет человека на славные и героические дела. Любовь, пусть даже и несчастная, - это, прежде всего, мощный механизм, превращающий самца *Homo sapiens* в Мужчину, способного к героическим деяниям сперва на поле боя, а в дальнейшей эволюции - и в труде, и в науках, и в искусствах. Искать от нее какую-либо другую пользу, наверное, бессмысленно.

Главная задача сексуального просвещения российского юношества, о котором так заботятся наши геополитические противники, заключается в том, чтобы дискредитировать в глазах юношества Любовь и тесно связанные с нею мечты о славных деяниях на благо Отечества. После чего, как легко догадаться, перспективы Отечества окажутся более чем печальными.

Думается, однако, что этого не произойдет. Любовь – значимый компонент смысла жизни человека. Любовь крепко укоренилась и в наших генах и в нашей культуре. Поэтому Светлый Образ Прекрасной Дульсиныи Тобосской в каждом новом поколении будет вдохновлять Дон Кихотов на новые подвиги. Что и прекрасно!

### Литература

1. Ачильдиев И.У. Власть предъистории. М.: Прометей, 1991. 179 с.
2. Озеров В. Плутишкина сказка. Т. 1. М.: М: Голос-Пресс, 2003. 460 с.
3. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). М: ФЭРИ-В, 2006. 640 с.
4. Соловьев В.С. Смысл любви. В кн. «В.С. Соловьев. Философия искусства и литературная критика. М: Искусство, 1991. 702 с.». с. 99-160.
5. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. М: Педагогика, 1990. 160 с.
6. Эфроимсон В.П. Генетика этики и эстетики. Спб: Талисман, 1985. 288 с.

УДК 159.9

## ЛЮБОВЬ КАК СМЫСЛ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

**Перминова Ирина Валериевна**, аспирант кафедры практической психологии института педагогики и психологии Вятского государственного университета, г. Киров.

### Аннотация.

В статье представлены результаты теоретического анализа представлений о любви как смысле жизни человека. С этой позиции анализируются теории любви, раскрывается значение феномена половой любви для человека.

**Ключевые слова:** представления о любви, смысл любви, смысл жизни.

## LOVE AS THE MEANING OF HUMAN LIFE

**Perminova Irina Valerievna**, graduate student, Chair of Practical Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia

### Abstract

The article presents the results of the theoretical analysis of the notions of love as the meaning of human life. From this position analyzes the theory of love, reveals the importance of the phenomenon of sexual love for the person.

**Keywords:** ideas about love, the meaning of love, the meaning of life.

В настоящее время возрастает интерес исследователей к феномену любви, что обусловлено особой значимостью этого чувства для человека. В связи с происходящими в современном обществе социокультурными явлениями (кризис духовной культуры, упадок брака и семьи, увеличение сексуальной раскрепощенности молодого поколения при сохранении потребности в отношениях) появляется много неразрешенных вопросов: почему любовь не всегда приносит удовлетворение и радость, как сохранить и укрепить любовные отношения, что делать, если любовь прошла и др. На наш взгляд, обращение к исследованию проблемы смысла любви поможет ответить на некоторые из указанных вопросов.

Проблемы любви относятся к числу ключевых проблем человеческого существования [6]. Русский философ И. А. Ильин усматривал смысл жизни только в трех сферах жизнедеятельности человека, одной из которых является любовь [5]. Любовь пронизывает всю жизнь человека, определяя его развитие, мироощущение, взаимодействие с другими людьми.

Влияние любви на жизнь человека многогранно. В любви проявляются и формируются личность и индивидуальность человека (П. Жане, В. Франкли др.), развивается и укрепляется Я-концепция (Э. Берн, Э. Фромм), создается возможность наиболее полного и глубокого самораскрытия, самореализации, единения с другим человеком (А.В. Погодина), происходит развитие ценностей и смысложизненных установок, половой и гендерной идентичности (Е.В. Вараксина). Любовь является основой для создания и сохранения семьи, открывает человеку его сущность. Каждый человек любит по-своему и, возможно, именно способность к любви делает человека человеком [24], утверждая в нем вечное и бессмертное [7].

Феномен любви в психологии изучается в настоящее время в различных аспектах. Исследуются представления о смысле любви в процессе жизнеосуществления человека [2], компоненты любви у людей разного возраста [4], особенности романтической любви в ранней юности [9], отношения любви в контексте образования и развития личности [13], отношение к любви и браку у представителей различных психологических типов личности [14], особенности представления молодежи о любви [23], предпочтение стилей любовных отношений [16], механизмы формирования способности к любви [26] и др.

Проблеме любви как смыслу жизни посвящена работа Л.В. Пятилетовой [11]. По мнению данного автора, только любящий человек обладает полнотой бытия, любовь способствует развитию и осуществлению всего подлинного, лучшего, совершенного, что есть в человеческой природе. Любовь задает «координаты» движения к смыслу, выступая в качестве нравственной силы усовершенствования человеческой природы, формирования человеческой сущности [там же, с. 43]. Только любящему человеку под силу активное преобразование бытия [там же].

Феномен любви сложно поддается эмпирическим исследованиям, поскольку человеческая любовь включает многие аспекты (физиологический, психологический, социальный, нравственный, духовный), захватывает разные сферы жизни человека.

Категория любви объединяет многие сферы межличностных отношений: супружеские, романтические, родительские и т.д.

В своем исследовании мы ставим задачу: изучить представления современных молодых людей о смысле любви, о любви в отношениях между людьми противоположного пола, где любовь выступает как непосредственное, интимное глубокое чувство, предметом которого является другой человек. Анализ литературы показывает, что к проблеме любви и смысла любви между мужчиной и женщиной обращались представители различных направлений и школ.

Исследуя смысл жизни, З. Фрейд пришел к выводу, что смысл человеческой жизни заключается в том, чтобы быть счастливым, получать различного рода наслаждения, удовольствия и избегать болезней и несчастий. З. Фрейд отмечал, что наивысшие переживания удовлетворения и идеал счастья человеку дает половая любовь, поэтому естественно «искать удовлетворения стремления к счастью в той же области половых отношений и, следовательно, рассматривать половую эротику как жизненный центр» [18, с. 469].

По мнению В. Франкла, любовь – это один из способов наполнить жизнь смыслом. В. Франкл писал о том, что «в служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше человек отдает себя своему партнеру, тем в большей степени он становится самим собой» [21]. Смысл любви в том, что она является единственным способом постижения другого человеческого существа во всей глубине его личности. Никто не в силах постичь сущность другого человеческого существа до тех пор, пока не полюбит его. С помощью духовного акта любви человек обретает способность видеть сущностные черты, свойства и потенциальные возможности любимого человека, помогая осознать любимому, чем он может быть и должен стать. Благодаря любви, любящий создает условия, помогающие любимому воплотить свои возможности в действительность [там же].

Э. Фромм связывал проблему существования индивида со смыслом любви, полагая, что любовь – это «единственный удовлетворительный ответ на вопрос о проблеме существования человека» [20]. Большая часть людей не способна ее развить до адекватного уровня возмужания, самопознания и решимости. Любовь – это искусство, требующее опыта и умения концентрироваться, интуиции и понимания, словом, его надо постигать. Зрелая любовь предполагает единение при сохранении собственной индивидуальности. Она заключается в активной заинтересованности в жизни и развитии того, к кому мы испытываем это чувство. Где нет активной заинтересованности, там нет любви, считает Э. Фромм. Способность любить, отдавая, зависит от особенностей развития личности, которая должна выработать в себе преимущественную установку на плодотворную деятельность, преодолев зависимость, самолюбование, склонность к накопительству и к помыканию другими. Человек должен поверить в собственные силы, должен полагаться на себя в достижении целей. Чем менее развиты в человеке эти качества, тем больше он боится отдавать, а значит, боится любить. Любить, - по мысли Э. Фромма, - всегда значит отдавать, это всегда значит заботиться, нести ответственность, уважать и знать [19]. Недостатком взглядов Э. Фромма на проблему любви является отсутствие в них фактора удовольствия и радости. Любовь у него является чувством сугубо рассудочным и аскетичным [3].

Русские мыслители развивали гуманистическую традицию в понимании любви, связывая данный феномен не только с продолжением рода, но и с пониманием духовной культуры человека. Согласно взглядам С.Л. Франка, в любви человек хочет отдать свою жизнь на служение любимому существу, но это служение не должно опустошать и изнурять его собственную жизнь, а должно даровать ей полноту и покой удовлетворенности. Любовь не является эгоистической жадностью наслаждения и рабским служением, унижением себя для другого. Истинная любовь – это осмысленное преодоление корыстной личной жизни. Такая любовь предполагает неразрывное единство полноты жизни и удовлетворения [22].

В.В. Розанов говорил о половой любви как источнике жизни. Он видел духовность в самом акте любви между мужчиной и женщиной как соединении мужского и женского и

обретении вселенского единства. В тоже время он указывал, что идеальная любовь не может создать никакого брака, ибо она имеет своим основанием-источником высшее нравственное начало в человеке, которое фактически в корне отрицается всем содержанием брака [12].

По мнению В.С. Соловьева, в любви существует два начала: природное (половая любовь) и идеальное (духовная любовь). Духовная любовь выше половой. Смысл любви между мужчиной и женщиной в преодолении эгоизма, смещении центра отношений на другого человека. Посредством любви утверждается безусловное значение другой индивидуальности. В.С. Соловьев описывал любовь нисходящую, восходящую и равную. Критерий для такой классификации он усматривает в соотношении вкладов каждого партнера в эмоциональные отношения. Равная любовь предполагает равенство эмоционального вклада тому, что поступает в ответ [15].

С.В. Троицкий [17] указывал, что в истории человеческой мысли встречаются две основные теории половой любви. Одну можно назвать реалистической, другую – идеалистической. Реалистическая теория видит смысл брака в размножении, в появлении потомства. Идеалистическая теория видит источник брака в более высоком стремлении органического мира – к развитию, совершенствованию, к полноте бытия.

Исходя из анализа источников, посвященных теме любви, можно условно выделить две группы теорий любви. Согласно первой группе теорий любовь является свидетельством слабости и несовершенства человека (пессимистический взгляд на любовь). Вторая группа теорий указывает на конструктивный характер любви (оптимистический взгляд на любовь).

К пессимистическому взгляду на любовь может быть отнесена теория L.Casler [25]. По мнению данного автора, любовь – это свидетельство слабости и несовершенства человека. Один человек может полюбить другого по трем причинам. Во-первых, из-за потребности в подтверждении своих установок и знаний о мире – потребности в признании. Во-вторых, вследствие удовлетворения сексуальных потребностей. В-третьих, потому что так принято в обществе. Среди эмоций, сопровождающих чувство любви, главенствующую роль, с точки зрения L. Casler, занимает страх потерять источник удовлетворения своих потребностей. Влюбленность в кого-то делает человека несвободным, зависимым, тревожным, мешает его личностному развитию. Влюбленный человек относится к объекту любви амбивалентно. Он одновременно испытывает к нему и позитивные чувства, например, благодарность, как к источнику жизненно важных благ, и негативные – ненавидит его как того, кто имеет над ним власть и может в любой момент прекратить подкрепление его потребностей. Действительно свободный человек не испытывает любви.

К оптимистичному взгляду на любовь относятся убеждения А. Маслоу, выделяющего два вида любви взрослых людей: «дефицитарную» (Д-любовь) и бытийную (Б-любовь). *Дефицитарная любовь* основана на дефицитарной потребности – это любовь, стремящаяся получить то, чего не хватает, например, самоуважение, секс, общество кого-то, с кем человек не чувствует себя одиноким. Это эгоистичная любовь, любовь которая берет, а не дает. *Бытийная любовь* основана на осознании человеческой ценности другого, несмотря на его несовершенства. Она заключается в поощрении в другом человеке его позитивного представления о себе. Любовь психически здорового человека характеризуется снятием тревожности, ощущением психологического комфорта и безопасности, постоянным усилением интереса любящих людей друг к другу. Она никак не связана с исходной враждебностью между полами. Сексуальная сфера связана с эмоциональной, и это способствует верности партнеров и поддержанию равноправных отношений [8].

Наиболее продуктивным для современного человека является оптимистический и конструктивистский взгляд на любовь, предполагающий работу человека над собой для сохранения теплоты и прочности отношений. Так, Р. Стернберг писал: «Мы должны постоянно работать над пониманием, созиданием и воссозданием наших любовных взаимоотношений. Отношения похожи на здания, которые со временем начинают рушиться, если их не поддерживать и не подправлять» [27, с. 123].

Таким образом, теоретический анализ научных представлений о любви показывает, что смысл любви может быть разным. Если придерживаться пессимистического взгляда на любовь, быть эгоистом, считать, что любовь зло и только слабые люди могут любить настоящему, то можно получить мало удовлетворения от собственной жизни. Однако если любить другого человека, осознавая его человеческую ценность, видеть в нем потенциальные возможности и способствовать их развитию, в то же время не забывая о своих потребностях, то можно обрести внутреннюю гармонию, найти ответы на вопросы о смысле жизни. В любви человек обретает устойчивость существования, осмысливает свое внутреннее предназначение, обретает свободу, проявляет волю, достигает осознания своей сути, своей природы, преодолевает фатальное и беспредельное одиночество. Способность к любви рассматривается как основной критерий развития зрелого человека и условие его психологического здоровья. Перспектива нашей работы связана с эмпирическими исследованиями представлений о смысле любви у современных молодых мужчин и женщин.

### Литература

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. М.: Эксмо, 2012.
2. Варакина Е.В. Трансформация представлений о смысле любви в процессе жизнеосуществления человека: Дис. ... канд. психол. наук: Спец. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии. – Томск, 2008.–175 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987.
4. Екимчик О.А. Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: Дис. ... канд. психол. наук: Спец. 19.00.13 – психология развития, акмеология. – Кострома, 2009. – 144 с.
5. Ильин И. Путь духовного обновления. М.: Изд-во «Институт русской цивилизации», 2011.
6. Леонтьев Д.А. Онтология любви: за пределами слова и чувства. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2010. С. 71-102.
7. Маслов Р.В. Телесность человека: онтологический и аксиологический аспекты: Автореферат дисс. ... д-ра филос. наук: Спец. 09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры/ Р.В. Маслов.- Саратов, 2005.- 358 с.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2011.
9. Несына С.В. Романтическая любовь в ранней юности как психологическое явление: Дис. ... канд. психол. наук: Спец. 19.00.13 – психология развития, акмеология. -Тамбов, 2004. - 198 с.
10. Погодина А.В. Возрастные особенности представлений о любви в подростковом и раннем юношеском возрасте: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: Спец. 19.00.07- педагогическая и возрастная психология. - Москва, 1993.- 24 с.
11. Пятилетова Л.В. Любовь как смысл и оправдание человеческой жизни. // ФЭН-Наука. 2012. № 12 (15). С. 41-43.
12. Розанов В.В. Люди лунного света. – СПб.: Изд-во Азбука, 2008.
13. Розенова М.И. Отношения любви в контексте образования и развития личности: Дисс. ... д-ра психол. наук: Спец. 19.00.07-педагогическая психология. - Москва, 2006.- 479 с.
14. Рыжова Н.Ю. Отношение к любви и браку у представителей различных психологических типов личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01- общая психология, психология личности, история психологии. - Москва, 2006.- 221 с.
15. Соловьев В. С. Смысл любви. М.: Изд-во Современник, 1991.
16. Стрижова Е.Н. Гендерные, возрастные и типологические особенности предпочтения стилей любовных отношений: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии.- Екатеринбург, 2011.- 25 с.
17. Троицкий С. В. Христианская философия брака. М., 1995.
18. Фрейд З. Основной инстинкт. М. 1997.
19. Фромм Э. Гуманистический психоанализ. СПб.: Изд-во Питер, 2002.
20. Фромм Э. Искусство любить. М. 1990.

21. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
22. Франк С.Л. Смысл жизни. – Брюссель: Изд-во: Жизнь с Богом, 1976.
23. Чугуй А.А. Особенности представлений молодежи о любви // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 11.
24. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический проект, Киров: Константа, 2011.
25. Casler L. Toward a re-evaluation of love//In: Symposium on love. N. Y., 1973.
26. MäättäKaarina «How to learn to love – how to guide the young to love», «Education Science and Psychology». 2010. No.2 (17). p.47-53.
27. Sternberg R. A triangular of love.Psychological review.93. 1986. P. 119-135.

УДК 159.923

## **ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 17-06-01009 «Личностное развитие в период перехода от детства к взрослости: психологические механизмы, индикаторы и траектории»)

**Шильманская Алеся Евгеньевна** - аспирант, департамент психологии факультет социальный наук Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», [amiyuzova@yahoo.com](mailto:amiyuzova@yahoo.com)

### **Аннотация**

В данной статье рассмотрены различные трактовки понимания позиции, а именно: философское представление понятия «жизненной позиции», понятие «позиции» как положения в обществе, группе, рассматриваемое в психологии и социологии, понятие «позиции» как отношения.

**Ключевые слова:** жизненная позиция, позиция, отношение, личностное развитие

## **PERSONAL ATTITUDE TO LIFE AS A CHARACTERISTIC OF PERSONALITY DEVELOPMENT**

**Shilmanskaya Alesya Evgen'evna** - PhD student, School of Psychology Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, [amiyuzova@yahoo.com](mailto:amiyuzova@yahoo.com)

### **Abstract**

The article describes the different interpretations of term «position»: a philosophical view of the concept of «life position», the concept of «position» as position in society, the concept of «position» as attitude.

**Keywords:** personal attitude to life, position, attitude, personality development

Очевидно, что богатство внутреннего мира, ценностно-смысловой сферы является важной мерой личностного развития [13,18]. Однако связь между ним и самореализацией, жизненной исполненностью личности непрямая. В качестве главного опосредующего эту связь фактора правомерно рассматривать жизненную позицию личности как отношение личности к собственной жизни, включающую два основных параметра: осознанность и активность. Сочетания этих параметров дают четыре типа жизненной позиции, соответствующие четырем моделям личностного развития [14].

В настоящее время не существует единого мнения в понимании сущности и содержания понятия «жизненная позиция». Для определения данного понятия необходимо рассмотреть различные трактовки понятия «позиции» в психологии, социологии, философии. Понятие «позиции» само по себе многоаспектно и разнопланово, но популярным оно стало

во время протеста экзистенциалистов против надвигающейся лавы конформизма, коллективизма и роботизации человека.

Понятие жизненной позиции рассматривалось в философии со времен Сократа, но общераспространенным оно стало благодаря работам представителей персонализма Э. Мунье и экзистенциализма Ж.-П. Сартру. Э. Мунье рассматривал жизненную позицию не просто как констатацию факта того, что мы находимся в этом мире, а как закон правильного образа жизни [17]. Жан-Поль Сартр определяет «жизненную позицию» (ангажированность – engagement) как проявление неравнодушия и активности при разрешении конфликта обязанности и идей, постоянное определение по отношению к обстоятельствам [6].

В социальной психологии и социологии понятие социальной позиции было изучено многими отечественными исследователями. И.С. Кон сформулировал свое определение. На основе анализа многих зарубежных и отечественных авторов он определяет социальную позицию как место в социальной структуре, при этом человек может занимать несколько позиций одновременно: семейную, профессиональную и другие. Появление такой системы отношений обязано историческому расчленению деятельности [10]. Г.М. Андреева использует данное понятие для исследования групп, изучения положения, занимаемого индивидом в группе в качестве его члена. Понятия статус и позиция часто используются как синонимы. Г.М. Андреева считает, что статус (позиция) является единством присущих индивиду характеристик, которые определяют его место в определенной группе и восприятия себя другими членами группы [3]. Б.Д. Парыгин определяет жизненную позицию как обобщенное отношение человека к системе социальных норм, правил, которые вытекают из социального положения. Важно отметить, что понятие жизненной позиции может претендовать на роль эквивалента целостной личности, так как сама позиция обусловлена уровнем самосознания, системой ценностных ориентаций, именно с позиции личности начинается тот структурный уровень психики, при котором человек является субъектом, а не объектом социальных отношений [19]. А.Н. Леонтьев дал одну из первых характеристик позиции как положения человека в обществе. А.Н. Леонтьев считал, что позиция является предпосылкой развития сознания, а реальным базисом самой личности является совокупность отношений к миру, которые реализуются в его деятельности. Занимая ту или иную позицию, человек определяется в своем отношении к жизни в целом и к своей собственной жизни в частности [11, 12]. Социально-психологический подход к личности, как ранее подчеркивалось, требует рассмотрения личности в неразрывной связи с социумом, человек формируется в зависимости от статуса родителей или положения в обществе (правового, политического, экономического). Б.Г. Ананьев писал о том, что положение человека определяется системой прав и обязанностей. Таким образом можно говорить о том, что статус задан человеку сложившейся системой общественных отношений, которые объективно определяют место личности в определенной социальной структуре. Данный статус может быть дополнен позицией, которая характеризует деятельную, субъектную сторону положения в данной структуре [2]. А.Г. Асмолов также использует понятие социальной позиции. Социальная позиция представляет собой зону перекреста деятельности личности как члена группы и системы общественных отношений, где начинается движение личности в социальной конкретно-исторической действительности [4].

С.Л. Рубинштейн определяет позицию как связующее звено между сознанием и личностью, позиция представляет единство сознания и личности. Под личностью он понимал человека, у которого есть собственные позиции, мировоззрение, сознательное отношение к собственной жизни, у такой личности есть свое лицо [20]. По мнению К.А. Абульхановой, жизненная позиция предстает в виде совокупности отношений к жизни. В.Н. Мясищев характеризует отношение как основанную на индивидуальном опыте избирательную связь субъекта со значимым для него объектом. Но К.А. Абульханова дополняет его и говорит о том, жизненная позиция характеризуется не только наличием субъектных отношений, но и действенной, практической их реализацией в жизнь [1]. Н.И. Сарджвеладзе в своих взглядах на позицию совместил социальный и личностный аспекты этого понятия [21]. Понятие

внутренней позиции было введено Л.И. Божович. Под внутренней позицией подразумевается активное отношение человека к какому-либо явлению в жизни или значимому предмету [5]. Д.В. Лубовский провел глубокий теоретический анализ понятия внутренней позиции, введенного Л.И. Божович. Внутренняя позиция представляет собой единую систему реально действующих мотивов по отношению к окружению или к какой-то конкретной сфере, осознание себя и отношения к себе в контексте реальной действительности [15]. Д.В. Лубовский показал, что внутренняя позиция, в отличие от жизненной позиции [14], выражает отношение личности не ко всей жизни в целом, а к некоторой значительной сфере жизни, имеющей для человека особое значение; внутренняя позиция также не подразумевает сформированность функций организации жизни [16].

У зарубежных авторов понятие позиции личности встречается редко. Одним из исключений является оригинальная теоретическая работа Л. Кохрейна. Позиция, по мнению Л. Кохрейна, является результатом формирования личности [22]. С.А. Капустин проанализировал и сравнил представления о нормальной и аномальной личности в рамках общепризнанных классических направлений психотерапии: З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Роджерс, Э. Фромм и В. Франкл. На базе этих направлений он вывел характерные особенности формирования определенного типа жизненной позиции у нормальной и аномальной личности [7, 8, 9].

Таким образом можно выделить две основные тенденции рассмотрения понятия позиции: «позиции» как положения в группе и «позиции» как отношения. Более подробное рассмотрение позиции как положения в группе, в обществе приводит к выводу, что большинство авторов, которые упоминались в обзоре, считают недостаточным наличие и рассмотрение только социальной позиции, статуса для того, чтобы человек мог стать полноправным субъектом деятельности. Встает вопрос о наличии в психологии другой трактовки позиции применительно к личности как субъекту деятельности. Так, трактовка понятия позиции как отношения адекватна пониманию личности как субъекта деятельности. Рассмотрение позиции как отношения человека к своей жизни, к действительности или к каким-то значимым для него областям ставит вопрос о возможности операционализации этого понятия. Можно рассматривать различные пути развития личности, характеризующиеся разным отношением личности к собственной жизни, разной формой организации личностью собственной жизни или жизненной позиции.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. - 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. - 363 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека: Учебник. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл, Академия, 2010. - 448 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. -Москва-Воронеж, 1995. - 352 с.
6. Жюлия Д. Философский словарь. – М.: Междунар. отношения, 2000. - 544 с.
7. Капустин С. А. Поляризованная оценочная позиция как универсальная причина проблем клиентов психологической консультации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. 1994. № 1. С. 7–18.
8. Капустин С. А. Теории нормальной и аномальной личности в классических направлениях психотерапии: проблема интеграции. – М.: УМК "Психология", 2000. - 96 с.
9. Капустин С.А. Экзистенциальный критерий нормальности и аномальности личности в классических направлениях психотерапии. – М.:Когито-центр, 2013. – 100 с.
10. Кон И.С. Социологическая психология. – Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1999. - 560 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. - 575 с.

13. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. - 511 с.
14. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1993. - 43 с.
15. Лубовский В.Д. Понятие «Внутренняя позиция личности» в работах Л.И. Божович: теоретические аспекты и современные исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/JPP052008/LPV-157.HTM>.
16. Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции и непрерывность развития на протяжении жизненного пути // Мир психологии. 2012. №2. С. 128-138.
17. Мунье Э. Что такое персонализм? – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1994. - 128 с.
18. Олпорт Г. Становление личности: Избр. тр. / Гордон Олпорт; Под общ. ред. Д. А. Леонтьева; Пер. с англ. Л. В. Трубицыной, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. 461 с.
19. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. - 352 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
21. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. - 206 с.
22. Cohran L. Position and the nature of personhood. Westport, Conn.: Greenwood press, 1985. 191 p.

УДК 159.9

## **ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

**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](mailto:lazs@inbox.ru).

### **Аннотация**

Статья посвящена теоретическому анализу понятия «жизненная компетентность» и целесообразности ее исследования в контексте психологического знания. Выделены основные подходы к изучению жизненной компетентности, а также проанализированы семантически близкие понятия – жизненный опыт, автобиографическая память и мудрость.

**Ключевые слова:** жизненная компетентность, субъектность, развитие, мудрость, ресурс, жизненный опыт, автобиографическая память.

## **THE RESEARCH OF LIFE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE**

**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](mailto:lazs@inbox.ru).

### **Abstract**

The article is devoted to theoretical analysis of the concept of "life competence" and feasibility studies in the context of psychological knowledge. Marks out main approaches to its study, and analyzed semantically similar concepts – life experience, autobiographical memory and wisdom.

**Keywords:** life competence, subjectivity, development, wisdom, resource, life experience, autobiographical memory.

Обращение современной психологической науки к изучению взрослого человека как субъекта своего развития, ориентированного на сознательное и ответственное отношение к

собственной жизни и развитию личности, - одно из актуальных направлений исследований. Это становится возможным посредством разработки и использования соответствующего верифицированного понятийного аппарата, что выступает областью активного научного поиска исследователей.

Одним из таких конструктов, описывающих движущую силу, ресурс развития, благодаря которому личность получает возможность достигать максимальной эффективности в решении возрастных задач, сознательно делать выбор в пользу влияния на собственную жизнь, осмысленность ее течения, выступает жизненная компетентность личности.

Под **жизненной компетентностью личности** мы подразумеваем понимание, постановку и решение возрастных задач посредством использования стратегий и способов разрешения противоречий между требованиями окружающей действительности и собственной индивидуальностью с ориентацией на достижение результата, субъективно оцениваемого как эффективный. Источником жизненной компетентности выступает систематизированный и обобщенный жизненный опыт, накопленные знания, эмоциональное отношение к происходящим событиям и учет возможностей развития.

Анализ работ, посвященных изучению жизненной компетентности личности, позволяет говорить о том, что разработка этого конструкта ограничена стремлением его определить, задать некие границы, способствующие организации исследовательской деятельности или решению конкретных практических задач. Во главе угла оказывается вопрос о том, что влияет на формирование жизненной компетентности, но не о том, какими структурными компонентами она образована и как они взаимосвязаны. Отправной точкой традиционно выступает выделение компонентов на основе тех критериев, которые должны быть у жизненно компетентного человека, либо выделяются компетенции как его «определители». Это влечет за собой ориентацию этапов формирования с опорой на критерии оценки. Но при этом становится очевидным, что либо выделенные компоненты крайне размыты, либо они существенно варьируются в зависимости от озвученных критериев, которые привязаны к изучаемой деятельности или ситуации, а также их применение к ограниченной группе лиц, выступающих объектом исследования.

Тем самым, можно говорить об отсутствии четкой проработанности вопроса о модели жизненной компетентности как таковой, что лишний раз подтверждается немногочисленными собственно психологическими исследованиями. Основное направление исследований, использующих понятие «жизненная компетентность», сопряжено с определением ее как качественно-количественного показателя относительной самостоятельности, успешной адаптации и включения в социальную деятельность, либо по отношению к детям, имеющим проблемы в развитии, либо по отношению к стареющему населению, либо в контексте жизнотворчества.

В первом случае, жизненная компетентность представляет собой совокупность компетенций, которые выделяются в соответствии с целями, стоящими перед исследователем, и напрямую зависят от специфики заболевания (ОВЗ, умственная отсталость), выступающего системообразующим фактором (Сафонова Л.М.[6], Ахметзянова А.И.[2], Сергеев И.С., Блинов В.И.[7], Дикун И.В.[4]). Определения жизненной компетентности здесь носят функциональный характер, а ее структура определяется выделяемыми компетенциями.

Во втором случае, равно как и в третьем, жизненная компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих личности самостоятельно решать жизненные задачи (КрузеА.[8], Степаненко М.Д.[8], Назаренко-Матвеева Т.М.[5]). Основная составляющая при таком подходе – «знаниевая». Обращение к ней способствует сохранению эффективности жизнедеятельности в целом, а также «сознательному и ответственному выполнению личностью жизненных и социальных ролей» [1, с. 92]. Выделяемая структура, при таком подходе к определению, акцентирует внимание на

ресурсной роли жизненной компетентности, но не учитывает вопрос о ее развитии в контексте развития личности.

Ограниченность разработанности конструкта приводит к необходимости его включения в научный контекст посредством сопоставления с семантически близкими понятиями, такими как мудрость (Балтес П., Штаудингер У.М., Смит Дж., Ардель М., Анцыферова Л.И., Муздыбаев К. и др.), жизненный опыт (Ермолаева М.В., Клементьева М.В., Сапогова Е.Е., Рубинштейн С.Л., Чудновский В.Э. и др.), а также автобиографическая память (Нуркова В.В., Ньюбина Л.М. и др.).

Проведенный нами анализ позволяет говорить о наличии аспектов, позволяющих развести данные понятия.

Жизненная компетентность существенно отличается от мудрости наличием в структуре последней интуитивного компонента, не поддающегося сознательному контролю. Обращение к «экспертным знаниям» в сложившейся ситуации не является обязательным условием для «мудрых решений», так как отсутствие знаний подразумевает открытость и свободу личностной позиции, готовность к открытию нового, пусть даже и в хорошо забытом старом. Для жизненной компетентности обращение к знаниям и опыту выступает необходимым компонентом в цепочке к принятию наиболее результативного решения. Для мудрости характерно ее использование в ситуации формулирования задачи, в то время как к жизненной компетентности человек сознательно обращается с целью нахождения и претворения в жизнь стратегии по ее разрешению, приводящей к желаемому результату.

Жизненный опыт выступает одним из источников знаний. К нему личность обращается в ситуациях, требующих определения задачи и цели жизни либо изменения ранее заданного вектора, но не в контексте поиска и использования стратегий для их разрешения.

Социальная направленность и жизненного опыта, и мудрости также отличает их от жизненной компетентности. Последняя не ориентирована на передачу накопленного знания о жизни, стратегий и способов решения задач, она отличается внутренней направленностью. Жизненная компетентность, выступая личностным ресурсом, способствует поиску стратегий решения возникающих противоречий в индивидуальном своеобразии жизненного пути с ориентацией на мотивы, потребности, ценности и смыслы личности.

Автобиографическая память отличается от жизненной компактности наличием неосознаваемых автобиографических воспоминаний и отсутствием четко выделенной ситуации, в которой личность к ней обращается, подобной ситуацией выступает сама жизнь. Содержание автобиографической памяти зависит от жизненного опыта личности и направления ее развития в конкретный период жизни.

Точками соприкосновения жизненной компетентности, мудрости, жизненного опыта и автобиографической памяти выступают следующие аспекты:

- устойчивые личностные особенности, оказывающие влияние на поведение, как в конкретной ситуации, так и в процессе жизнедеятельности в целом;
- характеризуются культурно-исторической обусловленностью;
- ориентированы на достижение личностью вершины своего развития.

Помещение жизненной компетентности в контекст понятийного аппарата современной науки позволяет говорить о наличии тех аспектов, которые делают ее рассмотрение значимым и правомерным, а также необходимым и несводимым к имеющимся категориям.

Упоминание о компетентном отношении личности к собственной жизни, так или иначе, находит свое отражение практически во всех теоретических направлениях психологической науки (Л.С.Выготский, П.Балтес, А.Ленгле, В.Н.Мясищев, М.Уайт, Д.П.МакАдамс, Дж.Келли и др.).

Жизненно компетентная личность рассматривается ими с позиции ее ориентации на саморазвитие и самодетерминации, стремление к обеспечению определенного «способа взаимодействия с действительностью, миром, обществом»[1].

Жизненная компетентность ориентирована на преодоление личностью возникающих противоречий между требованиями действительности и ее индивидуальным своеобразием,

разрешение задач развития, а также сложных жизненных ситуаций, призывающих к пересмотру имеющихся стереотипных форм поведения и «знаниевых» структур. Естественным результатом реализации этой деятельности выступает развитие и саморазвитие личности, ее самоизменение и самообобщение в соответствии с теми потенциальными возможностями, которые возникают в «пространстве ее жизнедеятельности»[2, с.15] при реализации поставленных задач, что становится возможным при рассмотрении субъектности личности. Особый акцент делается на обязательный учет культурно-исторического и социального контекстов.

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что, несмотря на очевидную актуальность и активное использование в научной и практической деятельности понятия «жизненная компетентность», оно не является проработанным и верифицированным. Тем не менее, мы можем выделить ряд положений, отражающих его теоретико-методологический смысл:

- Содержательно, жизненная компетентность представляет собой интегральную характеристику личности, совокупность индивидуально-психологических особенностей, выступающих одновременно условиями и средствами развития личности. Это характерный для нее способ взаимодействия с миром, переход от развития личности «посредством» интерпсихических факторов к личности развивающейся, самодетерминируемой, управляющей этим процессом, ориентированной на достижение своих интересов, задач, целей и смыслов.

- Функционально, жизненная компетентность выражается в осознанном желании личности влиять на собственное развитие посредством выбора и использования эффективной стратегии решения возрастных задач с учетом своих возможностей и достижения результата, субъективно оцениваемого как продуктивного.

- Сущностно, жизненная компетентность раскрывается в ситуации решения возрастных задач. Она представляет собой понимание возникающего противоречия, знание стратегии его преодоления с учетом потенциальных путей развития личности и собственной успешности в зависимости от сделанного выбора.

Таким образом, посредством жизненной компетентности субъект получает возможность обогатить собственные знания и индивидуальный жизненный опыт, расширить репертуар стратегий в разрешении тех возрастных задач и требований, которые предъявляет ему окружение, преобразовывать окружающую действительность в соответствии с собственными сознательно поставленными целями и видоизменяться самому под ее влиянием, предвидеть развитие жизненных событий и воспринимать их как единое целое, темпорально упорядоченное и организованное в контексте жизненного пути.

### Литература

1. Абульханова К.А. Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. С. 14–63.
2. Абульханова К.А., Рубинштейн С.Л. Нетрспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. С. 13-27.
3. Ахметзянова А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях лекотеки // Теория и практика общественного развития. Выпуск №4. 2013. С. 76-78.
4. Дикун И.В. Формирование жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений как средство их подготовки к самостоятельной жизни: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина –Санкт-Петербург, 2005. 22 с. : 9 05-13/386-6 9 05-13/387-4
5. Назаренко–Матвеева Т.М. Социальное проектирование как средство формирования жизненной компетентности обучающихся // Вестник РМАТ. 2015. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-proektirovanie-kak-sredstvo-formirovaniya-zhiznennoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya>

6. Сафонова Л.М. Определение жизненной компетентности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. – Красноярск. - pedobraz@uspu.ru – С. 155-161.
7. Сергеев И.С., Блинов В.И. Методы и формы компетентностного обучения [Электронный ресурс] <http://www.myshared.ru/slide/56544/>
8. Степаненко М.Д. Философская антропология Л. Шестов: Возможности интерпретации в теоретическом поле жизненной компетентности личности // Научная библиотека Украины // электронный ресурс: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/2009-filosofskaja-antropologija-l-shestova-vozmozhnosti-interpretatsii-v-teoreticheskom-pole-zhiznennoj-kompetentnosti-lichnosti.html>
9. Kruse A. Alltagspratisch und sozioemotionale Kompetenz. In Baltes MM? Montada L (Hrsg) Produktives Alter (S 92-106) Campus, Frankfurt/M.

УДК 159.9

### САМОКОНТРОЛЬ ЛИЧНОСТИ И ДОЛГОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ

(Исследование проводилось при поддержке РГНФ (грант № 15-06-10710а, «Влияние ценностно-смысловых ориентаций личности на чувство долга и типы долгового поведения в условиях экономической сделки»)

**Овчинникова Юлия Евгеньевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Управление персоналом и психология» Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Ленинградский проспект, 49, e-mail: [borjulia@mail.ru](mailto:borjulia@mail.ru)

#### Аннотация

Статья посвящена исследованию влияния самоконтроля на компульсивное и долговое поведение. Выделяются социально-психологические факторы и механизмы долгового поведения. Самоконтроль отрицательно коррелирует с долгами, в то время как пристрастие к покупкам положительно связано с наличием и размером задолженности.

**Ключевые слова:** психология должника, долговое поведение, рамочные эффекты, прокрастинация, компульсивные покупки, шопоголизм, самоконтроль.

### PERSONALITY SELF-CONTROL AND DEBT BEHAVIOUR

**Ovchinnikova Julia Evgenievna** - Ph.D., Associate Professor of "Personnel Management and Psychology" Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Leningradski Prospect, 49, e-mail: [borjulia@mail.ru](mailto:borjulia@mail.ru)

#### Abstract

The article investigates the influence of self-control on the compulsive behavior and debt. The social and psychological factors and mechanisms of debt behavior had been highlighted. Self-control is negatively correlated with the debt, while the addiction to shopping is positively correlated with the presence and size of the debt.

**Keywords:** psychology of the debtor, the debt behavior, frame effects, procrastination, compulsive shopping, shopogolizm, self-control.

В течение последних 15 лет наблюдался рост числа исследований, посвященных пристрастию к покупкам. Тем не менее, проблема была поставлена еще Крепелиным в 1915 году и Блейлером в 1924. Оба описывают ее как расстройство, которое характеризуется проблемами контроля над импульсами. Шопоголизм подразумевает под собой совершение большого количества покупок, которое не поддается контролю, причем это происходит периодически или часто и имеет отрицательные последствия. В качестве последствий

выступают: стресс, отрицательное влияние на взаимоотношения с близкими и на деловые отношения, ухудшение самовосприятия и самооценки (например, чувство вины), а также накопление достаточно больших проблем и становление негативных жизненных смыслов.. В связи с этим, проблема пристрастия к покупкам вызывает серьезную озабоченность как с познавательной, так и с практической точки зрения.

Часто покупка ненужных вещей выступает как способ переживать неприятные жизненные ситуации и негативные эмоциональные состояния. Следовательно, шопоголизм явно имеет компенсаторную составляющую: можно предположить, что акт покупки является противовесом для других неудовлетворенных потребностей и желаний. В общем и целом, пристрастие к покупкам можно понимать как демонстративное поведение, связанное с потреблением, влияющее на самого человека, а также на его социальное окружение. Компulsive совершение покупок регулярно приводит к финансовым проблемам, таким как рост задолженности и банкротство, которые тесно связаны с психологическими проблемами, как, например, потеря оптимизма, снижение чувства собственного достоинства в материальном отношении, чувство испытываемого осуждения со стороны общества, ухудшение общего благосостояния [4].

В предыдущих работах мы рассматривали психологическую природу долгового поведения и выделили ряд факторов, способствующих накоплению долгов, а именно: личностные факторы (импульсивность, склонность к риску, чрезмерный оптимизм), прокрастинация, неопределенность сроков и их отдаленность от настоящего момента времени, принадлежность долга конкретному человеку или группе (организации), общее состояние активов, рамочные эффекты и стратегия «выигрыш/проигрыш». Наши предыдущие исследования показали, что к риску в отношении долга перед другими людьми более склонны люди с преобладающими экстравертированными установками личности, а к риску в отношении к институциональному долгу более склонны люди с преобладающими интровертированными установками личности. Также было выявлено, что в обыденном представлении понятие долга в большей степени связано с возможностью невозврата, чем понятие кредита. При этом к невозврату (рisku) в отношении долга перед другим лицом более склонны люди с экстравертированными установками личности, в то время как возможность невозврата кредита более проявляется у людей с интровертированной установкой личности[1].

Еще одним фактором, сдерживающим импульсивное поведение, является самоконтроль. Рассмотрим это психическое явление более подробно. Самоконтроль относится к попыткам перебороть или изменить свою обычную, доминирующую реакцию и прекратить нежелательное поведение. Таким образом, преодоление вредных привычек, сопротивление искушениям и поддержание самодисциплины являются проявлениями способности контролировать себя. Утверждается, что отсутствие самоконтроля является причиной большинства социальных и личных проблем [3]. Существует эмпирическое доказательство индивидуальных различий в возможностях самоконтроля: некоторые люди лучше, чем другие, способны контролировать свои мысли и эмоции, противостоять искушению, не выходить из себя, и так далее. В соответствии с этими соображениями, самоконтроль определяется как нечто похожее на индивидуальную способность или черту характера, которая в разной степени выражена у разных людей и может быть измерена с помощью опросников, таких как, например, «Шкала Самоконтроля» (SCS) Тагни, Баумейстера и Буна (2004). Шкала самоконтроля разрабатывалась как инструмент, измеряющий общий индекс самоконтроля. Следуя разработанной Баумейстером концепции самоконтроля, эта шкала измеряет четыре основные области контроля над собой: контроль над мыслями, контроль над эмоциями, контроль над производительностью (результативностью) и контроль над импульсами. Исследования, посвященные изучению индивидуальных различий в самоконтроле, показали, что высокий уровень самоконтроля связан с широким спектром положительных результатов. Например, выяснилось, что способность контролировать себя оказывает существенную поддержку в достижении

поставленных целей, контроля над импульсами и управления эмоциями. Высокий уровень самоконтроля также связан с развитыми навыками межличностного общения, более высокими оценками среди студентов высших учебных заведений, и более низким уровнем стресса у первокурсников [5].

Идея о том, что психологические факторы могут играть более важную роль в объяснении долгов, чем экономические факторы, стала поводом для широкой дискуссии. Например, Уэбли и Нуис (2001) утверждали, что временные предпочтения и самоконтроль являются важными психологическими факторами, определяющими, попадет потребитель в долги или нет. Наибольший риск попасть в долговую яму имеют потребители, ориентированные на настоящее (живущие сегодняшним днем) и обладающие слабым самоконтролем. Поддерживая эту точку зрения, Майер и Шпренгер (2010) сообщили о положительной связи между нетерпеливостью (то есть проблемой контроля над импульсами) и использованием кредитных карт. Кроме того, было также показано, что оплата кредитной или дебетовой картой может затруднить самоконтроль в процессе покупки и зачастую создает ложную иллюзию контроля над тратами. Другие исследования показывают, что различные аспекты самоконтроля (мы предпочли бы сказать, последствия низкого самоконтроля – см. ниже) – например, пристрастие к алкоголю – часто связаны с долгами. Неразумная трата денег и ожирение особенно часто являлись атрибутами должника. Уэбли и Нуис (2001) сообщили, что самоконтроль в области денежных расходов, измеряемый с помощью четырех утверждений, отражающих отношение человека к затратам (например, «Мне нравится тратить все свои деньги немедленно»), отрицательно связан с долгами: чем лучше испытуемый контролировал свои расходы, тем меньше задолженностей он называл в ходе исследования [6, с. 431].

Следует обратить внимание на то, что во всех этих исследованиях самоконтроль измерялся не как общий психологический ресурс, отвечающий за контроль над мыслями, чувствами, результативностью и импульсами. Напротив, перечисленные исследования фокусировались на очень узких областях самоконтроля (например, контроль над финансовыми затратами); в качестве индикатора, измеряющего самоконтроль, в них даже использовались показатели, которые на самом деле являются результатом отсутствия самоконтроля (например, индекс массы тела и пристрастие к алкоголю). Связь между самоконтролем и долгами полностью опосредована пристрастием к покупкам. Слабый самоконтроль приводит к компульсивному совершению покупок, а компульсивные покупки, в свою очередь, приводят к долгам.

Таким образом, изучив связь между самоконтролем, пристрастием к покупкам и долгами, можно говорить о том, что самоконтроль является общим психологическим ресурсом, который необходим для контроля над (нежелательными) мыслями, чувствами, импульсами, и поведением. Концепция самоконтроля как общего психологического ресурса дает возможность проводить психологические интервенции для развития самообладания. Усиление самоконтроля может помочь ослабить пристрастие к покупкам и склонность к аккумуляции долгов. За счет увеличения силы воли люди смогут противостоять сильному желанию что-то купить, например, путем изменения плохого настроения, что в противном случае привело бы к сметанию товаров с полок магазинов, выступающему в качестве дефектной компенсаторной стратегии преодоления стресса.

### Литература

1. Гагарина М.А., Мужичкова Ю.Е. Методологические проблемы исследования долгового поведения // В сборнике: Бизнес-анализ и поведенческая экономика. Межвузовский сборник научных трудов и результатов совместных научно-исследовательских проектов. Москва, 2015. С. 22-35
2. Лебедев А.Н., Гордякова О.В. Чувство долга и типы кредитно-долгового поведения // Прикладная юридическая психология. 2016. № 4 (37). С. 74-82.

3. Baumeister R. F. (2002). Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670–676.
4. Goldsmith T., & McElroy S. L. (2000). Compulsive buying: Associated disorders and drug treatment. In A. L. Benson (Ed.), *I shop, therefore I am: Compulsive buying and the search for self* (pp. 217–242). Northvale, NJ: Aronson.
5. Tangney J. P., Baumeister, R. F., & Boone A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324.
6. Webley P., & Nyhus E. K. (2001). Life-cycle and dispositional routes into problem debt. *British Journal of Psychology*, 92(3), 423–446

УДК 159.9.072

## **ТЕСТ-ОПРОСНИК ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ НЕЗАВИСИМЫХ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА**

**Глазунов Юрий Трофимович**, профессор, доктор технических наук, профессор кафедры теоретической физики и квантовой информатики факультета технической физики и прикладной математики Гданьского технического университета (Гданьск, Польша).

**Константин Рудольфович Сидоров**, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (Ижевск, Россия).

**Аннотация.** Предлагается новый тест-опросник, основанный на выделении психологических свойств семи независимых волевых качеств. Каждое волевое качество порождает семейство из пяти элементов, необходимых и достаточных для построения метрической шкалы оценки силы проявления этого волевого качества. Проводится психометрическое обоснование методики.

**Ключевые слова:** тест-опросник, измерение, независимые волевые качества, семейства психологических свойств, психометрическое обоснование.

## **A QUESTIONNAIRE TEST CHECKLIST FOR DETERMINING CERTAIN PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF INDEPENDENT VOLITIONAL QUALITIES OF MAN**

**Glazunov Yu. T.**, Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department of Theoretical Physics and Quantum Informatics of the Faculty of Technical Physics and Applied Mathematics, Gdansk Technical University (Gdansk, Poland).

**K.R. Sidorov**, Candidate of Psychology, Associate Professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russia).

**Abstract.** A new questionnaire based on the identification of psychological properties of seven independent qualities is proposed. Every volitional quality gives rise to a family of five elements that are necessary and sufficient to construct a metric scale for assessing the strength of manifestation of this volitional quality. A psychometric justification of the method is given.

**Key words:** questionnaire test, measurement, independent volitional qualities, families of psychological properties.

Мы предлагаем сконструированный тест-опросник по определению психологических свойств (ПС) независимых волевых качеств (НВК). Инструмент основан на исследованиях авторов, связанных с анализом волевых качеств (ВК) [1; 2; 3], что позволяет осуществить способ измерения силы НВК.

## Тест-опросник

Предложенные авторами тестовые вопросы имеют следующий вид.

1. Могу долго переносить жажду.
2. Мне по душе такие виды занятий, где уже создан четкий алгоритм действий.
3. Стремлюсь к тому, чтобы не отступать от намеченного плана.
4. Бывает так, что ухожу на работу, не прибрав постель.
5. Предпочитаю ситуации, требующие быстрого принятия решения.
6. Чувствую себя уверенно, если кто-то руководит мною.
7. В сложных ситуациях предпочитаю действовать рискованно.
8. Был случай, когда бросил(а) что-то делать, потому что не был(а) уверен(а) в своих силах.
9. Не падаю духом при неудаче.
10. Мне лучше работать там, где сверху будут указаны конкретные способы действий.
11. Выполняя сложное дело, мне не приходит в голову мысль, что его следует бросить.
12. Могу опоздать на работу без веских причин.
13. Могу решиться на опасную операцию, чтобы избавиться от тяжелой болезни.
14. Отказываюсь от своих планов, если другие находят их неудачными.
15. Преодолеваю в жизни сложные ситуации.
16. Иногда люблю позлословить об отсутствующих.
17. Мне тяжело долго ждать кого-либо или чего-либо.
18. С незнакомым человеком вступаю в контакт первым.
19. Отказываюсь от достижения цели, если создаются неблагоприятные условия.
20. Стараюсь планировать свои дела заранее.
21. В ситуациях неопределенности не могу оперативно и правильно действовать.
22. Важные решения принимаю без посторонней помощи.
23. Не смогу спрыгнуть с парашютом.
24. Никогда не говорю о неприятных вещах с улыбкой.
25. Если устаю выполнять работу, то быстро бросаю ее.
26. Стремлюсь предлагать в коллективе новые интересные дела.
27. Бросаю дело, если на моем пути возникает множество препятствий.
28. Режим дня стараюсь выдерживать.
29. У меня возникают сомнения в правильности принятых решений.
30. Поступаю по-своему, если уверен, что прав.
31. Природные явления (сильная гроза, крупный град, сильный шторм, снег и т.д.), случающиеся в нашей местности, заставляют меня постоянно думать о подстерегающих нас опасностях.
32. Внимательно слежу за тем, как одеваюсь.
33. Сильное волнение отрицательно влияет на мое поведение.
34. В работе стараюсь быть оригинальным.
35. Если мне что-то мешает в делах, то я переключаюсь на другую работу.
36. Если беру какую-либо вещь, то всегда ставлю ее на место.
37. Много раз думал(а) изменить свою жизнь, но обнаруживаю в итоге, что поступаю по-старому.
38. Критически отношусь к советам других людей.
39. Не плаваю в открытых водоемах.
40. Дома веду себя за столом так же, как в столовой.
41. В любом деле сдерживаю себя от поспешных действий.
42. Создать что-то новое в работе – это не мой стиль.
43. Старательно и последовательно преодолеваю трудности на пути достижения цели.
44. Не могу выполнять несколько дел одновременно.
45. Мне по душе такие виды спортивной деятельности, где нужно быстро действовать.
46. Стремлюсь к тому, чтобы ответственную работу выполнять с кем-то еще.

47. Могу высказать свою точку зрения, несмотря на возможный конфликт.
48. Был случай, когда придумал(а) вескую причину, чтобы оправдаться.
49. Мне удастся долго переносить боль.
50. Не стремлюсь к оригинальным решениям задач.
51. Если мне нужно что-то найти – обязательно найду.
52. Мне не удастся выполнить то, что я запланировал.
53. Своевременно принимаю решения.
54. Прежде чем выполнять дело, советуюсь с другими людьми.
55. Не боюсь, оказавшись далеко в лесу.
56. Иногда вместо того, чтобы простить человека, стараюсь отплатить ему тем же.
57. У меня не получается ждать подходящего момента для осуществления правильного действия в ситуации неопределенности.
58. Мне лучше выполнять такую работу, где не приходится делать одно и то же много раз.
59. Если кто-то создает препятствия на пути достижения цели, то мне приходится отойти в сторону.
60. Стараюсь не откладывать на завтра то, что можно выполнить сегодня.
61. Мне приходится долго взвешивать все «за» и «против».
62. У меня нет склонности подражать другим людям.
63. Избегаю конфликтных ситуаций.
64. Никогда ни к кому не испытываю антипатии.
65. Не могу сдержать себя от поспешных действий в сложных ситуациях.
66. При выполнении работы проявляю находчивость.
67. Прекращаю свои действия, если усложняются условия работы.
68. Все задания выполняю без напоминаний.
69. Действовать быстро у меня не получается.
70. Стремлюсь во всех делах к независимости мышления.
71. Не допускаю поступков, которые можно оценить так: «Риск – благородное дело».
72. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.
73. В общении с неприятными людьми держу свои чувства под контролем.
74. В работе не использую непроверенных новшеств.
75. Про меня можно сказать так: «За что возьмется, уж конца добьется».
76. Не могу последовательно действовать в экстремальной ситуации.
77. Без труда справляюсь со своими сомнениями.
78. Мне нравятся ситуации, где можно разделить ответственность.
79. Отстаиваю свою позицию, если кто-то обвиняет меня несправедливо.
80. Когда у людей неприятности, то думаю, что они получили по заслугам.
81. Могу выполнять работу, даже если меня что-то сильно беспокоит.
82. Генерировать новые идеи – занятие не для меня.
83. Трудности и препятствия в жизни меня закаляют.
84. Затягиваю с ответом по какому-либо вопросу ко мне.
85. В экстремальной ситуации поступаю своевременно и правильно.
86. У меня отсутствует стремление к полной свободе и независимости.
87. Отдаю предпочтение экстремальным видам спорта.
88. Были случаи, когда завидовал(а) удаче других.
89. Мне не удастся осуществить длительной голодовки для того, чтобы восстановить свой организм.
90. Использую не только известные, но и новые способы решения задач.
91. Неудачи в делах приводят к тому, что мне приходится «опускать руки».
92. Стараюсь так выстроить цепочку своих действий, чтобы сэкономить личное время.
93. Профессиональная деятельность, где нужно оперативно принимать решения – не для меня.
94. Могу без помощи других подготовиться к ответственному мероприятию.

95. Боюсь высоты.
96. Перед длительной поездкой тщательно продумываю, что взять с собой.
97. В сложных жизненных ситуациях мне не удастся сохранить ясность и четкость мыслей.
98. В делах проявляю личные начинания.
99. Мне не хватает упорства.
100. У меня обычно во всех делах порядок.
101. Долго колеблюсь, когда мне требуется принять решение.
102. Мне не требуется обращаться к другим за советом, если предстоит выполнить сложную работу.
103. Пословица «Кто идет вперед, того страх не берет» – не про меня.
104. Внимательно слушаю собеседника, кем бы он ни был.
105. Не показываю своих чувств в отношениях с другими людьми.
106. Не выбираю такие сферы деятельности, где требуется нестандартность мышления в решении задач.
107. Следую пословице «ученье, да труд все перетрут».
108. Бывает так, что я уйду на работу и забываю какие-либо важные вещи.
109. Ситуации неопределенности, где нужно быстро действовать, мне по душе.
110. Мне приходится отказываться от работы, если ответственность за ее выполнение будет полностью лежать на мне.
111. Выбрал(а) бы такую профессию, где нужно рисковать.
112. Случалось, использовал(а) оплошность другого человека.
113. Могу сдержаться, если что-то меня раздражает.
114. Стремлюсь выполнить привычную работу по-новому.
115. Могу добиться собственной регулярной физической активности.
116. Мне не сложно внести порядок в свои дела, когда их слишком много.
117. Если требуется, то могу быстро предотвратить несчастный случай с другим человеком.
118. Стремлюсь к результату, который получен без помощи других.
119. Без труда преодолеваю страх перед важным мероприятием.
120. Охотно признаю свои ошибки.

Вопросы в тесте позволяют измерить семь НВК. Каждому семейству ПС одного ВК отвечает 15 вопросов. В результате ответов у испытуемого по каждому ВК появляется сумма баллов в диапазоне от 0 до 15. Кроме того, вопросник содержит 15 вопросов, контролирующих социальную желательность ответов. Проведена модификация шкалы Кроуна-Марлоу таким образом, чтобы испытуемый не мог, по возможности, догадаться о направленности упомянутых выше вопросов. Таким образом, и по этой шкале в результате тестирования балл испытуемого находится в диапазоне от 0 до 15. Заполнение тест-опросника занимает от 15 до 20 минут. Общее количество вопросов – 120. Их порядок представлен в табл. 1.

**Таблица 1. Ключ к тесту**

№	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1 Да	2 Нет	3 Да	4 Нет	5 Да	6 Нет	7 Да	8 Нет
2	9 Да	10 Нет	11 Да	12 Нет	13 Да	14 Нет	15 Да	16 Нет
3	17 Нет	18 Да	19 Нет	20 Да	21 Нет	22 Да	23 Нет	24 Да
4	25 Нет	26 Да	27 Нет	28 Да	29 Нет	30 Да	31 Нет	32 Да

<b>5</b>	33 Нет	34 Да	35 Нет	36 Да	37 Нет	38 Да	39 Нет	40 Да
<b>6</b>	41 Да	42 Нет	43 Да	44 Нет	45 Да	46 Нет	47 Да	48 Нет
<b>7</b>	49 Да	50 Нет	51 Да	52 Нет	53 Да	54 Нет	55 Да	56 Нет
<b>8</b>	57 Нет	58 Да	59 Нет	60 Да	61 Нет	62 Да	63 Нет	64 Да
<b>9</b>	65 Нет	66 Да	67 Нет	68 Да	69 Нет	70 Да	71 Нет	72 Да
<b>10</b>	73 Да	74 Нет	75 Да	76 Нет	77 Да	78 Нет	79 Да	80 Нет
<b>11</b>	81 Да	82 Нет	83 Да	84 Нет	85 Да	86 Нет	87 Да	88 Нет
<b>12</b>	89 Нет	90 Да	91 Нет	92 Да	93 Нет	94 Да	95 Нет	96 Да
<b>13</b>	97 Нет	98 Да	99 Нет	100 Да	101 Нет	102 Да	103 Нет	104 Да
<b>14</b>	105 Да	106 Нет	107 Да	108 Нет	109 Да	110 Нет	111 Да	112 Нет
<b>15</b>	113 Да	114 Да	115 Да	116 Да	117 Да	118 Да	119 Да	120 Да

В табл. 1 столбцы от **1** до **8** отвечают номерам шкал<sup>1</sup>: **1** – выдержка, **2** – инициативность, **3** – настойчивость, **4** – организованность, **5** – решительность, **6** – самостоятельность, **7** – смелость, **8** – социальная желательность. Строки от **1** до **15** – ключ к тесту или те варианты ответов, за совпадение с которыми присваивается 1 балл.

Ниже указываются теоретические нормы оценок, включающие пять градаций, которые являются примерными и до проведения расчета статистических норм не могут являться очень точными<sup>2</sup>:

- до 3 включительно – низкий уровень ВК;
- от 4 до 6 включительно – уровень ВК ниже среднего;
- от 7 до 9 включительно – средний уровень ВК;
- от 10 до 12 включительно – уровень ВК выше среднего;
- от 13 до 15 включительно – высокий уровень ВК.

Если по шкале социальной желательности балл находится в промежутке от 10 до 15 включительно (выше среднего и высокий уровень), то результаты тестирования следует признать недостоверными, поскольку респондент склонен себя приукрашивать и давать необъективные ответы.

### Психометрическое обоснование методики<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Под шкалой здесь понимается группа вопросов, направленных на изучение одного НВК.

<sup>2</sup> Несмотря на то, что в данной работе не проводится детализация психологических свойств семи НВК, нами вводится примерная пятиуровневая градация этих качеств. В последующем, после проведения стандартизации шкалы с учетом возраста испытуемых мы предполагаем эту детализацию ввести. Это позволит более точно сравнивать полученные результаты. Выделение ПС семи НВК нами проведено ранее [3] и может быть применено в рассматриваемом инструменте.

<sup>3</sup> Психометрическое обоснование предлагаемой методики осуществлено магистрантом Удмуртского государственного университета Муриной Мариной Николаевной под руководством авторов данной работы.

Для психометрического обоснования инструмента использовалась конкурентная валидность и ретестовая надежность [4]. С целью изучения связи между переменными использовался метод ранговой корреляции Спирмена. Результаты обрабатывались с помощью программы SPSS 10.05 [5].

*Конкурентная валидность.* В качестве параллельного теста использовался опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ) М.В. Чумакова [6; 7]. Обнаружены статистически значимые коэффициенты корреляции между всеми шкалами Глазунова-Сидорова и соответствующими шкалами Чумакова (от 0,361 до 0,680), в том числе между их суммарными баллами ( $r = 0,663$  при  $p = 0,000$ ). Исключение составляет шкала «Настойчивость» ( $r = 0,14$  при  $p = 0,204$ ). Причина отсутствия достоверности корреляционной связи заключается в том, что авторы инструментов по-разному трактуют это волевое качество<sup>4</sup>.

*Ретестовая надежность.* Для ее оценки использовался интервал между первым (тест) и вторым (ретест) тестированием в 3 – 4 недели. Все показатели инструмента имеют высокие значения коэффициентов корреляции (примерно 0,7 и более) Следовательно, тест удовлетворяет требованиям надежности.

### Вывод

Методика психометрически обоснованна и может быть полезна как в научных исследованиях, так и для решения практических задач.

### Литература

1. Глазунов Ю.Т., Сидоров К.Р. О волевых качествах человека и основаниях их выделения // Вестник Удмуртского университета, 2016 а, № 2, с. 65 - 73.
2. Глазунов Ю.Т., Сидоров К.Р. Степень проявления волевых качеств как мера способности преодоления препятствия на пути достижения цели // Сибирский психологический журнал, 2016, № 61, б, с.20-33.
3. Глазунов Ю.Т., Сидоров К.Р. Семейства психологических свойств независимых волевых качеств // Вестник Удмуртского университета, 2016 в, № 4, с. 50-59.
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994, - 287 с.
5. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: «Питер», 2005. – 416 с.
6. Чумаков М.В. Опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ). Руководство. НПЦ «Психодиагностика», Ярославль, 2004, 16 с.
7. Чумаков М.В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии, 2006, № 1, с. 169-178.

---

<sup>4</sup> В сравниваемых инструментах больше всего различий, нежели сходства. Эти различия заключаются как в теоретических основаниях, так и способах выделения ВК.

## РАЗДЕЛ 2

### СМЫСЛ ЖИЗНИ, АКМЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9

#### ПАРАДОКС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

**Мелик-Пашаев Александр Александрович**, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Моховая, д. 9, с. 4, e-mail: melik.pashaev@gmail.com

#### Аннотация

Творчество художника, ученого, изобретателя и т.д. - это создание «чего-то» в объективном мире; творчество педагога - это пробуждение творческого начала в других людях, и это маскирует творческий характер самой педагогической деятельности.

Психологическое благополучие и профессиональная успешность педагога зависят от того, принимает ли он преподавание как пространство личностной самореализации.

**Ключевые слова:** смысл жизни, творчество, педагогическое творчество, самореализация, призвание.

#### THE PARADOX OF PEDAGOGICAL CREATIVITY

**Melik-Pashaev Aleksandr Aleksandrovich**, Doctor of Psychology, Principle Research Fellow, Federal State Budgetary Scientific Institution "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Moscow, Mokhovaya, 9, p. 4, e-mail: melik.pashaev@gmail.com

#### Abstract

Creativity of the artist, scientist, inventor is the creation of "something" in the objective world; The creativity of the teacher is the awakening of the creative principle in other people, and this masks the creative nature of pedagogical activity itself.

The psychological well-being and professional success of a teacher depends on whether he accepts teaching as a space for personal self-realization.

**Key words:** meaning of life, creativity, pedagogical creativity, self-realization, vocation.

*«Ибо печать апостольства моего - вы есте...»*

1.Кор.9:2

Между понятиями «Смысл жизни» и «Творчество» существует самоочевидная и не требующая доказательства взаимосвязь. Жизнь человека, наполненная творчеством в широком его понимании, наполнена и смыслом. Известны примеры того, как незавершенные творческие замыслы продляли сроки жизни человека или препятствовали добровольному уходу из нее; видные психотерапевты свидетельствуют, что приобщение к творчеству возвращает человеку чувство *осмысленности* жизни [9]; видные педиатры предупреждают, что лишенная творчества школьная ситуация придает жизненному времени ребенка невыносимый *бессмысленно-тягучий* характер [2] и т.д. Но что же так тесно сближает, делает неразделимыми эти психологические реалии?

Когда в научных исследованиях или в методических разработках говорится о творчестве, то речь чаще идет о тех или иных опознавательных признаках, следах и приметах его неуловимого присутствия, чем о нем самом как некоторой самобытной

психологической реальности. Очевидно, на то есть причины. Приведу образную аналогию из заметок писателя-философа М.М.Пришвина; он говорит, что едва ли возможно, обратившись лицом к солнцу, смотреть и описывать его, но можно говорить о том, как солнечный свет освещает различные вещи в мире. А нередуцированный смысл слова «творчество» требует именно непосредственного «усмотрения», участного понимания, основанного на собственном, осознаваемом, но не до конца вербализуемом опыте. При этом всякое объективирующее определение творчества неизбежно, в той или иной степени, придает этой духовной реальности отчужденный и «вещный» характер, говорит о нем как бы «в третьем лице». А при попытках осуществлять замеры и вовсе редуцирует, порой до фактической потери предмета. И, тем не менее, чтобы рассуждать о творчестве педагога и быть понятным, необходимо прежде условиться о том, что, *в контексте этих рассуждений*, будет подразумеваться под человеческим творчеством как таковым.

Едва ли есть необходимость убеждать читателя, что всякое рассуждение или исследование ценностно значимых аспектов внутренней жизни человека покоится на тех или иных, не предполагающих объективной верификации и часто не осознаваемых, аксиомах нашего внутреннего опыта; в конечном счете - на нашем представлении о сущности человека, о том, «кто мы, откуда и куда идём».

В последующем изложении я буду исходить из того, что человек *по природе творец*; что возможность и потребность творить - не редкое, элитарное качество, а *норма* человеческого бытия. Норма, понимаемая не статистически, не как *то, что часто встречается*, а ценностно, как *лучшее из возможного* [7],[6],[10].

Что касается содержательного наполнения понятия «творчество», то наиболее цельный и свободный от объективирующей редукции пример его я нахожу в исследовании В.В.Зеньковского [4]. На многих сотнях страниц его труда само слово «творчество», возможно, ни разу не встречается, но его психологическая, и, больше того, духовная сущность глубоко раскрывается в связи с проблемой свободы или детерминированности человека, и получает ясное и запоминающееся словесное оформление.

Зеньковский вводит и постоянно использует понятие *внутренней энергии души* (или ее *внутренней активности*, или «самодетельности» души). Причем вводит не просто как факт духовного опыта, но как объяснительный принцип при скрупулезном анализе традиционного материала психических процессов - таких, как восприятие, внимание и т.д. Зеньковский терпеливо, с педантизмом строгого исследователя, убеждает читателя, что, вопреки видимости, мы не подчинены каузальной (причинной) логике, которая вынуждала бы нас реагировать и приспособливаться к тем или иным внешним, объективным воздействиям. Определяющей силой является именно «внутренняя энергия души», которую каждый из нас изначально несет в себе. Она, как своего рода навигатор (говоря нынешним языком), незримо прокладывает свою дорогу, телеологически, то есть *по логике цели, а не причины*, осваивая и трансформируя всю совокупность объективных факторов, которые на нас влияют, ограничивают нашу свободу и, в то же время, создают реальную среду, в которой она может осуществляться.

Утверждая, что человек изначально одарен внутренней энергией души, стремящейся к самореализации, мы и характеризуем его как существо по природе *творческое в самом общем смысле слова*. А отдельные области творчества, возникающие в той или иной культурно-исторической ситуации, создают пространство возможностей для реализации потенциальной одаренности каждого отдельного человека, каждой уникальной личности.

Когда энергия души находит русло, соответствующее неповторимой индивидуальности человека, он воспринимает это как свое призвание в буквальном смысле слова, то есть чувствует себя к этому *призванным*. Он как бы открывает, что рожден реализовать свой, большой или малый, но уникальный творческий потенциал именно в данной области жизни и культуры. Иначе говоря, одновременно открывает для себя и данную область деятельности, как родственную, предназначенную для него, и самого себя в

полноте своих еще не реализованных, но требующих реализации возможностей. Надо ли объяснять, что это наполняет смыслом его жизнь?

Существует точка зрения, которую и я разделяю, что принципиальную возможность творчества предоставляют самые разные, если не все области нашей жизни и деятельности. Творческой становится любая из них, когда в ней реализуется внутренняя активность души человека. Тем не менее, бытует и не коробит ничей слух выражение «люди творческих профессий»: в общественном сознании почему-то существуют профессии, сами по себе *творческие* и *не творческие*.

Граница между ними не всегда четко различима, исторически подвижна, бывают спорные территории, но существуют такие области, в творческом статусе которых никто не сомневается: искусство, наука, изобретательство... Отдельные художники или ученые могут быть мало чем интересны, но профессии у них - творческие! Что же, помимо традиционно высокого статуса в культурном обществе, сближает эти «бесспорно творческие» профессии? Не то ли, что их носители создают во внешнем мире некий объективный факт культуры, «предмет», в котором воплощена - «опредмечена» - энергия их души? «Предмет», отмеченный авторской печатью; то, что не слишком удачно называют *продуктом творчества*.

Таким «продуктом» может быть не только произведение искусства, философская концепция или изобретение. Это может быть, к примеру, основанный город, реализованная общественная инициатива, пережившая своего создателя, способ лечения, выращенное растение... «Продукт» может оказаться значимым для всего человечества на долгие века, а может касаться узкого круга людей и на небольшое время. Многие произведения, открытия и свершения подолгу хранят имена своих авторов. Древней Эллады давно нет, но есть теорема Пифагора, «Копьеносец» Поликлета, люди грезят о «веке Перикла», помнят про «Законы Ликурга»... Мириады других, великих или неприметных вкладов конкретных людей в культуру и повседневную жизнь анонимны, но для нас сейчас это не существенно. Ведь все они служат, или послужили когда-то объективными свидетельствами присутствия человека, который жил в этом мире и сделал что-то, чего до него не было. Что-либо, отмеченное печатью его авторства, хотя бы и безымянной, и способное, долго ли, коротко ли, существовать независимо от самого автора. Это мы уверенно называем творчеством того или иного масштаба.

Оставив после себя что-либо объективное в мире, знаменитый или безвестный автор словно продолжает присутствовать и участвовать в нашей жизни; посредством созданного «продукта» он явно или незримо, существенно или почти незаметно влияет на ее течение. А, значит, несет и ответственность за это влияние.

Как же, в свете сказанного, выглядит профессия педагога? Присущ ли ей творческий характер, и в чем он состоит? О педагогическом творчестве и в научной, и в популярной литературе говорится немало, но, как и в случае с творчеством в общем смысле слова, внимание привлекают к себе «симптомы» творчества, более или менее надежные объективные показатели того, что педагог занимает творческую позицию в своей профессии. Мы говорим, что такой педагог постоянно совершенствуется, а не повторяет себя из года в год; он открыт для перспективных новаций, предпочитает работать передовыми методами; применяет или сам придумывает эффективные развивающие методики, разрабатывает интересные сценарии занятий или целые авторские программы; хочет и умеет вступать в диалог с детьми, учитывает их индивидуальность; ориентируется в нестандартных педагогических ситуациях; обладает своеобразным артистизмом, умеет поддерживать интерес класса и т.д., и т.п. Наконец, он менее других подвержен распространенному явлению, которое принято называть «профессиональным выгоранием» [5]. Все это верно, но, повторяю, мы перечисляем опознавательные признаки творческой позиции педагога, которые, при всей их важности, не заменяют более общего и глубокого, с психологической точки зрения, понимания сути, некоторой общей первопричины всего перечисленного. Как же подступиться к этой сути? Начну с примера.

На всю жизнь я запомнил преподавателя, который не оставил после себя художественных произведений, не написал книг и диссертаций, не стал главой школы или направления, носящего и охраняющего от забвения его имя. Но он был гением живого общения и оказывал на нас *пробуждающее* воздействие: пробуждал творческое самоощущение, чуткость к тайне и ценности жизни, к реальности духовного мира; можно сказать - пробуждал душу. Все, кто с ним общался, в какой-то степени, в меру готовности, восприняли невидимую печать его педагогического творчества и, вольно или невольно, опять-таки, в меру возможностей каждого, транслировали это влияние, общаясь в дальнейшем с теми, кто уже ничего не знал об учителе.

В этом раскрывается особенность педагогического призвания, которая, парадоксальным образом, маскирует творческую сущность этой профессии в общественном сознании, да и в самосознании учителя. Ведь творчество для нас - создание *«чего-то»* во внешнем мире, а педагог пробуждает внутреннюю активность души в *«ком-то»* - в других людях. И именно в этом педагог по призванию сам реализуется как творческая личность, как носитель внутренней энергии души. Результат его творчества, подтверждение того, что он выполняет свою миссию - не картина, не философская концепция и не сооруженное здание, а *то, кем становятся его ученики благодаря встрече с ним*. Девизом Педагога - пусть недостижимым по уровню, но указывающим направление - могли бы стать обращенные к ученикам слова апостола Павла, вынесенные в эпиграф к этой статье: «Печать апостольства моего - это вы».

Творческая энергия художника или ученого «опредмечена» в их произведениях. «Копьеносец» Поликлета по сей день свидетельствует, что на земле жил человек по имени Поликлет, и что он был гениальным скульптором. В других случаях, как уже говорилось, печать автора безымянна, но произведение так же свидетельствует о его присутствии, хранит внутреннюю энергию его души и делает возможным наше с ним особое, опосредованное произведением, общение; не зная имени, мы знаем, что он и был, и есть. А ученики гениального педагога, безымянно отмеченные его печатью, расходятся по своим жизненным дорогам, живут и творят под своими именами, часто забывая, а порой и не подозревая, кто является незаменимым соавтором всего наиболее достойного, что они совершают в жизни.

Поэтому извне, для стороннего взгляда, деятельность педагога может казаться постоянной и не вознаграждаемой жертвой, но изнутри, *для педагога по призванию*, картина совсем не такова. Он отнюдь не «жертвует» собственным творчеством, когда помогает раскрытию «энергии души» других людей: ведь именно в этом - подчеркну еще раз - он самореализуется наиболее полно, это наполняет смыслом его жизнь.

Вот красноречивый пример того, как подобный опыт впервые переживается подростком, которому предстоит стать выдающимся педагогом. «Однажды по дороге из школы, вспоминает В.А.Сухомлинский, я увидел во дворе группу малышей - человек двадцать. То были дети от трех до семи лет. Мне захотелось поиграть с ними. Я показывал малышам, как лепить снежную бабу. Они визжали от счастья... На следующий день, задолго до окончания уроков, малыши уже ждали меня ...» И, описав последующие этапы сотрудничества и помощи этим малышам, Сухомлинский говорит главное: « У меня и мысли не было о том, что я стал каким-то руководителем или организатором детей. *Просто это нужно было мне самому, для моей личной радости.*» (курс.мой - А.М.) [ 3, стр,55 ]

Но если истинное призвание человека, по тем или иным причинам ставшего педагогом, *не педагогика*, а что-либо иное, то его могут ожидать серьезные, и притом скрытые от него самого психологические и, можно даже сказать, «смысложизненные» затруднения.

Когда-то талантливый психолог В.Г.Ражников в хитроумном и, к сожалению, незавершенном исследовании обнаружил следующий факт: многие студенты, решившие стать учителями музыки, на неосознаваемом уровне были мотивированы на другое: на собственное сольное исполнительство. Надо ли объяснять, насколько различны в

психологическом плане эти две позиции! Не случайно же мало кто из активно работающих практиков искусства (буду говорить только об искусстве, но предполагаю, что нечто подобное наблюдается и в других областях) был столь же успешным в педагогике, а многие вообще уклонялись от преподавания даже на высшем профессиональном уровне. Что уж говорить о массовой школе - а я, размышляя о педагогическом творчестве, имею в виду, в первую очередь, именно ситуацию в общем образовании. Тут, кроме композитора Д.Б.Кабалевского и художника Б.М.Неменского, в нашей истории, кажется, и вспомнить некого. И дело не только в том, что профессиональная элита проявляет близорукое равнодушие к общему образованию, но и в том, что художественное и педагогическое творчество действительно «разнонаправлены», и полноценно совмещать то и другое дано очень редким людям.

Сказанное ни в коем случае нельзя понимать так, что ученым или художником, в отличие от педагога, движет честолюбивое желание связать свое имя с каким-то долговечным фактом культуры. Подобные мотивы могут, конечно, возникать где-то «на периферии» творческого процесса, принося скорее вред, чем пользу, но источником и движущей силой всегда остается все та же «внутренняя энергия души», стремящаяся актуализироваться в той или иной сфере действительности. Я только подчеркиваю, что общепринятые представления о творчестве связаны с созданием чего-то «нового» в объективном мире, и это мешает нам понимать, что преподавание - это творчество; мешает видеть и ценить педагога, учителя *как творца*.

В то же время, по крайней мере, в педагогике искусства, совмещение двух позиций - творящего художника и педагога, *пробуждающего творчество* - необходимо! Художник может совсем не быть педагогом, а педагог искусства не может позволить себе совсем не быть художником. И речь идет не просто о приемлемом уровне владения технической стороной своего искусства, а о том, чтобы иметь личный, хотя бы и скромный опыт зарождения и воплощения художественных замыслов.

Но для педагога по призванию, в отличие от художника, этот авторский опыт играет не ведущую, а подчиненную роль. Не потому, что его искусство не имеет большой ценности - оно может быть и весьма значительным - а потому, что главное русло его самореализации - это пробуждение творца в ученике, и по отношению к этой цели даже яркая творческая одаренность педагога занимает иерархически подчиненное место, оказывается скорее средством, чем целью.

Авторский опыт помогает учителю понять многое (порою - главное) в общении с учениками, - то, чего нельзя до конца рационализировать и вербализовать. К примеру, он может изнутри, во многом интуитивно, предугадывать замысел ученика, который тот пока не умеет убедительно воплотить и даже сам не вполне осознает; может подсказать средства и способы более адекватного воплощения зарождающегося замысла, и т.п. Так позиции художника и педагога дополняют друг друга. (Вероятно, аналогичное взаимодействие позиций плодотворно и для творчески ориентированного преподавания других предметов.)

Возвращаясь к утверждению, что призвание педагога - пробуждать творца в ученике, отмечу еще одно, связанное с этим, важнейшее отличие педагогической профессии от других. Произведение искусства, например, правомерно называть воплощением замысла автора (не буду сейчас говорить о сверхличных, синергийных аспектах творчества, когда человек становится «со-творящим Творцу», и представление об авторстве существенно меняется). Но у кого повернется язык назвать раскрывающуюся творческую индивидуальность ребенка - «воплощением замысла педагога?»\*

Разумеется, на ребенка оказывают сильное воздействие и представления учителя об искусстве или ином предмете, и, главное, сама его личность, но главное, что при этом раскрывается - то, что сам ребенок приносит в мир, внутренняя энергия его души. Или, проще говоря, сама его душа с ее уникальным творческим потенциалом.

Любопытно, что научные концепции развития человека стараются так или иначе обойтись без души, понять развитие, игнорируя изначальный, не производный и вторичный

факт существования *того, кто развивается*. Вспомним хотя бы самую известную из таких попыток - концепцию ребенка как «чистой доски», на которой учитель или социум, который он представляет, могут написать то, что сочтут нужным. Как ни удивительно, эта ветхая идея, кажется, еще не стала окончательно фактом истории педагогики. Относительно недавно авторитетные ученые определенного направления, несколько иными словами полемически утверждали, по сути, то же самое. (Правда, спорили они не с приверженцами души, отсутствие которой казалось тогда вопросом решенным, а с теми, кто считал, что развитие ребенка в основном предопределено его «материальным субстратом», «анатомо-физиологическими задатками», а не обществом и системой образования.)

Поскольку концепция ребенка как «чистой доски» или «пустого сосуда» слишком одиозна для здравомыслящего взрослого, имеющего опыт общения с детьми, учительское сообщество охотно приняло романтизированную формулу «Ребенок - не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь!». С моей точки зрения, и в этом случае мы сильно преувеличиваем наши права и возможности! Зажечь ученика, как не горящий факел - так уж ли это отличается от того, чтобы вдохнуть Дух в глиняную форму! Задача учителя, творчество его - не в том, чтобы вложить в ребенка нечто главное, чего в нем нет, а в том, чтобы помочь пробуждению и реализации присущего ему творческого потенциала.

А само существование этого потенциала - та установка, та «презумпция одаренности», с которой педагог по призванию встречает каждого ученика. Для учителя это так же важно, как для врача - заповедь «не повреди». В этом проявляется «ценностное» отношение к ученику, которое, по данным исследований, свойственно немногим, но лучшим учителям [8].

Подчеркну, что «презумпция одаренности» делает категорически недопустимым селекционный подход к детям, пристрастие к каким бы то ни было формам отбора и отсева «годных и негодных к художественной службе», отбора, который предшествует полноценному творческому опыту ребенка или игнорирует факт наличия или отсутствия у него соответствующей мотивации. Последнее обстоятельство чрезвычайно важно. Напомню, что выдающийся педагог-музыкант А.Д.Артоболевская учила: мы *ничего* не можем знать о возможностях ребенка, пока его душу не охватил интерес к музыке [1]. Уверен, что и это относится не только к музыке или искусству вообще, но к любой области культуры, которую ребенок осваивает, приобщая, как говорил М.М.Бахтин, к своей единственной жизни.

Конечно, трезво мыслящий педагог видит, насколько ребенок актуально беспомощен и зависим в своем развитии от его поддержки, показа, рассказа, исправлений, советов и запретов; видит и то, что дети сильно различаются по своей готовности откликнуться на его развивающие воздействия. Но он не может не видеть и не чувствовать главное: свой уникальный потенциал развития ребенок несет в себе, приносит в мир, а не приобретает «от нуля» благодаря учителю или обществу в целом. А также то, что пределы этого потенциала заранее не видны; он может оказаться больше того, что мы способны предугадать, и больше того, что сам ребенок сможет осуществить за время своей земной жизни, в определенной социокультурной среде.

Подводя итог, резюмируем: творческий педагог, то есть педагог по призванию, относится к ребенку как к потенциальному творцу и, помогая ему актуализировать его потенциал, *именно в этом реализуется сам* как творческая личность.

Теперь обсудим, какую пользу мог бы извлечь из всего сказанного человек, который по тем или иным причинам стал, или намерен стать учителем. Наверное, первый вопрос, который возникнет перед ним, таков: *является ли педагогика моим призванием?* Или иначе: обретаю ли я в ней чувство осмысленности собственной единственной жизни? Понятно, что не существует «контрольно-измерительных материалов», которые помогли бы получить «объективное» подтверждение: достоверно знать это может только сам человек. Это глубоко внутренний, духовно-практический акт самопознания, самоопределения, самоидентификации.

Впрочем, если человек определенно призван на учительский путь, если в этом наиболее полно реализуется внутренняя активность его души, у него едва ли возникнет и потребность в подобной рефлексии. Но в менее ясных случаях полезно задуматься: действительно ли это мой путь? Принимаю ли я педагогическое творчество со всеми его особенностями, о которых говорилось выше, как приоритетное или единственное русло моей личностной самореализации?

Тут мы имеем дело с проблемой не только психологической, но и социальной. Ведь педагогика остается и еще долго будет «массовой профессией», а ярко выраженное призвание к чему бы то ни было, в том числе к педагогике, это удел относительно немногих людей. И далеко не каждый человек, в силу каких-либо обстоятельств выбравший учительскую профессию, уверенно даст положительный ответ. \*\*

Что же можно посоветовать ему, чтобы он мог-таки жить творческой жизнью, которая психологически необходима каждому из нас для душевного здоровья? По-моему, перед ним, как перед хрестоматийным витязем на распутье, открываются, по меньшей мере, три пути. Попытаюсь кратко их охарактеризовать.

Первый: переосмыслить свое, может быть, обремененное предрассудками или просто поверхностно-обыденное отношение к педагогике. Осознать, что это особый, не похожий на другие, недостаточно оцененный, но едва ли не высший по значимости *вид человеческого творчества*. И, следовательно, область возможной творческой самореализации для него самого. Это позволит избавиться от самоощущения поденщика, рутинного исполнителя или работника сферы услуг. А тогда, может быть, и *призванных* на педагогический путь окажется больше.

В случае если этого не произойдет, наши размышления тоже не останутся бесплодными. Разобравшись в собственной мотивации, придя к выводу, что преподавание - не то главное, для чего они пришли в мир, многие смогут вовремя сойти с этой дорожки, найти другое дело, более отвечающее потребностям их глубинного, творческого я. \*\* Если же человек, по тем или иным причинам, не может изменить жизненную ситуацию, он властен, тем не менее, изменить ситуацию психологическую, поскольку ясно осознал главную причину тяготеющей над ним смутной неудовлетворенности своим положением, жизнью, самим собой. А причина в том, что, как было сказано в самом начале статьи, каждый человек *по природе творец*, и если его творческий потенциал не имеет выхода, не актуализируется, то человеку не может быть хорошо, жизнь проживается им, как лишенная смысла. Значит, нужно углубиться в себя, внимательно оглядеться вокруг и постараться найти ту область, или тот «слой» жизни, где ты можешь быть творцом. Для этого не обязательно приобретать новую профессию, хотя возможно и это. Ведь, как уже говорилось выше, творческой может стать практически любая деятельность, и даже любая область повседневной жизни. Творчество - везде, где человек, по выражению митрополита Антония Сурожского, «живет изнутри наружу», то есть не просто реагирует на требования, которые предъявляет внешний мир, а *вносит в этот мир нечто желаемое, что зарождается, в его душе*. (С этой точки зрения, чрезвычайно убедительна психотерапевтическая практика, которая показывает, что целительное воздействие на человека, утратившего чувство осмысленности жизни, подверженного депрессии, явлению «деперсонализации» и т.п. может оказывать творческое самовыражение в разнообразнейших занятиях и жизненных обстоятельствах [9]).

Можно не сомневаться, что нахождение такого «параллельного» пути заметно облегчит бремя неудовлетворенности основной работой, поможет бодрее и лучше справляться с нею. Еще важнее другое - «творческое Я» оживет в человеке, а там - как знать? - может родиться тяга и к педагогическому творчеству.

А кроме всего этого, сам факт трезвого осознания причины своей неудовлетворенности работой и жизнью, причины внутреннего конфликта, в котором живет «педагог не по призванию», может предохранить его от некоторых профессиональных «грехов». Я упоминал об исследовании, в котором было показано, что молодой человек

может на сознательном уровне считать себя будущим учителем, а в неосознаваемых грезах он - концертирующий музыкант, режиссер профессионального театра, скульптор - монументалист или кто-то еще, кем, по совокупности причин, он, скорее всего, никогда не станет. И это неосознаваемое противоречие не может не сказаться не только на его самоощущении, но и на развитии его учеников, и на самом его отношении к ученикам, без вины виноватым в его внутреннем неблагополучии.

В художественной школе, где я когда-то учился, преподавал физику мужчина средних лет, который слыл незаурядным знатоком своего предмета.

Время от времени, по какому-нибудь случайному поводу или без него, он нам сообщал: «Из-за вас, болванов, я тут сижу. А то бы...» - точно не помню, что. Может быть, развивал бы теоретическую физику или читал бы лекции в Университете. Понятно, что при таком отношении этот (впрочем, совсем не злой) человек никак не мог вызвать у кого-либо интерес к занятиям физикой. Но главное - плохо было ему самому. И причиной неблагополучия были не столько мы, «болваны», сколько то, что он не был учителем по призванию и сам не понимал этого.

#### Примечания

\* Нечто подобное может, правда, происходить в педагогике искусства, когда преподаванием занимается не педагог по призванию, а художник, неосознанно мотивированный на личное творчество. Многие припомнят выставки детского рисунка, которые с первого взгляда удивляют высоким общим уровнем умений, стилистической культурой. Но, по мере осмотра, восхищение компетентного зрителя сменяется недоумением: работы семи и одиннадцатилетних детей похожи друг на друга, работы мальчиков и девочек ничем не отличаются, индивидуальные черты авторов тоже не просматриваются, и можно было бы поверить, что это - персональная выставка одного автора. А оно, в сущности, так и есть, и этот «теневой» автор - учитель или руководитель студии, который неосознанно самореализуется как художник через восприимчивых и отзывчивых учеников. Подобное может происходить и с актерами (режиссерами), которые не по призванию работают с детьми и, наверное, с преподавателями любых других художественных дисциплин. Нет нужды доказывать, что этот внешне эффектный путь не перспективен с точки зрения раскрытия творческой индивидуальности ребенка.

\*\* При обсуждении этого вопроса с коллегами, З.Н. Новлянская обратила внимание на простую и, возможно, самую распространенную причину попадания вчерашних школьников на чуждую дорогу: ими движет интерес к предмету, а не к преподаванию. Молодого человека интересует, к примеру, Физика (История, Филология, Музыка, Математика...); он хотел бы осваивать интересующую его область, и, может быть, внести свой вклад в ее развитие. А поступить в Педагогический, по ряду причин, несравненно легче, чем в «Бауманку», МГУ, или Консерваторию. И он не предвидит заранее, что ему предстоит не развивать интересующую его науку, а пробуждать интерес к ней у людей, которым она пока что чужда.

#### Литература

1. Артоболевская А.Д. Дети и музыка. // Малыши и музы. – М.: Молодая гвардия, 1972.
2. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. Сергиев Посад.: Министерство образования РФ, 1995 .
3. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. // М.: Просвещение. 1965. 259 с.
4. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности – Киев. 1914. 435 с.
5. Максимова Е.А. Смысл жизни как фактор педагогического творчества. Психологический аспект. Автореф. канд.дисс. – М. 2001. 27 с.
6. Мелик-Пашаев А.А. Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19, №4. С.15-21

7. Непомнящая Н.И. Целостно-личностный подход к изучению человека. // Вопросы психологии. 2005.-№1. С. 116-125.
8. Пазухина С.В. Ценностное отношение к учащимся как личностный результат образования студентов педвузов. // Вопросы психологии. 2016. – №2.
9. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением. Под ред. Е.М.Бурно. – М.: Академический проект ОППИ, 2002. С.858
10. Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в психологической антропологии. // Психология обучения. 2014. – №1.

УДК 37.08

## **УЧИТЕЛЬ: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА**

**Федосенко Е.В.**, к.психол.н., заведующая отделом по научно-методической работе ГБОУ Лицей №389 «ЦЭО»; директор Научного центра развития личности «Акме», Санкт-Петербург

### **Аннотация**

В статье представлена попытка начального ретроспективного анализ роли педагога в период становления и расцвета учительского дела в России 19 века, основываясь на методе исторической реконструкции. Приведены результаты сравнительного историко-психолого-педагогического исследования особенностей (факторов, барьеров, стимулов) профессионального развития и самореализации современного педагога и педагога 19 века.

**Ключевые слова:** учитель, профессиональная самореализация, историческая реконструкция, внешние факторы профессиональной самореализации педагога, стимулы и барьеры профессиональной самореализации педагога, учитель 19 века, ретроспектива образования.

## **TEACHER: RETROSPECTIVE AND PROSPECT**

**Fedosenko E. V.**, Ph.D., researcher psychology, manager of department on scientific and methodical work of SEI Lyceum No. 389 "TsEO"; director Scientific center of development of the personality "Acme", St. Petersburg

### **Abstract**

The article presents the initial attempt of the retrospective analysis of the role of the teacher in the period of formation and flourishing of the teaching in Russia of the 19th century, the so-called public period in the history of Russian pedagogy, based on the method of historical reconstruction. The results of the comparative historical-psychological-pedagogical research of features (factors, barriers, incentives) professional development and self-realization of the modern teacher and educator of the 19th century.

**Key words:** teacher, professional fulfillment, historical reconstruction, the external factors of professional self-realization of teacher incentives and barriers of professional self-realization of the teacher, the teacher of the 19th century, a retrospective of education.

Сегодня активно обсуждается вопрос о том, каким должен быть учитель 21 века? По какому пути стоит пойти современному российскому образованию: вернуться ли в советскую систему, которая зарекомендовала себя во всем мире и которую сейчас многие склонны переоценивать, или пойти дальше, учитывая глобальное и открытое мировое образовательное пространство, или синтезировать лучший опыт, что наиболее продуктивно. Какой бы точки зрения не придерживался тот или иной специалист, ясно одно – ученым необходимо глубоко исследовать историю российского образования на протяжении всего

пути его развития, собирая по крупицам наше национальное наследие, анализируя и преломляя его идеи к современной действительности.

В данной статье мы предпримем попытку, представить краткий ретроспективный анализ роли педагога в период становления и расцвета учительского дела в России 19 века, так называемый общественный период истории русской педагогики, по словам Петра Федоровича Каптерева.

На протяжении многих лет мы занимаемся изучением социально-психологических особенностей (факторов, барьеров, стимулов) профессиональной самореализации педагога. Наша цель - первичный сравнительный анализ результатов исследования профессиональной самореализации педагога (2008-2013 гг.) [15, 16, 17] и библиографических материалов российских ученых-педагогов, психологов, методистов 19 века об учителе, российском образовании в целом, основываясь на методе исторической реконструкции.

На данном начальном этапе историко-психолого-педагогического исследования мы проанализировали некоторые научные и методические труды П.Ф. Каптерева, Н.Ф. Бунакова, Д.Д. Семенова и других.

Предметом комплексных исследований мы сделали две группы факторов, оказывающих влияние на профессиональную самореализацию специалиста: *внешние факторы* (связанные с объективными условиями окружающей среды специалиста), *внутренние факторы* (отражающие субъективные потенциалы человека), а также барьеры и стимулы профессиональной самореализации педагога.

*Фактор* – движущая сила, причина какого-либо процесса, явления: существенное обстоятельство в существенном процессе, явлении [12, С. 70].

Теоретические разночтения просматриваются не только в концептуальных вопросах, касающихся природы самореализации и механизмов ее осуществления, но и условий и факторов, оказывающих влияние на ее продуктивность. Так, например, в диссертационном исследовании, посвященном проблеме самореализации личности, Коростылева Л.А.(2001) отмечает, что Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев выявили две группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию.

1. Зависящие от человека (ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля и др.);

2. Не зависящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды) [15].

С точки зрения И.П. Смирнова, решающим фактором в реализации самого себя, своего потенциала являются не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду. Селезнева Е.В. подчеркивает, что человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими [13].

По мнению Катаева С.Н., основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного и профессионального роста [13].

**Внешние факторы**, оказывающие влияние на профессиональную самореализацию специалиста, рассматриваются нами на двух уровнях взаимодействия человека с социумом как открытой системы (по Б.Г. Ананьеву): макроуровне и микроуровне. В данной статье мы остановимся на внешних факторах, в ретроспективном анализе большее внимание уделим макроуровню.

**Макроуровень** включает в себя три группы факторов: *социально-политические, социально-экономические, социальные*. Под социально-политическими факторами мы подразумевали как общую мировую политику, так и непосредственно политику нашего государства во всех ее проявлениях. На наш взгляд, нельзя недооценивать значимость

социально-политического фактора для самореализации личности в целом, и в профессиональной сфере в особенности.

Для более глубокого понимания значимости влияния внешних факторов на развитие образования и учителя непосредственно, необходимо обратиться к истории педагогики в России.

Кратко историю образования можно представить по следующим этапам:

*1. Церковно-религиозный период (допетровская эпоха)*

На нем стоит остановиться подробнее, так как отголоски данного периода сегодня с новыми силами входят в современное образование.

Русский народ был глубоко набожен, «религиозен по-своему» [1], предан церкви, почитал все ее обряды и наставления. Религиозность русского народа имела своеобразный характер, о котором часто пишут педагоги того времени.

«На каждом шагу вы наталкиваетесь в крестьянском быту на странные противоречия. Великим грехом считается работать в праздник: ради праздника пропускается самая лучшая пора посева, уборки сена и т.п., но работать не за себя и не за деньги, а за угощение, особенно за вино, это можно, это не грех [1, с. 52].

На вопрос: что грешнее, украсть или выпить молока в постный день? Крестьянский мальчик, иногда не задумываясь, отвечает: «выпить молока в постный день грешнее» [1, с.52]. В этом примере заключается яркое отражение подмены внешнего внутренним, обрядности истинным христианским ценностям любви, уважения, доброты. Все это не могло не сказаться на особенностях образования, которое также было формальным, с опорой на внешнее, а не на внутреннее содержание.

«Очевидно, пишет, Бунаков, что многие прекрасные врожденные черты народного характера в нем искажены невежеством и неблагоприятными внешними влияниями и результатами этого искажения являются: двоеверие, грубость, жестокость и прочее» [1, с.53].

Между церковью и школой в это время устанавливается теснейшая связь. Церковь и школа составляли как бы единый церковный институт – «Школа – церковный угол». Основной идеей была ветхозаветная педагогика, согласно которой дети являлись собственностью родителей, не имели своей воли: «учи детей с юности, нагибай шею их, не давай им воли, не смейся и не играй с ними, а сокрушай им ребра, чтобы не вышли из повиновения». Наши предки очень хорошо усвоили эти заповеди, так как такие принципы воспитания подходили к их образу жизни и взглядам на мир. Отголоски в той или иной смягченной форме подобной педагогики можно услышать и в современном обществе, которое принимает большие усилия для борьбы с жестоким обращением с детьми.

У наших предков не только не было научного образования, которое крайне необходимо для понимания христианского учения, но существовало недоверие к нему, люди боялись потерять веру, а то и разум из-за науки. Наука и вера казались несовместимыми и греховными. При таких рассуждениях и умонастроениях педагогико-нравственный идеал не мог быть высоким и истинно христианским.

Учителями являлись духовные лица – священники, дьяконы, дьячки, монахи. К учителю относились с большим почетом, родители постоянно дарили подарки, деньги, еду учителю при каждом визите в дом (если обучение было на дому), детей наказывали плеткой не только за провинность, но и слегка перед каждым уроком. Никаких школ для подготовки учителей и профессиональных курсов не существовало.

Педагогика была заимствованная. Основные идеи были взяты из Библии (ветхозаветная), сочинений Иоанна Златоуста, при организации школ были заимствованы идеи у греков и у латинов («не побрезговали и латинами, хотя и оставались при убеждении, что «Во всей Европе подобно той земли (русской) и чуднее нет» [10, с. 148].

*2. Государственная педагогика (петровская и екатерининская эпохи до отмены крепостного права).*

Идеи образования остаются такими же заимствованными. Только теперь греческая педагогика перестает быть значимой, все заимствования приходят исключительно с Запада.

Условно этот период государственной педагогики, по мнению Каптерева, можно разделить на 2 периода: для первого характерно полное заимствование целых педагогических систем, учителей и даже студентов заказывают из-за границы.

Главное идейное отличие – педагогика направлена на нужды государства, а не церкви.

На некоторое время даже Закон Божий уходит из программы школ, сами программы составляются светскими людьми, законоучитель (церковные учителя, а других в допетровскую эпоху и не было) приравнивается к обычному учителю, как и все учителя, подчиняется общим законам образования.

Во втором периоде разновидностей школ (гимназия, духовная академия и семинария, городские и приходские училища, технические и профессиональные школы) становится все больше, образование становится сословным. *Именно в этот период и появляется особый класс людей – учителя, преподаватели, педагоги.* Появляется педагогическая литература.

Школа выступает орудием государственной службы, к народному образованию государство относилось с недоверием и серьезно контролировало его, материальных ресурсов на народное образование выделялось крайне мало, народ оставался невежественным. Было создано министерство народного просвещения – орган надзора, который строго проверял соответствие государственной политике содержания образования, государственных нужд, его благочестия.

Учителей государство сделало разновидностью чиновников. Педагоги получали звания и титулы, учитывать общественные настроения (родителей, детей, самого общества) для них не было необходимым. Они строго соблюдали государственные инструкции и были своеобразным рупором государственной власти в обществе. Школа так сильно была подчинена политике, что потеряла всякую устойчивость, меняясь под изменениями политических настроений.

Учитывая подобную политику, частная практика учителей и частные школы были подвержены огромному давлению, постоянному контролю и закрытию. Частных учреждений становилось все меньше. Государство оказало большое влияние и на семейную педагогику, семейное воспитание – малолетних детей отбирали в государственные школы, семейное воспитание не приветствовалось, воспитание в семье пыталось регламентировать государство.

Такая государственная политика привела к падению интереса общества к педагогике и учителям, потере уважения к учительскому делу в глазах общества, затормозила развитие русской педагогики, школьного образования и семейного воспитания.

Детей стали лучше учить, но ценить больше не стали. Гуманная педагогика Бецкого, Новикова практически не привилась. По-прежнему царила ветхозаветная педагогика, практически не учитывались ни физические, ни тем более психические нужды ребенка, в школе дисциплина была жесткая. В семье отец также продолжал оставаться суровым патриархом, который своей грубой властью подчинял себе ребенка, ломал его волю.

Однако взгляды Белинского и Хомякова в конце данного периода значительно продвинули российскую педагогику вперед.

### 3. *Общественная педагогика*

Отмена крепостного права - важнейший внешний социально-политический макрофактор, который сыграл огромную роль в развитии образования и самого народного учителя. Именно этот период наиболее важен нам для понимания профессионального развития, становления и самореализации современного учителя.

Народная школа только возникала и формировалась, все были уверены в одном, что детей народа необходимо учить. Многие молодые учителя готовы были всю свою жизнь посвятить учительскому делу ради детей народа. Начало формироваться совершенно новое сословие учителей-народников, бескорыстных добровольцев, которые не жалели ни сил, ни времени. Этих учителей можно считать «родоначальниками» современного учительства.

Условия, в которых работали учителя, были крайне тяжелыми. Насколько поразительно схожи барьеры профессионального развития и самореализации отмечают педагоги того времени и современные педагоги:

- низкая заработная плата (2009-2013 гг), горький опыт и тяжелая жизнь, «недостатки оснащения в школе», «учителя – это «существа без светлых воспоминаний в прошедшем, без радостей в настоящем, без надежд в будущем» (см. табл. 1).

Таблица 1

**Барьеры профессиональной деятельности педагога России, препятствующие продуктивной самореализации (21 и 19 века)**

№ /п	Барьеры, препятствующие продуктивной профессиональной самореализации педагога (2009 – 2013 гг)	анг	Барьеры, препятствующие продуктивной профессиональной самореализации педагога (19 век)
	Низкая заработная плата		Низкое жалование («..уряднику, сидельцу, писарю полагается не менее 360 рублей, а учителю, труд которого не легче – 200 рублей» [3]).
	Сложные отношения с администрацией	,5	+
	Нездоровая атмосфера среди коллег		-
	Отсутствие должного технического обеспечения		«Недостатки оснащения в школе»
	Большая учебная нагрузка		+
	Постоянное ухудшение контингента учащихся		Изменения контингента учащихся, их духовный рост («население представляет все новые и новые духовные запросы»)
	Меняющиеся учебные программы		Быстро устаревающие программы (-«с готовыми шаблонами да одной бессодержательной учительской техникой далеко не уйдешь» [3, с.133]; - злоупотребление чистописанием и гимнастикой - «необходимость соблюдать циркуляры, но с умом» [2, с.118].
	Непоследовательная политика администрации	,5	Непоследовательная политика министерства образования, жесткий формализованный контроль труда учителя («оградить от грубого произвола людей, недостаточно проникнутых должным уважением к нравственному достоинству Учителя»)
	Трудности личного, семейного характера		Учителя, это «существа без светлых воспоминаний в прошедшем, без радостей в

			<b>настоящем, без надежд в будущем»</b>
0	–		<b>Отсутствие ресурсов для развития учителя</b> («Никаких средств для умственного удовлетворения, ни библиотек, ни газет, ни интеллигентного общества нет...» [3,с123])

В таблице представлены результаты анкетирования (анкета «Особенности педагогической деятельности» Е.В. Федосенко) современных педагогов, исследованием которых мы занимались и занимаемся на протяжении восьми лет [17]. Респондентам было предложено выбрать из приведенных 9 характеристик те, которые негативно влияют на их профессиональную деятельность.

Среди современной российской выборки в первую тройку барьеров профессиональной деятельности, препятствующие профессиональной самореализации, были отмечены (табл.1):

- отсутствие должного технического оборудования;
- низкая заработная плата;
- постоянное ухудшение контингента учащихся.

Профессиональные барьеры педагогов 19 века в таблице представлены по результатам анализа авторитетных литературных источников (значительных педагогов-исследователей того времени). Выстроить их в порядке рейтинговой значимости мы на данном этапе исследования не имеем возможности.

Приведенные барьеры свидетельствуют о том, что наиболее остро перед педагогами стоял и стоит вопрос о должном техническом обеспечении образовательного процесса. Если в 19 веке народному учителю не хватало элементарных пособий, дидактического материала, то современный учитель видит проблему не в наличии, например, электронной доски и прочего оснащения, которым снабжены не только крупные центральные школы, но и школы в отдаленных районах нашей страны. Подобная проблема многоаспектна и очень важна еще и с той точки зрения, что педагог часто оказывается неспособным конкурировать с теми информационными и коммуникационными технологиями, которые окружают ученика вне стен учебного заведения.

Экономический же фактор в современном анализе не требует дополнительных комментариев, так как лежит за пределами компетенции психолого-педагогических исследований, об экономической несвободе как компоненте профессионального маргинализма мы говорили в нескольких наших работах.

Однако под историческим углом зрения мы видим очень тонкий момент, учитель-народник представляет для нас основателя, прообраз современного российского учителя. Мы не случайно для начального сравнительного анализа выбрали не класс российских педагогов, обучающихся высшее сословие, царское окружение и семью - это было другое «педагогическое сословие» (условно говоря). Его труд был значительно вознагражден, условия жизни были также иными, уровень образования самого учителя во многом был выше, особенно это касается второго - государственного периода истории русской педагогики. Педагоги этого периода заслуживают особого внимания, детальный анализ их личности и методических достижений необходим для более глубокого понимания «идеала учителя», новых педагогических технологий.

А вот фактор «постоянное ухудшение контингента», замыкающий «тройку» самых значимых по оценке современных педагогов социально-психологических барьеров, осложняющих их профессиональную деятельность, интересен и амбивалентен в сравнении с педагогами 19 века. По результатам наших исследований можно утверждать, что ухудшение

контингента учащихся воспринимается педагогами как препятствие к их профессиональной самореализации и продуктивной деятельности. Учащиеся представляются как необучаемые, с крайне низкой учебной саморегуляцией и дисциплиной.

Учителя позапрошлого века, наоборот, обеспокоены тем, что образовательные ресурсы и их собственные знания не успевают за растущими духовными потребностями учащихся.

Как в прошлые века, так и сейчас общество и сам учитель задает риторический вопрос: «Что удерживает педагога, почему он выбрал такой нелегкий труд и продолжает терпеть лишения на протяжении всей своей педагогической деятельности, но все же остается верным профессии и своему делу?»

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть факторы удовлетворенности профессией, которые могут также выступать как стимулы профессиональной самореализации педагога, на которых остановимся позднее. По результатам анкеты «Особенности педагогической деятельности» [Федосенко, 2009] были выявлены факторы удовлетворенности профессией в современной отечественной выборке (табл. 2.) [17]. Факторы удовлетворенности профессией педагогов 19 века в таблице представлены по результатам анализа авторитетных литературных источников (педагогов-исследователей того времени). Выстроить их в порядке рейтинговой значимости мы на данном этапе исследования не имеем возможности.

**Таблица 2**

**Факторы удовлетворенностью профессией педагогов России (21 и 19 века)**

/п	Факторы удовлетворенностью профессией (21 век)	ранг Росси я	Факторы удовлетворенностью профессией (19 век)
1	Большой отпуск		Беззаветная вера в свое дело
2	Возможность творческой самореализации	,5	Миссия проводников света, научного знания, человечности
3	Удобный график работы	,5	-
4	Хорошая заработная плата		-
5	Возможность учить, воспитывать детей	,5	Возможность делать великое дело
6	Возможность видеть результаты труда		Нравственное наслаждение
7	Хорошие отношения с администрацией	1,5	-
8	Относительная свобода деятельности		-
9	Возможность заниматься любимым делом	,5	Потребность живого дела
0	Престиж деятельности	1,5	-
1	Возможность влиять на детей, передавать им свои принципы, взгляды		«Желание служить народному благу»
	Дружный трудовой		

2	коллектив	,5	
3	Психологическая потребность в данной деятельности	,5	«Любовь к школе»

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть стимулы творческой самореализации педагога, актуализация и развитие которых будет способствовать продуктивной профессиональной самореализации.

Для диагностики рейтинговой значимости стимулов творческой самореализации педагога нами была использована методика «Стимулы творческой деятельности педагога» Е.В. Федосенко, модифицированный вариант методики Н.В. Кузьминой [15]. Методика предлагает оценить респонденту стимулы. В таблице 3 представлена рейтинговая значимость (в процентном соотношении от общей выборки) стимулов творческой самореализации, по мнению российских педагогов (2009-2013 гг.) и стимулы творческой деятельности педагогов 19 века в таблице представлены по результатам анализа авторитетных литературных источников (значительных педагогов-исследователей того времени). Выстроить их в порядке рейтинговой значимости мы на данном этапе исследования не имеем возможности.

**Таблица 3.**  
**Стимулы творческой деятельности педагогов России (21 и 19 века)**

	<i>Стимулы творческой деятельности педагога России (21 век)</i>	<i>Рейт. России</i>	<i>Стимулы творческой деятельности педагога (19 век)</i>
.	<b>Личная потребность в достижении более высоких результатов в педагогической работе</b>	1,5	<b>«Недостаток свободного истолкования своих знаний, наблюдений, мыслей, чувств, желаний»</b>
.	<b>Привлечение учащихся к творческой, исследовательской работе по предмету</b>	1,5	-
.	Привлечение коллег, родителей к творческой работе по внеклассной деятельности	11	
.	Личностная потребность к повышению уровня продуктивности исследовательской деятельности	5,5	<b>Потребность развития в себе <b>самодеятельной критической мысли</b></b>
.	<b>Поиск более эффективных технологий преподавания предмета в целом</b>	3	<b>Личная потребность в расширении научного кругозора - «с готовыми шаблонами да одной бессодержательной учительской техникой далеко не уйдешь» [2, С.133].</b>
.	Поиск более эффективных технологий развития творческого потенциала учащихся как в урочное, так и вне урочное время.	5,5	-

	Формирование потребности у учащихся к исследованию факторов успешности в освоении предмета	9	-
	Поиск факторов, обеспечивающих профессиональное мастерство педагогов	-	- Жажда знания, пытливая возбужденная мысль
	<b>Расширение кругозора в области:</b> -психологической - научной -методической - аутопсихологической (изучение себя)	4	<b>Потребность</b> - в расширении общего умственного кругозора; <b>в научных знаниях:</b> востребованность в лекциях по <i>истории языка, истории искусств, естествознания, психологии.</i>
0.	Изучение опыта деятельности высокопродуктивных педагогов	7	Изучение опыта деятельности высокопродуктивных педагогов (курсы повышения квалификации)
1.	Контакты с высокопродуктивными педагогами, учеными по научной организации педагогической деятельности (как в целом, так и конкретно по предметным знаниям)	8	Потребность в самообразовании и самосовершенствовании
2.	Наблюдение и участие в комплексных исследованиях в учебном заведении	1 0	

Так, очень значимыми стимулами творческой деятельности и самореализации (в равной значимости – 1,5) российские педагоги считают – «личная потребность в достижении более высоких результатов в педагогической работе» и «привлечение учащихся к творческой исследовательской работе по предмету», что вполне очевидно и логично, учитывая сущность и смысл педагогической деятельности. Далее в тройку наиболее значимых стимулов творческой деятельности входит еще два равнозначных стимула (3) – «поиск более эффективных технологий преподавания предмета в целом» и «расширение кругозора: психологической, научной, методической, аутопсихологической (изучение себя) областях. Отрадно, что современные специалисты уделяют большое внимание именно этим стимулам творческой деятельности и самореализации педагога.

Особое внимание мы обратили на потребность в научных знаниях, высокую ценность для педагога 19 века не столько и не только педагогических, методических техник, сколько научных знаний, развитие общего кругозора, востребованность в лекциях по *истории языка, истории искусств, естествознания, психологии.* Современные специалисты часто крайне низко оценивают необходимость в научных знаниях, психологию, философию, историю языка и пр. рассматривают как дополнительную нагрузку на курсах повышения квалификации, уделяя внимание и выражая запрос на конкретные педагогические техники и приемы. Мы не умоляем необходимости обучения, повышения квалификации в области новейших педагогических технологий, способствующих интересному, продуктивному обучению учащихся. Однако, осознание необходимости глубины понимания своего предмета, значимость расширения общего умственного кругозора, которые как раз позволят педагогу быть интересным учащимся, самому разработать необходимые для него приемы и технологии на уроке (учитывая конкретный класс, особенности детей) отходит сегодня на

задний план. Во многом такой низкий интерес к курсам повышения квалификации научной направленности во многом вызван самими преподавателями этих курсов – учеными, профессорско-преподавательским составом, которые не могут показать значимость научных знаний для непосредственных нужд учителя.

Таким образом, мы предприняли первую попытку сравнительного историко-психолого-педагогического исследования особенностей (факторов, барьеров, стимулов) профессионального развития и самореализации современного педагога и педагога 19 века. Народная школа только возникла и формировалась, и вместе с ней начало формироваться совершенно новое сословие учителей-народников, бескорыстных добровольцев, которые не жалели ни сил, ни времени. Этим учителей можно считать «родоначальниками» современного учительства.

Для дальнейшего развития психолого-педагогических исследований, направленных на профессиональное развитие педагога, а значит развитие ученика и качества образования, мы видим большую перспективу в дальнейшем изучении истории образования и развития учительского дела на протяжении многих веков. Метод исторический реконструкции может способствовать осознанию и пониманию системы развития образования и непосредственно самого учителя, что, в свою очередь, поможет нам не повторить ошибки прошлого, ясно видеть, что происходит сегодня и может произойти дальше в современном образовании.

### Литература

1. Бунаков Н.Ф. Сельская школа и народная жизнь - СПб: Тип. товарищества "Обществ. польза", 1906.
2. Бунаков Н.Ф. Школьное дело - Изд. 3-е, значит. переработ. - СПб: Гутзац, 1906.
3. Бунаков Н. Ф. Как я стал и как перестал быть "учителем учителей".- СПб : Тип. т-ва "Общественная Польза", 1905.
4. Бунаков Н. Ф. Родной язык, как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом : лекции, читан. на пед. курсах Моск. политехн. выст. в 1872 г. - 15-е изд., испр. - СПб. : Гутзац, 1908.
5. Бэн А. Наука воспитания : полн. пер. с англ. - СПб. : Журн. "Семья и школа", 1881.
6. Вахтеров В. П. Спорные вопросы образования. - М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1907.
7. Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. - М. : Тип. торг. дома А. П. Печковский, А. П. Буланже и К°, 1906.
8. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология.- Изд. 3-е , перераб. и доп. - СПб. : Земля, 1914.
9. Каптерев П. Ф. Современные задачи народного образования в России. - М. : Изд-во журн. "Нар. учитель", 1913. — IV.
10. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. - Изд. 2-е , пересмотр. и доп. - Пг. : Земля, 1915.
11. Красновский А. А. Педагогические идеи Н. И. Пирогова. - М.: Учпедгиз, 1949.
12. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. - М., 2001.
13. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности. // Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа: Восточный университет, 2007, с. 37-41.
14. Психология самореализации профессионала / под.науч.ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2012.
15. Самореализация личности в современном обществе / под общ.ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2009.
16. Семенов Д.Д., Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1953.
17. Федосенко Е.В., Кухарчик Е.Н. Самореализация профессионала. Педагог в России и Европе. – СПб: НИЦ АРТ, 2013.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ У УЧИТЕЛЕЙ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**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](mailto:melnichuk-as@ranepa.ru)

**Надршина Мария Константиновна** – магистрант факультета психологии Института общественных наук РАНХиГС при Президенте РФ; г. Москва, пр. Вернадского, 84; e-mail: [mariyanadrshina@yandex.ru](mailto:mariyanadrshina@yandex.ru)

### **Аннотация**

Обсуждается эмпирически выявленная обратная взаимосвязь позитивности базисных убеждений и уровня перфекционизма. Показано, что ориентация на высокие стандарты может выступать как средство психологической защиты от недоброжелательного и неконтролируемого мира, а также от негативного самовосприятия.

**Ключевые слова:** базисные убеждения, перфекционизм, учителя.

## **THE RELATIONSHIP OF BASIC ASSUMPTIONS AND PERFECTIONISM AMONG TEACHERS: ACMEOLOGICAL ASPECT**

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

**Nadrshina Maria Konstantinovna** - the master program student of the Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences (School of Public Policy), the Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration (RANEPА); Vernadsky prospect, 84, Moscow, Russia, 119606; e-mail: [mariyanadrshina@yandex.ru](mailto:mariyanadrshina@yandex.ru)

### **Abstract**

The empirically revealed inverse relationship between positivity of basic assumptions and level of perfectionism is discussed. It is shown that the orientation on the high standards can perform as a means of psychological defence from malevolent and uncontrollable world, as well as from negative self-perception.

**Keywords**, basic assumptions, perfectionism, teachers.

Ориентация на высокие личностные и профессиональные эталоны - значимый фактор саморазвития и самореализации. Однако одним из условий отнесения полученных результатов к подлинно акмеологическим является «цена», которую платит за них человек. В свете этого уместно обращение к феномену перфекционизма. Стремление к совершенству и нежелание «поступиться» стандартами деятельности часто способствует значимым достижениям (благодаря чему оно может приобретать акмеологическое «звучание» [2]). Однако бескомпромиссная «погоня за совершенством» сопряжена с нарушением психологического благополучия - депрессией, тревожностью, психосоматическими проявлениями (в силу чего некоторые исследователи считают неоправданным выделение в перфекционизме позитивного аспекта) [4; 5].

«Неакмеологичность» перфекционизма затрагивает различные ипостаси человека. В-первых, результатом стремления «только к максимальному» качеству деятельности

становится перерасход физических и психических ресурсов. «Под ударом» часто оказывается здоровье, что уменьшает шансы продуктивного труда и развития в будущем. Во-вторых, как показало наше исследование на выборке учителей, рост перфекционизма ведет к личностным деформациям (в частности, речь идет о таком принципиально недопустимом для педагога проявлении эмоционального выгорания как деперсонализация). В-третьих, перфекционизм негативно сказывается и на собственно профессиональной сфере (успешность в которой он субъективно призван обеспечить), например, затрудняя принятие решений и конструктивное взаимодействие с коллегами.

Для понимания влияния перфекционизма на человека необходим учет его детерминант, которые достаточно часто становятся предметом исследования. Однако нами не найдено публикаций, посвященных рассмотрению данного феномена в контексте мировоззрения личности. Поэтому в рамках изучения убеждений как фактора эмоционального выгорания нами был проведен анализ взаимосвязи базисных убеждений и уровня перфекционизма. Выборку составили 78 учителей средних школ, а инструментами выступили модифицированная «Шкала базовых убеждений» Р.Янофф-Бульман [3] и адаптированный вариант «Шкалы перфекционизма» П.Хьюитта и Г.Флетта [1].

По результатам опроса интегральный уровень перфекционизма оказался обратно связан со всеми базисными убеждениями личности – в доброжелательности мира ( $r=-0,516$ ;  $p=0,0001$ ), в возможности контролировать события ( $r=-0,352$ ;  $p=0,002$ ), в справедливости мира ( $r=-0,306$ ;  $p=0,006$ ), в собственной удаче ( $r=-0,300$ ;  $p=0,008$ ), в позитивности образа «Я» ( $r=-0,296$ ;  $p=0,008$ ). Исходя из этого, высокие уровни перфекционизма можно рассматривать как своеобразную психологическую защиту субъективно слабого человека от недружественного мира. Различные виды перфекционизма также имеют обратные связи с аспектами картины мира. Так, убеждения о доброжелательности мира обратно коррелируют с перфекционизмом, ориентированным «на себя» ( $r=-0,450$ ;  $p=0,00004$ ) и «на других» ( $r=-0,480$ ;  $p=0,00001$ ).

Таким образом, чем меньше учитель уверен, что мир безопасен и дружелюбен, тем больше он считает необходимым самому быть «безупречным» и требовать «идеальности» от других. Первая связь может отражать стремление соответствовать различным «вызовам» непредсказуемой и потенциально опасной реальности, а вторая обусловлена спецификой деятельности учителя. В силу своей роли он должен обеспечить достижение учениками максимальных результатов, причем успешность труда педагога (т.е. степень приближения к идеалу) в значительной мере оценивается именно такими успехами, а не собственно уровнем профессионализма. По данным регрессионного анализа, негативное влияние на интегральный уровень перфекционизма оказывает только убеждение в доброжелательности мира ( $b=-0,428$ ;  $p=0,0002$ ), объясняющее 36,1% дисперсии. Данное убеждение также влияет на перфекционизм, ориентированный на себя ( $b=-0,441$ ;  $p=0,0008$ ) и на других ( $b=-0,448$ ;  $p=0,0002$ ).

Полученные данные, важны в акмеологическом плане, т.к. проявляемая педагогом активность по повышению продуктивности и качества деятельности часто может базироваться не на интенции к саморазвитию и самореализации, а на защитной мотивации. Дополнительным аргументом в пользу данного тезиса служит обратная корреляция убежденности в способности контролировать события и направленного на себя перфекционизма ( $r=-0,239$ ;  $p=0,035$ ), т.е. повышение требовательности к себе способно выступать как средство компенсации недостатка субъектности.

Кроме того, позитивность представлений о своем «Я» связана со склонностью требовать совершенства от других ( $r=-0,273$ ;  $p=0,016$ ). Выскажем гипотезу, что усиление убежденности учителя в собственной малозначимости компенсируется установлением все более высокой «планки» для окружающих и давлением на них ради её «преодоления». Позитивный результат таких действий может стать субъективным подтверждением собственной успешности («смог заставить!»), а негативный – «смягчать» негативное самоотношение («другие не лучше»). Однако чрезмерность требований (и, соответственно,

их недостаточное выполнение несмотря на прилагаемые усилия) в конечном счете оказывается психотравмирующей для учащихся и самого учителя. У первых формируется взгляд на себя как на неспособных. У педагога же растет ощущение своей некомпетентности и неспособности получить субъективно значимый результат (что может сочетаться с усилением сомнений в значимости «Я»). Все это создает предпосылки для эмоционального выгорания и блокирует личностно-профессиональное совершенствование.

Регрессионный анализ не выявил в обследованной выборке влияния убеждений на оценку требований окружающих как чрезмерных. Вместе с тем, существует прямая значимая корреляция социально предписанного перфекционизма со степенью неблагоприятности картины мира (причем по всем видам базисных убеждений). Соответственно, негативная картина мира может в определенной мере опосредовать восприятие внешнего давления, повышая вероятность интерпретации требований как нереалистичных и тем самым – личностно «отторгаемых». При этом позитивное мировосприятие способно снижать остроту восприятия внешнего воздействия (например, за счет большей уверенности в том, что «мне повезет», «ко мне отнесутся справедливо», а также убеждения в своей самооценности, позволяющего спокойнее реагировать на ошибки или критику).

Отметим, что педагог не может существенно повлиять на содержание предъявляемых требований или же «уклониться» от их выполнения (какими бы противоречивыми или непроработанными они не казались). Поэтому объяснимы данные регрессионного анализа, согласно которым следствием повышения уровня социально предписанного перфекционизма становятся деструктивные изменения в убеждениях о контролируемости событий ( $b=-0,537$ ;  $p=0,00002$ ), о справедливости мира ( $b=-0,514$ ;  $p=0,00006$ ), о своей самооценности ( $b=-0,521$ ;  $p=0,00007$ ) и удачливости ( $b=-0,385$ ;  $p=0,002$ ),

Результаты описанного исследования позволяют полнее понять механизмы развития перфекционизма и смысловую специфику стремления человека к высоким достижениям. Они могут быть использованы в ходе психолого-акмеологического сопровождения профессиональной деятельности (для прогнозирования риска негативных личностных изменений, а также выбора оптимальных путей их профилактики и коррекции).

## Литература

1. Грачева И.И. Адаптация методики "Многомерная шкала перфекционизма" П. Хьюитта и Г. Флетта. // Психологический журнал, 2008, том 27, № 6. С.73-80.
2. Ларских М.В. Феномен конструктивного перфекционизма в контексте акмеологии. // Акмеология. 2013. № 4. С. 67-72.
3. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р.Янофф-Бульман. // Психологический журнал, 2008, том 29, № 4. С. 98-106.
4. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 157-168.
5. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Современные модели перфекционизма // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/826-yasnaya29.html>

## КАКУЮ РОЛЬ ИГРАЕТ УЧИТЕЛЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ СВОИХ УЧЕНИКОВ

**Джафарова Рена Аликовна**, педагог дополнительного образования ГБОУ лицей 389 «ЦЭО», г.Санкт-Петербург.

### **Аннотация**

В статье представлен взгляд автора на роль учителя в нравственном развитии учеников через призму собственного многолетнего педагогического опыта. Делается акцент на воспитательной функции педагога, воспитание и образование рассматриваются как единое целое в деятельности педагога.

**Ключевые слова:** воспитание, образование, нравственное развитие, роль учителя, ученик.

## WHAT IS THE ROLE OF THE TEACHER IN MORAL DEVELOPMENT OF THEIR STUDENTS

**Jafarova Rena Alikovna**, teacher of additional education Lyceum 389 , Saint-Petersburg

### **Abstract**

The article presents the author's view of the role of the teacher in moral development of pupils through the prism of their own years of teaching experience. The emphasis on educational functions of the teacher, education and education are considered as a whole in the activities of the teacher.

**Key words:** upbringing, education, moral development, the role of the teacher, the student.

«Самый лучший учитель для ребенка тот, кто, духовно общаясь с ним, забывает, что он учитель, и видит в своем ученике друга, единомышленника. Такой учитель знает самые сокровенные уголки сердца своего воспитанника, и слово в его устах становится могучим орудием воздействия на молодую, формирующуюся личность. От чуткости учителя к духовному миру воспитанников как раз и зависит создание обстановки, побуждающей к нравственному поведению, нравственным поступкам» [4].

В настоящее время мы живем в мире с нестабильной обстановкой, где материальные ценности важнее, чем нравственные качества, меняются наши приоритеты, ценности и уклад жизни. Поэтому особую роль приобретают проблемы формирования духовного, нравственного и физического здоровья подрастающего поколения для того, чтобы они могли противостоять современным соблазнам, информационной вседозволенности и сохранить все те ценности, которые их родители прививали им с детства. Для нас теперь важно воспитать в детях истинных патриотов, самостоятельно мыслящих, активно действующих, обладающих знаниями и, самое главное, - нравственными принципами. Размышляя о необходимости воспитания нравственно-духовных качеств человека, С.А.Назарбаева особое значение придает педагогам, указывая на огромную роль учителя в жизни любого человека. Будущее общества зависит от системы образования, поскольку сегодняшние дети через время станут вершить судьбы страны в новом времени [3].

В Послании Президента РК народу Казахстана говорится, что «Важно усилить воспитательный компонент процесса обучения, патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание – эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» [3]. Ведущая роль в осуществлении всего этого принадлежит педагогам, именно они несут в общество общечеловеческие ценности, живущие в сердце: совесть, любовь, сострадание. Они дают ребенку самый важный дар – это способность найти в своем сердце вечные нравственно-духовные ценности, присущие

каждому человеку, и обрести истинное счастье, гармонию и покой. Таким образом, нравственно-духовное воспитание подрастающего поколения является первостепенной задачей современной образовательной системы.

В ходе своей педагогической деятельности я часто задавалась вопросом, какова первоочередная функция педагога – образовательная или воспитательная. На своем опыте я не раз убеждалась, что понятия «воспитание» и «образование» тесно связаны друг с другом. Как писал В. Гюго: «И воспитание, и образование не раздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно» [2]. Я полностью согласна с этим высказыванием. Воспитание – это педагогически организованный целенаправленный процесс развития учащегося как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества.

Учитель с детства раскрывает общечеловеческие ценности в ребенке, прививает правильное отношение к миру, учит корректировать свое поведение в соответствии с нормами морали и голосом совести, учит жить идеалами гуманности, уважения, милосердия, доброты и терпимости по отношению к окружающему миру. Все хорошее, что делают учителя ради своих воспитанников, помнится учениками всю жизнь. Настоящий учитель сыграет в судьбах детей огромную роль, и его облик навсегда останется в сердцах учеников. Ученики проводят в школе большую часть своего времени, школа – это эпицентр их жизни, поэтому они неосознанно начинают копировать поведение своих учителей, классных руководителей. Учитель должен своим поведением, быть примером для своих учеников. В глазах ребят ему необходимо не только быть правдивым, искренним, честным, но и проявлять себя борцом за нравственные идеалы, против негативных проявлений окружающей жизни. Трудно переоценить роль личности учителя, его духовного облика в пробуждении и развитии способностей, наклонностей, талантов ученика.

Таким образом, учитель играет большую роль в духовно-нравственном воспитании ученика, являясь примером для подражания, поэтому еще одной функцией педагога, как бы это парадоксально не звучало, является самовоспитание и умение демонстрировать положительный пример перед учащимися. Например, из жизни великих учителей мы видим, как они проявляли свои мысли в словах, а затем и в делах.

Как истинный учитель, Аль-Фараби не только писал об основополагающем значении вечных духовно-нравственных ценностей, но и сам жил в соответствии с этими ценностями. Аль-Фараби жил очень просто, помогал бедным, лечил их, трудился вместе с ними, много путешествовал, он не был привязан ни к почестям, ни к богатству. Аль-Фараби познал истинное счастье в творчестве, благочестии и служении человечеству. Истинный учитель воспитывает в своих учениках умение жить и работать в обществе, различать добро и зло, жить в согласии со своей совестью. Несомненно, такой учитель навсегда останется в памяти учеников [1].

Воспитание личности – это многогранный и очень тонкий процесс, который должен охватывать все сферы жизни учащегося, даже включая его семью. Учитель часто является проводником между ребенком и его родителями. Базовые ценности лежат в одном пространстве с семейными. Для их функционирования педагог постоянно сотрудничает с родителями, с семьей. Результаты нашего исследования отношения родителей с учащимися 5-х классов показали, что семейные дела со своим ребенком обсуждают не более 15%; 35% из опрошенных родителей стараются дать пример ребенку чтением книг, журналов и газет. При этом 85% родителей рассуждают с ребенком на тему смысла жизни. Опираясь на данную статистику, веду работу с родителями, беседую с ними о важности установления хороших крепких отношений с их детьми в первую очередь внутри семьи. Если ребенок уверен в своем «тыле», ему легче установить отношения со своими сверстниками, педагогами и другими взрослыми людьми. Отсюда следует, что роль учителя как проводника между ребенком и его семьей занимает большое место в духовно-нравственном воспитании его личности.

Мы выделили только несколько функций учителя в сфере нравственно-духовного формирования личности ученика. На самом деле, их намного больше. Воспитание – это сложный процесс, даже при нормальных, стабильных стадиях развития общества возникают различные проблемы в воспитании подрастающего поколения. Проблемы сегодняшнего дня (безработица, преступность, использование наркотиков, смещение ценностей и т. д.) делают процесс воспитания еще более трудным. На наш взгляд, в такой обстановке нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его умение вовремя выявить проблему, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, родителям – все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения.

### Литература

1. Аль Джинди Назиха Ахмада. Педагогические идеи Абу Насра аль-Фараби : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / НИИ теории и истории педагогики. - Москва, 1991.
2. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие — М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. Послание Президента Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Построим будущее вместе».
4. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в пяти томах. – Киев.: Радянська школа, 1980. – Т.2, 5.

УДК 159.9:316.477

## ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

**Арендчук Ирина Васильевна** (Саратов, Россия) – кандидат психологических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского; Саратов, ул. Астраханская, д. 83, e-mail [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

### Аннотация

Психолого-акмеологический подход в изучении жизненных стратегий личности раскрывается через категории «жизненный путь», «акмеологичность жизненного пути» и «профессиональная самоактуализация». Показаны особенности профессиональной самоактуализации и мотивации преподавателей вуза с разными жизненными стратегиями.

**Ключевые слова:** жизненный путь личности; жизненная стратегия; акмеологичность жизненного пути; профессиональная самоактуализация, преподаватель высшей школы.

## LIFE STRATEGIES AND PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL APPROACH

**Arendachuk Irina Vasilievna** (Saratov, Russia) – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Saratov National Research State University; Saratov, Astrakhanskaya street D. page 83, e-mail [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

### Abstract

The article reveals the psychological-acmeological approach to the study of life strategies of personality through of categories "personality's life path", "acmeologic nature of the life path" and "professional self-actualization". The authors show the features of professional self-actualization and motivation of university teachers with different life strategies.

**Key words:** personality's life path; life strategy; acmeological nature of life path; professional self-actualization, university teachers.

Изучение факторов, обеспечивающих человеку достижение целей и вершин развития в профессиональной деятельности в психолого-акмеологическом контексте, может быть осуществлено через анализ таких аспектов, как жизненный путь личности и его реализация в жизненных стратегиях; акмеологичность жизненного пути и профессиональная самоактуализация личности.

Рассматривая актуальные вопросы, связанные с изучением жизненного пути личности, К.А. Абульханова определяет его как специфический, развернутый во времени процесс, в котором личность становится субъектом, способным самостоятельно создавать условия для самореализации и самовыражения [2, с. 17]. Способ же организации жизни, реализации способности к соединению своей индивидуальности с ее условиями есть стратегия жизни, наличие которой свидетельствует, что человек стал субъектом собственной жизни. Поэтому жизненный путь личности может рассматриваться не только как ее способность организовывать свою судьбу по собственному замыслу, но и как нахождение таких условий, такого образования и профессии, которые максимально отвечали бы ее способностям в построении соответствующих стратегий жизни [1].

Определяя жизненные стратегии человека как содержательные и динамические характеристики его жизненного мира, которые «могут быть поняты, как результат процесса целеобразования на этапе жизненного пути, переживание и представление возможных вариантов развертывания жизни во временной перспективе» [13, с. 51] и как способ организации жизни, индивидуальность которого проявляется в таких характеристиках личности, как «активность, ответственность, творчество, воля, целеполагание и целеосуществление» [12, с. 30], можно заключить, что, стремясь к сознательному конструированию собственной жизни и проявляя активность жизненной позиции, человек обретает свойства субъектности, выбирая и реализуя свою жизненную стратегию, которая динамично изменяется в зависимости от этапа жизненного пути и направленности личности на сознательное достижение конкретных жизненных целей.

Вместе с тем, ряд исследователей, опираясь на работы Б.Г. Ананьева, считавшего, что обретение человеком собственной индивидуальности, осознанное выстраивание им своего бытия и его становление как субъекта жизнетворчества является вершиной жизненного пути [3], обращаются к рассмотрению акмеологических аспектов динамики его жизни. Так, С.Д. Пожарский отмечает, что акмеологичность жизненного пути заключается в том, что человек постоянно преодолевает порог прошлого, когда возникает желание остановиться на достигнутом, и требуются дополнительные усилия для нового восхождения. В преодолении порога прошлого и движении к новой вершине человек приобретает новые свойства, благодаря которым создаются условия непрерывного проявления акмеологичности. При этом автор выделяет три базовых элемента акмеологичности: творческая деятельность, связанная с осмыслением, конструированием нового образа продукта в сознании субъекта; созидательная деятельность, предполагающая воплощение этого образа в форме конкретного продукта, и акме-деятель – талантливый субъект, реализующий творческую и созидательную деятельность [11, с. 141].

Согласно Б.Г. Ананьеву, жизненная направленность личности как система жизненных целей и образ действий, как стилевое их своеобразие определяется ее самореализацией – необходимым атрибутом индивидуально-психического развития [5]. Именно поэтому его последователи особо отмечают процессы достижения личностью конкретных результатов развития на отдельных этапах жизненного пути. Так, А.А. Деркач и В.Г. Зыкин считают, что акмеологический взгляд на жизнь человека связан с акцентированием внимания на том, чтобы он стал творцом своего жизненного пути за счет развития определенных личностных качеств, раскрытия и реализации личностного потенциала – системы постоянно пополняемых ресурсов, связанных с личностным и личностно-профессиональным развитием

[8, с. 39]. При этом само профессиональное развитие «можно рассматривать как этап целостного и непрерывного процесса становления профессионала на протяжении жизненного пути» [5, с. 348], когда человек, «как субъект жизнедеятельности на протяжении всего жизненного пути реализует свою активность, развивается как личность и как профессионал, приобретает социальный и профессиональный опыт, творчески преобразует себя и свою профессиональную деятельность» [4, с. 27].

Развивая идею о том, что исследование жизненного мира человека представляет собой достаточно широкий контекст осмысления проблем его саморазвития, самореализации и самоосуществления, а «жизненные стратегии, проявляющиеся в жизненных целях, являются показателями ценностно-смыслового отношения к собственной жизни» [9, с. 48], психолого-акмеологические аспекты проблемы профессионального развития личности следует рассмотреть и в контексте ее самоактуализации при выборе соответствующей жизненной стратегии.

Обосновывая представление о самоактуализации как о процессе осуществления личностью многочисленных выборов и принятия на себя ответственности, как о тенденции человека к реализации внутреннего потенциала, А. Маслоу отмечает, что у самоактуализирующегося человека доминируют бытийные мотивы, следование которым позволяет ему все больше развиваться как личности, приобретая самостоятельность, проявляя подлинную индивидуальность и наполненность высоким содержанием жизни [10]. При этом «по мере того, как человек поднимается в иерархии потребностей, он становится все более свободным в выборе направления личностного роста, и, следуя выбранным направлениям, обязательно не просто меняется, а развивается как индивид, как личность и как субъект деятельности (прежде всего как профессионал)» [10, с. 174].

Обобщая сказанное и учитывая, что самоактуализация является «главным источником и механизмом развития творческой уникальности человека» [6, с. 18], а ее проявление «зависит от жизненного контекста, в котором находится и который переживает человек» [7, с. 72], можно предположить, что своеобразие жизненных стратегий самоактуализирующейся личности обусловлено степенью ее активности в постановке и достижении целей, ведущих к удовлетворению мотивов, связанных с реализацией творческой активности и социальной полезности деятельности.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие преподаватели вузов г. Саратова ( $n = 51$ ) в возрасте от 30 до 71 лет со стажем профессиональной (научно-педагогической) деятельности от 5 до 49 лет. Из них 17,6% имеют степень доктора наук, 66,7% – степень кандидата наук и 15,8% – без ученой степени. Использовались методики: биографический опросник «Реальный жизненный путь» (Е.П. Варламовой и С.Ю. Степанова); «Методика экспресс-диагностики ситуативной самоактуализации личности» (Т.Д. Дубовицкой); методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.А. Мильмана).

Изучение представлений преподавателей вуза о собственном индивидуальном своеобразии и творческой активности в событиях их профессиональной жизни показало, что все они в различные периоды своего жизненного пути для достижения целей профессионального развития использовали разные жизненные стратегии. Вместе с тем, выявились преподаватели (19 чел.), у которых стратегия «творческая уникальность» доминировала в большинстве жизненных событий, они составили группу, получившую название «творчески ориентированные», так как данная стратегия отражает творческое отношение человека к собственной жизни, когда он сам преимущественно является источником и творцом своей уникальности. У всех остальных преподавателей (32 чел.) – выявленные жизненные стратегии использовались в равной мере в зависимости от ситуации, с небольшим преобладанием стратегии «пассивная индивидуальность», в соответствии с которой индивидуальное своеобразие человека определяется внешними обстоятельствами, они составили группу «не творчески ориентированные».

Сравнительный анализ показал, что у всех преподавателей большинство событий профессиональной жизни связано с социальной и личностной сферами. Однако при доминировании стратегии «творческая уникальность» более выраженной оказалась личностная сфера, связанная с формированием самосознания, с самореализацией и саморазвитием, а у нетворчески ориентированных преподавателей преобладала сфера социальной жизни, наполненная событиями, направленными на самоутверждение через социальные контакты и выстраивание отношений с людьми. Кроме того, при творческой ориентации личности также значимо больше событий жизни было в духовной сфере, которая связана с такими понятиями, как «культура», «наука», «мировоззрение», «искусство».

Сравнимые группы различались и по выраженности профессиональной самоактуализации. Несмотря на то, что у всех преподавателей самоактуализация в педагогической деятельности была выражена больше, чем в научной, в группе творчески ориентированных преподавателей, ее показатели были достоверно выше. Также наблюдались различия и по показателям мотивации жизнедеятельности: у творчески ориентированных преподавателей бытийные мотивы доминировали над дефицитарными (общежизневыми), а у нетворчески ориентированных эти мотивы оказались выраженными примерно в равной степени. В структуре мотивации преподавателей, ориентированных на творческую жизненную стратегию, значимо сильнее были выражены мотивы «социальный статус», «общая активность», «творческая активность» и «социальная полезность деятельности», в то время как у не творчески ориентированных преподавателей доминировали мотивы «комфорт» и «общение».

Корреляционный анализ мотивационной обусловленности жизненных стратегий у преподавателей высшей школы, выявил значимые корреляции ( $p < 0,05$ ) личностной и духовной сфер реализации жизненных событий с мотивами «социальный статус» ( $r = 0,31$  и  $0,28$  соответственно) и «общение» ( $r = -0,42$  и  $-0,36$ ), а личностно-значимые события в профессиональной жизни преподавателей оказались обусловленными бытийными мотивами ( $r = 0,36$ ), особенно мотивом «социальная полезность деятельности» ( $r = 0,28$ ). Самоактуализация преподавателей в научной и педагогической деятельности оказалась связанной как с бытийными мотивами в целом ( $r = 0,34$  для научной и  $r = 0,61$  для педагогической деятельности), так и с входящим в их структуру мотивом «социальная полезность деятельности» ( $r = 0,33$  и  $0,56$ ), а также с общежизневыми мотивами «социальный статус» ( $r = 0,33$  и  $0,38$ ) и «общение» ( $r = -0,35$  и  $-0,48$ ). На самоактуализацию в педагогической деятельности также влияют мотивы «творческая активность» ( $r = 0,39$ ) и «общая активность личности» ( $r = 0,44$ ), однако стремление личности к реализации общежизненной мотивации снижает ее уровень ( $r = -0,30$ ).

Проведенное исследование показало, что у преподавателей вуза наиболее продуктивной в плане профессиональной самоактуализации является жизненная стратегия «творческая уникальность», в соответствии с которой они максимально полно проявляют творческую активность и индивидуальное своеобразие в событиях профессионального и жизненного пути. При доминировании данной стратегии большинство событий их профессиональной жизни было направлено на формирование самосознания, самореализацию и саморазвитие, также в их жизни было больше событий, относящихся к духовной сфере. При остальных стратегиях события жизни преподавателей концентрировались в социальной сфере жизнедеятельности, связанной с выстраиванием отношений с окружающими и значимыми людьми. Творчески ориентированные преподаватели вуза выстраивают события своей жизни так, чтобы они удовлетворяли их потребности прежде всего в личностно-значимой и духовной сферах жизнедеятельности, и чем дальше жизненная стратегия «уходит» от проявления жизнотворчества, тем больше в ней оказывается событий из биологической и социальной сфер, связанных с удовлетворением мотивов жизнеобеспечения и общения.

## Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Изд-во МПСИ, 1999. 224 с.
2. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 288 с.
4. Арендачук И.В. Проблема психологического анализа профессионального развития личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2009. № 2. С. 22-27.
5. Арендачук И.В. Профессиональная социализация личности студента вуза в контексте диахронического подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 4. С. 348-353.
6. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 287 с.
7. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. М.: Институт психологии РАН, 2002. 256 с.
8. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
9. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 5. С. 70-79.
10. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. 304 с.
11. Пожарский С.Д. Предыстория акмеологии России. СПб.: ЛЕМА, 2012. 198 с.
12. Синягин Ю.В., Переверзина О.Ю., Яковлева Ю.А., Полякова А.В. Основные подходы к исследованию жизненных стратегий // Акмеология. 2010. № 1. С. 27-35.
13. Федорова Е.П. Жизненные стратегии человека как проявление ценностного отношения к жизни // Гуманитарный вектор. 2008. № 4. С. 48-55.

УДК316.61

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ЖИЗНЬЮ И РАБОТОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

**Камнева Елена Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»; Москва, Ленинградский проспект д.49, e-mail [ekamneva@yandex.ru](mailto:ekamneva@yandex.ru)

### Аннотация

В статье рассматривается феномен профессионального выгорания и его психологические составляющие: эмоциональное истощение, деперсонализация и редуцирование персональных достижений. В данной работе проведен анализ результатов эмпирического исследования профессионального выгорания, удовлетворенности жизнью и профессиональной деятельности преподавателей вузов.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональное выгорание, удовлетворенность жизнью.

## THE INTERRELATION OF PROFESSIONAL BURNOUT AND SATISFACTION WITH WORK-LIFE OF UNIVERSITY TEACHERS

**Kamneva Elena Vladimirovna** – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Federal state educational budget institution of higher professional education «Finance University

## Abstract

The article deals with the phenomenon of burnout and psychological components: emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements. This paper analyzes the results of an empirical study of burnout and life satisfaction and professional activities of university teachers.

**Keywords:** professional activity, professional burnout, life satisfaction.

Несмотря на то, что профессиональному выгоранию посвящено значительное количество работ [1; 3; 4; 6], в настоящее время эта проблема опять становится актуальной для многих видов профессиональной деятельности, в том числе и для преподавателей университетов. Преобразование вузов в научные центры резко увеличивает научную нагрузку преподавателей и это при увеличении учебной нагрузки, что приводит к дополнительному перенапряжению в работе, провоцируя повышение уровня профессионального выгорания педагогов [5].

К. Маслач и С. Джексон создали концепцию профессиональной деформации как трехмерный конструкт [8], включающий в себя:

*эмоциональное истощение*, рассматриваемое как основную составляющую выгорания и проявляемое в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении;

*деперсонализацию*, представляющую тенденцию формировать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам;

*редуцирование персональных достижений*, выражаемое «в снижении чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, занижении своих профессиональных достижений и успехов, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим» [3].

Профессиональное выгорание проявляется в деструкциях всей психики и характеризуется физическим истощением, которое часто выражается в психосоматических нарушениях разной степени тяжести [5].

Удовлетворенность рассматривается в качестве одного из основных компонентов счастья, как его когнитивная составляющая, представляющая рефлексивную оценку о прошлом и настоящем благополучии.

Согласно исследованиям [2; 7], удовлетворенность детерминируется следующими объективными факторами: «доход, состояние здоровья, занятость и работа, социальные отношения, досуг, жилищные условия и образование» [7]. Общая удовлетворенность также зависит от эмоционального состояния и когнитивных факторов (например, от атрибуции и ощущения контроля, от восприятия событий прошлого). Благодаря существующим позитивным иллюзиям «удовлетворенные жизнью люди оценивают себя, своих друзей и партнеров выше среднего» [7].

Следует отметить высокую степень влияния на удовлетворенность жизнью уровня самоуважения и самооценки, а также таких качеств личности, «как интернальность, экстраверсия, нейротизм и др.» [2].

Удовлетворенность трудом определяется как эмоционально окрашенное оценочное представление человека о результате своей профессиональной активности. Человек, удовлетворенный своей работой, переживает положительные эмоции и чувства, побуждающие его хорошо работать [4]. Удовлетворенность профессиональной деятельностью является следствием успешной работы, когда человек преодолевает различные трудности, преграды, возникающие в процессе этой деятельности [5].

В исследовании приняли участие 50 преподавателей Финансового университета. Возраст респондентов - от 26 до 63 лет. Общий стаж профессиональной деятельности респондентов – от 6 до 43 лет.

Исследование профессионального выгорания проводилось с помощью опросника «Профессиональное выгорание» К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н.Е. Водопьяновой. Удовлетворенность жизнью и работой измерялось с помощью методики «Оценка общей удовлетворенностью жизни» Е.В. Камневой и М.В. Полевой. Методика содержит шкалы: удовлетворенность жизнью, удовлетворенность работой и общий показатель удовлетворенности.

Результаты, полученные по методике «Профессиональное выгорание», свидетельствуют о выраженности в выборке преподавателей составляющих выгорания. 16 % респондентов имеют высокий уровень эмоционального истощения, у 54 % - сформировался средний уровень. Высокий уровень деперсонализации присутствует у 8 % респондентов, средний – у 46 %. Наиболее подвержены преподаватели редуцированию персональных достижений: 38 % респондентов отличаются высоким уровнем и 62 % - средним. Таким образом, у более половины преподавателей с высоким и средним уровнем сниженного эмоционального фона, равнодушия или эмоционального перенасыщения отмечаются нравственные деформации, циничное отношение к студентам и осознание неэффективности профессиональной деятельности на фоне появления признаков профессиональной стагнации.

Анализ проведенного корреляционного анализа показателей профессионального выгорания и удовлетворенностью жизнью и работой выявил следующие статистически значимые взаимосвязи:

обратно пропорциональную зависимость между показателями эмоционального истощения и удовлетворенностью работой ( $-0,7796; P \leq 0,001$ ) и общей удовлетворенностью -  $0,7824; P \leq 0,001$ );

обратно пропорциональную зависимость между показателями деперсонализации и удовлетворенностью работой ( $-0,7386; P \leq 0,001$ ).

Таким образом, чем сильнее действует механизм экономии эмоции вследствие чрезмерно эмоционально-насыщенных контактов, чем более присущи проявления черствости, бессердечности, цинизма или грубости в общении с коллегами и студентами, тем менее преподаватели испытывают удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Полученные данные позволяют выделить основные направления психологической помощи преподавателям вузов, как в целях снижения и компенсации, так и в целях профилактики профессионального выгорания, препятствующего движению человека к акме.

### Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб: Питер, 2005. 336 с.
2. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с.
3. Лебедев А.Н., Камнева Е.В., Буянова С.М. Влияние индивидуально-психологических особенностей на «профессиональное выгорание» сотрудников органов внутренних дел // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. № 3(7), 2012. С. 58-63.
4. Полевая М.В., Камнева Е.В., Пряжников Н.С., Жигун Л.А., Бондаренко В.В., Анненкова Н.В., Ширванов Р.А., Борисова З.И., Жуйкова Ю.А., Казьмина В.В., Суслопарова П.С., Урожек Е.А. Профессиональная деформация личностных качеств государственных гражданских служащих. – М.: СВИТ, 2017. 189 с.
5. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 4. С. 33-43.

6. Пряжников Н.С., Полевая М.В., Камнева Е.В. Парадоксы в понимании профессиональных деформаций личности // Вестник Финансового университета. 2016. Т. 20. № 6 (96). С. 170-177.
7. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
8. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.

УДК 378.046.4

## **ВКЛЮЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ДОМИНАНТЫ В СТРУКТУРУ ЦЕННОСТЕЙ, ЛИЧНОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ И ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПОИСК МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ**

**Соколова Александра Сергеевна** – доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет»; Москва, ул. Остоженка д.38, стр.1, e-mail [alex8\\_s@mail.ru](mailto:alex8_s@mail.ru)

### **Аннотация**

Статья посвящена поиску методических подходов к проблеме доминантности педагогической профессии в спектре социально-личностных ориентиров вузовского преподавателя. Обозначены такие методические идеи как референтирование, пропагандирование роли преподавателя в социальном прогрессе, позиционирование широкого спектра возможностей личностного совершенствования. Предлагаемые идеи вписаны в контекст карьероформирующего обучения, реализуемого в системе последипломого педагогического образования преподавателя высшей школы.

**Ключевые слова:** доминантность педагогической профессии, методические идеи, система последипломого педагогического образования, карьероформирующее обучение

## **INCLUDING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL OCCUPATION AS A DOMINANT IN THE STRUCTURE OF VALUES, LIFE PRIORITIES AND THE MEANINGS OF LIFE OF A HIGHER SCHOOL LECTURER: SEARCH FOR METHODOLOGICAL APPROACHES**

**Sokolova Alexandra Sergeevna** - Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Linguistic University"; Moscow, Ostozhenka street, h. 38, bld. 1, e-mail [alex8\\_s@mail.ru](mailto:alex8_s@mail.ru)

### **Abstract**

The article is devoted to the search of methodological approaches to the problem of pedagogical occupation as a dominant on the scale of social and personal orientations of a higher school lecturer. The following methodological ideas are identified: referencing, focus on the role of a higher school lecturer in promoting social progress, identifying the broad scale of possibilities for personal growth. The ideas suggested are indicated within the context of career education for the system of post-graduate pedagogical education of a higher school lecturer.

**Keywords:** pedagogical occupation as a dominant, methodological ideas, the system of post-graduate pedagogical education, career education

Заявленное в заглавии название проблемы кратко обозначается тезисом «значимость педагогической деятельности для преподавателя высшей школы». Необходимость её подробного рассмотрения диктуется очевидным на уровне общей идеи и нетривиальным на

уровне методических и организационно-педагогических подходов обстоятельством. Оно состоит в том, что высокого уровня профессионального мастерства, динамичного профессионального роста, признания в профессиональном сообществе может достигнуть лишь такой преподаватель, для которого выполняемая им профессиональная деятельность лично значима и занимает одно из первых мест в системе его ценностей и приоритетов. В противном случае ожидать отмеченной выше положительной динамики очень трудно. Представляется целесообразным поиск методических подходов и решений проблемы доминантности педагогической профессии в спектре социально-личностных ориентиров вузовского преподавателя [1].

Анализ проблемы показал, что к числу соответствующих общих методических идей можно отнести следующие.

1) Референтирование обучающегося в системе последипломного педагогического образования преподавателя. Оно осуществляется путем включения в содержание образования идеалов-референтов. Это персоналии известных деятелей непедагогической науки (математиков, физиков, химиков, медиков, философов и др.), занимавшихся как практическим вузовским преподаванием, так и осмыслением этого процесса с общенаучных и философско-мировоззренческих позиций. В их научных трудах по педагогической и научно-методической тематике прослеживается глубокая связь между научной и педагогической деятельностью, формулируются актуальные и в современном образовательном пространстве научно-методические идеи и подходы, а также идеи воспитания личности студента. В первом приближении это направление можно позиционировать как представление обучающемуся преподавателю образца для «творческого подражания» и источника идей различной глубины, имеющих ту или иную проекцию на современные образовательные подходы и технологии. Представим тезисно те фрагменты учебного материала, которые целесообразно использовать в русле обсуждаемой методической идеи:

- рекламирование примеров того, как выдающиеся деятели науки различных профилей и направлений наряду с исследовательской деятельностью занимались преподаванием в высших учебных заведениях – множество таких примеров можно найти в истории естественных наук и естественно-математического образования;

- использование примеров, связанных с пропагандой известными учёными-непедагогами своих педагогических подходов, взглядов, идей, относящихся как к общим вопросам организации вузовского образования, к философско-мировоззренческим его основам, проблемам воспитания обучающихся студентов, так и к более конкретным аспектам методического характера. Одним из ярких примеров такой публикации являются статьи академика С.П.Капицы, долгое время преподававшего в Московском физико-техническом институте. В них самые общие концептуальные вопросы обучения физике органично встраиваются в ткань повседневной конкретики, связаны с методикой изучения отдельных понятий и тем курса, использованием различного типа задач, лабораторно-экспериментальных работ. Если обсуждается последипломное обучение преподавателей-медиков, то в рассматриваемом ключе актуальны педагогические идеи и воззрения Н.И. Пирогова и многих других известных врачей. Аналогичные примеры существуют практически по каждому из существующих профилей вузовского обучения;

- использование в лекционных курсах по педагогике идей и взглядов известных учёных, связанных с проблемой соотношения преподавательского и научно-исследовательского аспектов в деятельности современного вузовского педагога, в которых проявляются два наиболее важных на наш взгляд тезиса:

- а) педагогическая деятельность в высшей школе обедняется, если преподаватель сам не является исследователем в некоторой области наук, теряет содержательную новизну, слабо обеспечивает интерес студентов к учению, снижает их познавательную мотивацию;

б) чрезмерный, экстремально-доминантный акцент в сторону научного исследования и в ущерб педагогической деятельности также непродуктивен в современном вузовском образовании.

Последний тезис проявляет одну закономерность. Как правило, не реален профессиональный и карьерный рост вузовского педагога, отстраняющегося от исследовательской деятельности или имитирующего её. Также весьма проблематичен этот рост для преподавателя, пренебрегающего педагогическим знанием; органичное единство и взаимодополнительность этих двух компонентов – необходимое условие профессионального развития и карьерного роста преподавателя вуза.

2) Систематическое пропагандирование преподавателям вуза значимости высшего профессионального образования как социального феномена, фактора научного и социального прогресса и полноценного развития личности обучающегося, и самое главное, – особый акцент на роли вузовского преподавателя в функционировании этой системы и в опосредовании всех отмеченных позитивных составляющих. При этом ещё один важный акцент заключается в том, что сама по себе профессиональная принадлежность к сообществу вузовских преподавателей отнюдь не является достаточным условием, детерминирующим отмеченный позитив. Речь идёт о непрерывном поддержании «стандарта соответствия» преподавателя вуза в самых различных аспектах: относительно современного уровня отрасли науки, предпосылочной по отношению к преподаваемой отрасли науки и ряду с ней смежных, по отношению к уровню педагогических технологий и, наконец, по отношению к функциональной грамотности, значение которой резко усиливается сегодня.

3) Систематическое позиционирование преподавателю широкого спектра возможностей его личностного совершенствования и многогранного социально-личностного проявления, творческого саморазвития и т.п., «извлекаемых» из педагогической профессии. Необходимо, чтобы преподаватель не останавливался на достигнутом, постоянно повышал индивидуальную «планку» (уровень) профессионализма, ощущал себя субъектом динамично развивающегося образовательного пространства.

Обозначенные выше основные направления в методическом формате предусматривают возможность включения соответствующего материала в содержание лекционных курсов по психологии, педагогике и профессионально ориентированным педагогическим технологиям. Особое значение приобретают активные формы учебной деятельности слушателей системы дополнительного педагогического образования [2]. Активные формы работы ценны тем, что не «навязывают» слушателю идею личностной значимости педагогической профессии. Слушатель «приходит» к ней через осознание всех сопутствующих конкретных обстоятельств и факторов (как позитивного, так и негативного характера), собственных мотивов, целей, устремлений и приоритетов, сформулировать и осознать не внешнее, а личное, авторское видение дискуссионной проблемы и вариантов её решения.

Наполнение содержания последиplomного образования преподавателей высшей профессиональной школы идеей осознания значимости педагогической профессии является необходимым предпосылочным условием, базой для дальнейшей полноценной реализации карьероформирующего образования в данной целевой группе [3].

### **Литература**

1. Александрова М.В. Методологические основы карьерного роста педагогов. – Великий Новгород, 2007. – 121 с.
2. Соколова А.С. Карьера преподавателя вуза: Как добиться успеха? – М.: Ленанд, 2014. – 160 с.
3. Соколова А.С. Образование для карьеры. // Высшее образование в России. 2008. № 9. – С.160-162

## РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В РАБОТЕ БАЛИНТОВСКОЙ ГРУППЫ

**Тарутис Анастасия Андреевна** – магистр психологических наук, педагог-психолог ГУО «Средняя школа № 21 г. Гомеля»; РБ, г. Гомель, ул. Столярная 20, e-mail: [horchykau@mail.ru](mailto:horchykau@mail.ru)

### **Аннотация**

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования смысловой регуляции профессиональной деятельности психологов, принявших участие в работе балинтовской группы. В данной работе выявлены факторы эффективности балинтовской группы как способа развития осмысленности профессиональной деятельности психолога.

**Ключевые слова:** смысл, осмысленность, балинтовская группа, профессиональная деятельность, осмысленность профессиональной деятельности.

### SEMANTIC REGULATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST IN THE BALINT GROUP

**Tarutis Anastasia Andreevna** – a master of Psychology, educational psychologist  
The Republic of Belarus, Gomel, Stolyarnaya Street 20, e-mail: [horchykau@mail.ru](mailto:horchykau@mail.ru)

### **Abstract**

The article analyzes the results of empirical research of semantic regulation of the professional activity of psychologists who participated in the work of Balint group.

Factors of effectiveness of Balint group as a way of the development of meaningfulness of professional activity of the psychologist have been indentified in this paper.

**Keywords:** meaning, meaningfulness, Balint group, professional activity, meaningfulness of professional activity.

Среди многообразных видов деятельности личности, профессиональная занимает особое место. В процессе профессиональной деятельности человек неизбежно вступает в социальные отношения, которые опосредуют динамику смысложизненных ориентаций через новые связи и стимулируют развитие личности. При положительной мотивации субъекта (прежде всего, осмысленной) целостный процесс профессиональной деятельности обуславливает формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально-значимых качеств данной профессии, и накладывает заметный отпечаток на весь облик человека: психомоторику, стереотипы речи и мышления, установки и ценностные ориентации [1]. Смысл, в нашем понимании, является самой генерализованной интегральной характеристикой личности, содержащей, с одной стороны, движущую силу, побуждение, главную цель, отражающую эталонный, идеальный ожидаемый результат, что указывает на мотивационную и волевую (саморегуляционную) природу этого понятия. С другой стороны, смысл определяет содержание и характер обобщенного отношения личности, субъективный образ воспринимаемой действительности, отражающий тем самым аффективно-эмоциональную и познавательную составляющие смысла. Являясь близкими по этимологии к понятию мышление, имея общий корень для словообразования от слова «мысль», смысл, осмысливание, осмысленность охватывают существенно более широкий спектр психических процессов и явлений, раздвигая границы познавательной сферы личности доэмоционально-аффективной, мотивационной и волевой [4].

Сущность и феноменология понятия «осмысленность» отражены в работах В. Франкла, З. Фрейда, К.Г. Юнга, Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и других.

Балинтовская группа представляет собой такой метод групповой тренинго-исследовательской работы, объектом которого является изучение отношений «психолог-клиент», «врач-больной» или «педагог-ученик». Объектами работы Балинтовской группы являются: коммуникация, эмоции, чувства, иррациональные идеи и установки, психологические защиты, переносы, контрпереносы, ожидания, смысл. Инструментами Балинтовской работы являются: ассоциации, фантазии, аналогии, анализ защит и переносов, эмоциональная поддержка. В Балинтовской группе приветствуется полифония точек зрения и обсуждение, направленное на поиск новых смыслов в отношениях и новых взглядов на коммуникацию[2]. Важной функцией балинтовской группы является формирование осознанного отношения к профессиональной деятельности. Осознанность влияет не только на развитие личностной сферы, но и на профессиональное становление педагога-психолога. Профессиональная деятельность личности занимает одно из наиболее важных и центральных мест относительно других многообразных видов деятельности. [3].

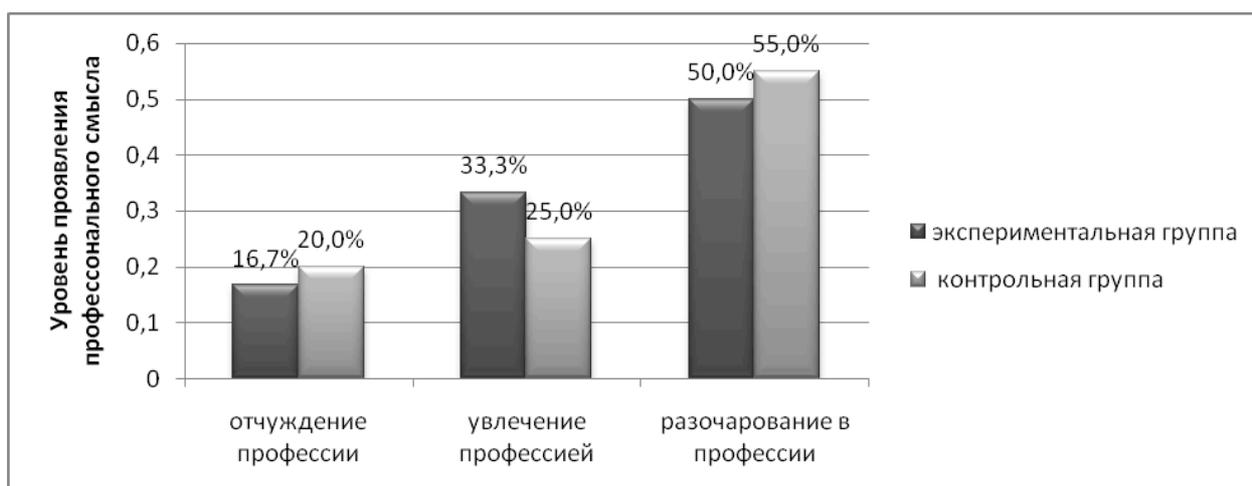
Таким образом, актуальность предложенной темы обусловлена, с одной стороны, отсутствием в нашей стране системы психологической поддержки молодых педагогов-психологов, а с другой – слабой теоретической разработанностью и отсутствием практики, направленной на развитие осмысленности профессиональной деятельности педагога-психолога.

Методологической основой исследования является интегративное применение экзистенциального, культурно-исторического и деятельностного подходов в психологии. В теории В. Франкла, в которой смысл жизни является центральным объяснительным понятием, характеризуется его психологическая природа и место в поддержании психического здоровья индивида. В основе предложенной теории лежат три основополагающих аспекта: учение о стремлении к смыслу; учение о смысле жизни; учение о свободе воли. Разрабатывая проблему высших психических функций, соотношения аффекта и интеллекта, Л.С. Выготский ставит вопрос о смысловой регуляции деятельности. Определяя смысл, как совокупность всех психологических факторов, сложное динамическое образование, он вводит понятие смыслового поля, под которым понимается осознаваемая человеком актуальная ситуация его поведения. По мнению Д.А. Леонтьева, именно понятие переживания Л.С. Выготского, легло в основу разрабатываемой А.Н. Леонтьевым проблемы личностного смысла в теории деятельности. Анализируя структуру человеческой деятельности, устанавливая объективные отношения между ее компонентами, А.Н. Леонтьев показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник «Метафоры профессиональной деятельности», методика «Смысло-жизненные ориентации», Д. А. Леонтьев, методика «Мотивация профессиональной деятельности», К. Замфир (в модификации А. Реана). Выборку исследования составили 32 педагога-психолога, стаж работы которых до 3-х лет, работающие в учреждениях образования г. Гомеля. Из них 12 педагогов-психологов (экспериментальная группа) приняли участие в городском проекте «Эффективность работы педагога-психолога: проблемы и пути их решения». Проект осуществлялся в рамках «Школы молодого педагога-психолога» с сентября 2015 по декабрь 2016 гг. и проходил в форме балинтовской группы. 20 педагогов-психологов участия не принимали (контрольная группа).

В ходе эмпирического исследования по опроснику «Метафоры профессиональной деятельности» мы получили результаты, представленные на рисунке 1:

**Рисунок 1 – Личностный смысл профессиональной деятельности молодых педагогов-психологов**



Анализируя полученные данные, отметим, что у молодых педагогов-психологов преобладает такая шкала личностного профессионального смысла как «разочарование в профессии» - 55,2%. Это свидетельствует о том, что начав свою профессиональную деятельность в учреждении образования и столкнувшись с первыми трудностями, они испытали сомнения в своей профессиональной компетентности, им сложно выстраивать профессиональные границы с педагогами, а также наблюдается недостаток профессионального опыта. Все эти факторы послужили толчком к профессиональному разочарованию.

В ходе применения методики «Мотивация профессиональной деятельности», К. Замфир, мы получили результаты, представленные на рисунке 2:

**Рисунок 2 – Мотивация профессиональной деятельности молодых педагогов-психологов**



Анализируя полученные данные, отметим, что у молодых педагогов-психологов преобладает внешняя положительная мотивация, что составляет 48,15%. Данный вид мотивации содержит мотивы, лишь опосредованно связанные с процессом и результатом труда: материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение со стороны коллег и коллектива, престиж, т.е. те стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. Это свидетельствует о том, что основными мотивами, которыми руководствуются испытуемые в профессиональной деятельности, являются – денежный заработок, стремление продвижения по работе, а также, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других. В наименьшей степени у педагогов-психологов проявился внутренний профессиональный мотив – 18,3%. Это мотивация, возникающая из потребностей самого человека и связанная непосредственно с процессом и

результатом труда, на основе которой, он трудится с удовольствием, без какого-либо внешнего давления. Это говорит о том, что испытуемые не получают удовлетворение от самого процесса и результата работы.

В ходе применения опросника «Смысложизненные ориентации», мы получили результаты, представленные на рисунке 3:

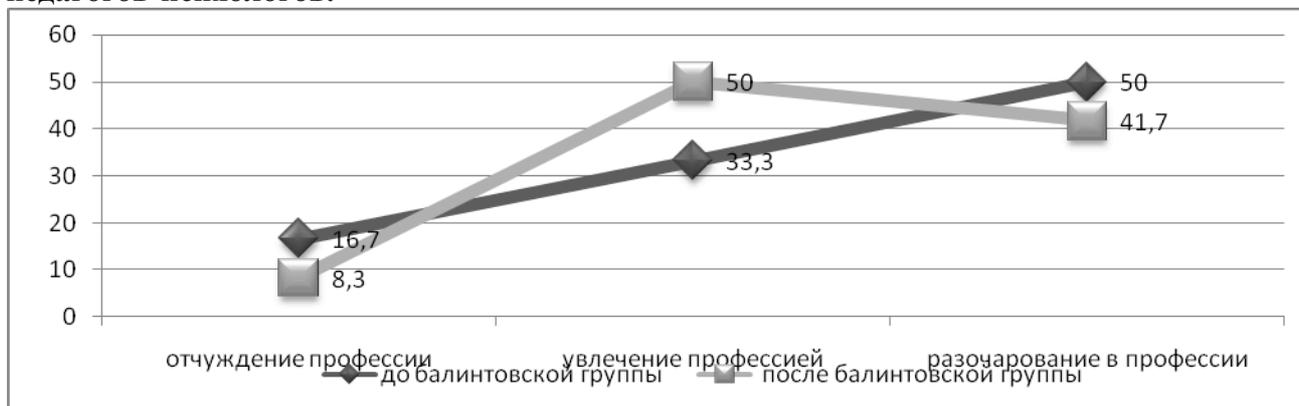
**Рисунок 3 – Особенности проявления смысложизненных ориентаций у молодых педагогов-психологов**



Анализируя полученные данные, отметим, что у педагогов-психологов наблюдаются высокие результаты по показателю «процесс»: экспериментальная группа – 32,7, контрольная группа – 33,1. Это говорит о том, что для испытуемых один из доминирующих смыслов жизни состоит в том, что «жить». Они воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, часто живут сегодняшним днем. Низкие показатели наблюдаются по показателю «Локус-контроля Я»: экспериментальная группа – 14,7, контрольная группа – 13,4. Это свидетельствует о том, что они не верят в свои силы, не могут контролировать события собственной жизни. В результате применения  $\phi^2$ -углового преобразования Фишера существенных различий между контрольной и экспериментальной группой выявлено не было.

После проделанной работы, с педагогами-психологами была проведена повторная диагностика изучения особенностей личностного смысла профессиональной деятельности, особенностей мотивации профессиональной деятельности, а также проявления смысложизненных ориентаций. Сравнительные результаты «до» и «после» проведения балинтовской группы представлены на рисунке 4.

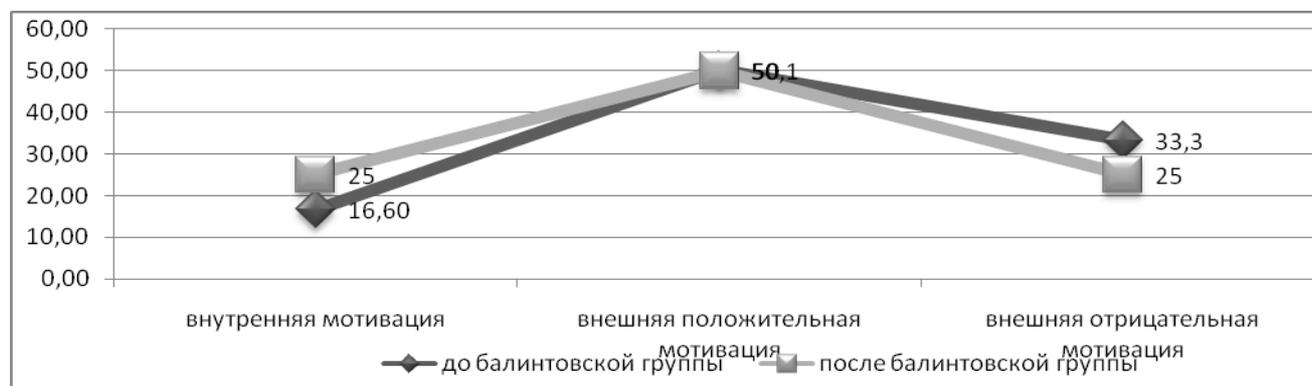
**Рисунок 4 – Личностный смысл профессиональной деятельности у молодых педагогов-психологов.**



Анализируя полученные данные, отметим, что после проведения балинтовской группы у молодых педагогов-психологов повысился критерий «увлечение профессией» с 33,3% до 50% ( $U = 13$ , при  $p = 0,05\%$ ). Это говорит о том, что в процессе посещения балинтовской группы они приобрели профессиональную поддержку со стороны ведущих группы и ее участников, они смогли научиться решать профессиональные проблемы с их помощью, а также приобрели опыт участия в подобных группах. Все это помогло приобрести уверенность в своих силах, найти свое направление в профессии, в котором они чувствуют себя профессионалами своего дела. Кроме этого, у молодых педагогов-психологов снизился уровень критерия «отчуждение профессии» с 16,7% до 8,3% ( $U = 9$ , при  $p = 0,05\%$ ). Это свидетельствует о том, что, посещая балинтовскую группу, они смогли осознать значимость профессии в своей жизни, а также понять, с какими категориями проблем, возникающих у участников образовательного процесса, они могут справиться, а в каких направлениях профессиональной деятельности им еще нужно приобрести знания и опыт.

Также мы изучили, каким образом изменилась мотивационная структура профессиональной деятельности у молодых педагогов-психологов, принявших участие в балинтовской группе, до ее проведения и после представлены на рисунке 5.

**Рисунок 5 – Проявления мотивации профессиональной деятельности у молодых педагогов-психологов.**



Анализируя полученные данные, отметим, что наблюдается тенденция снижения внешней отрицательной профессиональной мотивации ( $U = 5,3$ , при  $p = 0,1\%$ ), а также повышения уровня внутренней мотивации ( $U = 5,6$ , при  $p = 0,1\%$ ) у молодых педагогов-психологов, принявших участие в балинтовской группе. Это свидетельствует о том, что, работая в балинтовской группе, в процессе осмысления своей профессиональной деятельности, осознания истинных мотивов ее реализации молодые педагоги-психологи научились опираться на свои знания, стали увереннее в принятии профессиональных решений. Они нашли внутренние ресурсы, позволяющие справляться с негативными моментами, с которыми они сталкиваются в своей работе. Важно отметить, несмотря на то, что у испытуемых преобладает внешняя положительная мотивация, у них повысилась внутренняя мотивация. Это значит, что они стали получать удовлетворение от самого процесса и результатов собственной работы, они стали иметь возможность наиболее полной самореализации именно в данной профессиональной деятельности.

Также мы изучили, каким образом изменились смысложизненные ориентации у молодых педагогов-психологов, принявших участие в балинтовской группе, до ее проведения и после представлены на рисунке 6.

**Рисунок 6 – Смысложизненные ориентации у молодых педагогов-психологов.**



Анализируя полученные результаты, отметим, что, в связи с тем, что балинтовская группа состояла лишь из шести встреч, поэтому существенных различий между результатами у молодых педагогов-психологов до проведения балинтовской группы и после нее, выявлено не было. Была выявлена лишь тенденция повышения показателя «локус контроля - Я» ( $U = 5,4$ , при  $p = 0,1\%$ ). Это свидетельствует о том, что в результате балинтовской группы молодые педагоги-психологи стали осознавать себя как сильную личность, которая обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

Молодые педагоги-психологи, посещавшие балинтовскую группу, на работе стали ставить перед собой более реалистические цели и достигать их. В результате чего их профессиональная деятельность стала приносить больше удовлетворенности, чем ранее. Им удалось переосмыслить значимость своей профессиональной деятельности в своей личной жизни, понять какие личные переживания они переносят на участников образовательного процесса и в результате с какими профессиональными трудностями сталкиваются. Таким образом, через процесс осмысления себя в качестве субъекта деятельности при непосредственном взаимодействии с более опытными профессионалами происходит развитие необходимых профессионально значимых качеств личности, что, в свою очередь, способствует развитию позитивного профессионального самосознания психолога.

### Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Кулаков, С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. СПб., 2002. – 347 с.
3. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования. СПб., 2000. – 486 с.
4. Франкл, С. Смысл жизни. //Антропология русской религиозной мысли. – М.: Прогресс, 1993. – 421 с

УДК 159.9

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

(Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 15-06-10508 а)

**Алдашева Айгуль Абдулхаевна** - доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, Москва Ярославская ул. 13, к.1, e-mail: [aigulmama@mail.ru](mailto:aigulmama@mail.ru);

**Зеленова Марина Евгеньевна** - кандидат психологических наук, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН; Москва Ярославская ул. 13, к.1, e-mail: [mzelenova@mail.ru](mailto:mzelenova@mail.ru);

**Рунец Оксана Владимировна** - аспирантка, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии Российской академии наук, Москва Ярославская ул. 13, к.1, e-mail: [orunez@gmail.com](mailto:orunez@gmail.com);

**Понамарева Елена Александровна** – кандидат психологических наук, психолог ГБУ Центр «Детство», Шаболовка 48, Москва, Россия; e-mail: [psychoan@list.ru](mailto:psychoan@list.ru);

#### **Аннотация**

В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностно-смысловой сферы профессиональных приемных родителей, взявших на воспитание детей-сирот. Проанализирована иерархия ценностей профессиональных замещающих родителей, выявлены основные противоречия между ценностями-целями и инструментальными ценностями.

**Ключевые слова:** профессиональная приемная семья, дети-сироты, замещающие родители, ценностные ориентации

### **VALUE ORIENTATIONS IN PROFESSIONAL FOSTER PARENTS**

Aldasheva Aigul Abdulhaevna - Doctor of Science (Psychology), Leading Researcher at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Science; Moscow, Yaroslavskaaya street, 13, k. 1; e-mail: [aigulmama@mail.ru](mailto:aigulmama@mail.ru);

Zelenova Marina Evgenievna - Ph.D in Psychology, research fellow at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Science; Moscow, Yaroslavskaaya street, 13, k. 1; e-mail: [mzelenova@mail.ru](mailto:mzelenova@mail.ru);

Runez Oksana Vladimirovna - graduate student at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Science; Moscow, Yaroslavskaaya street, 13, k. 1; e-mail: [orunez@gmail.com](mailto:orunez@gmail.com);

#### **Abstract**

This article presents the results of empirical research of the value-semantic environment of professional foster parents, who have adopted orphans. It analyzes the hierarchy of values of professional foster parents, identifies major contradictions between the value-goals and instrumental values.

**Keywords:** professional foster family, orphans, foster parents, adoptive parents, value orientations

Решение проблемы сиротства в настоящее время тесно связано с созданием профессиональных замещающих семей. Государство нацелено на передачу детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в приемные семьи, где замещающие родители за определенную плату, должны заботиться о них. В связи с этим идет активное обсуждение проекта закона «О внесении изменений в Семейный кодекс Российской Федерации и Трудовой кодекс Российской Федерации в части передачи детей на социальное воспитание», поступившего в Госдуму и направленного на юридическое закрепление статуса фактически уже существующей профессии «замещающий родитель», получившей в законопроекте название «социальный воспитатель». Принятие данного закона предполагает выделение системы критериев и требований к профессионалам данного профиля, а также создание системы подготовки и обучения будущих «социальных воспитателей» в качестве компетентных специалистов [1; 8].

Исследования в области психологии труда показали, что успешность профессиональной деятельности во многом определяется не только набором специальных компетенций, но и особенностями мировоззрения, общими мотивационно-смысловыми установками, структурой ценностей и другими личностными характеристиками работающего субъекта [1; 5; 6; 10 и др.]. В наибольшей степени эти качества важны для специалистов социомических профессий (учителей, врачей, воспитателей детских домов, фельдшеров скорой помощи и т.д.). К этой категории относятся и профессиональные

замещающие родители. Так как именно семья является основным транслятором базовых ценностей и смыслов в процессе взросления и социализации ребенка, наряду с нежелательными качествами (агрессия, эмоциональная холодность, проблемы в общении и нечувствительность к границам личного пространства другого и др.), диагностируются позитивные личностные свойства (жизнестойкость, навыки общения, гибкость и др.) у кандидатов. Исследование мотивов и структуры ценностей также является актуальным и необходимым моментом процедуры отбора претендентов на должность «замещающий родитель» («социальный воспитатель») при формировании профессиональных приемных семей [3; 7;8; 11 и др.].

*Целью данной работы* выступило выявление иерархии ценностей у профессиональных замещающих родителей (далее ЗР). Эмпирическую *выборку* составили кандидаты в приемные родители, т.е. замещающие родители, в которых муж и жена воспитывают детей, взятых из попечительских учреждений, на основе договора о предоставлении социальных услуг. Всего обследовано:  $n = 96$  ч-к; средний возраст:  $46 \pm 7$  года; количество детей в семье: от 5-ти до 11-ти. Исследование проводилось на базе ГБУ «Детство», г. Москва.

*Методы исследования.* В процессе обследования замещающие родители проходили собеседование и заполняли комплекс психологических опросников. Диагностика структуры ценностей проводилась с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича. *Статистическая обработка* осуществлялась на базе программ SPSS ( $p < 0,05$ ).

*Результаты исследования.* Анализ результатов статистической обработки данных показал, что приоритетными ценностями-целями (терминальные ценности, список А) у замещающих родителей выступают любовь, счастливая семейная жизнь, здоровье, жизненная мудрость, активная деятельная жизнь и уверенность в себе. Для их достижения, согласно представлениям ЗР, в первую очередь необходимы такие ценности-средства (инструментальные ценности, список Б), как ответственность, честность, жизнерадостность, образованность, чуткость, воспитанность. В списке наименее значимых терминальных ценностей - развлечения, красота природы и искусства, творчество, общественное признание, свобода, счастье других. Наименее значимые инструментальные ценности – непримиримость к недостаткам других, высокие запросы, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, независимость и эффективность в делах.

По результатам исследования показано, что в системе ценностных ориентаций замещающих родителей доминируют альтруистические ценности по сравнению с индивидуалистическими ( $P \leq 0,03$ ). Установлено, что замещающие родители в большей степени ориентированы на группу «ценности принятия других» по сравнению с «ценностями самоутверждения» ( $P \leq 0,02$ ). При рассмотрении структуры ценностей ЗР с позиций преимущественной ориентации на «самореализацию в профессии» или в «личной жизни» не выявлено статистически достоверных различий, хотя ценности личной жизни занимают более высокое место в иерархической структуре. Установлено, что в смысловом пространстве замещающих родителей в одинаковой мере выражены как ценности, относящиеся к группе «конкретных», так и ценности, входящие в группу «абстрактных», при этом средний ранг конкретных ценностей несколько выше. Среди конкретных целей-ценностей наиболее значимыми для ЗР являются счастливая семейная жизнь, здоровье, активная деятельная жизнь и наличие хороших и верных друзей. Нижние позиции в иерархии конкретных ценностей занимают развлечения, общественное признание и материально обеспеченная жизнь. Значимые абстрактные ценности для ЗР – это, прежде всего, любовь, жизненная мудрость и уверенность в себе, наименее значимые – красота природы и искусства, творчество, свобода. Важно отметить, что замещающие родители более ориентированы на «ценности общения» по сравнению с группой «ценности дела».

Анализ структуры ценностей ЗР выявил ряд тревожных моментов. Согласно результатам исследования мы не можем охарактеризовать замещающих родителей как ориентированных на самостоятельность, независимость в суждениях и поступках (терминальные ценности) и придающих большое значение самоконтролю, самодисциплине, умению настоять на своем и не отступать перед трудностями (инструментальные ценности) - перечисленные ценности занимают низкие позиции в иерархической структуре списков А и Б М. Рокича. Этот факт соответствует результатам, полученным нами ранее, показавшими, что в профиле индивидуального стиля саморегуляции поведения и деятельности ЗР компонент «самостоятельность» занимает место, близкое к оценке «низкий уровень развития». Сравнение группы замещающих родителей с группой обычных родителей, а также группой фельдшеров скорой помощи (виды помогающих профессий) показало, что «самостоятельность» развита у замещающих родителей намного слабее ( $P < 0,001$ ) [4]. Это может свидетельствовать как о глубинных установках приемных родителей («несамостоятельность» как свойство личности), так и выступить следствием адаптивной актуализации таких установок в связи с высокой степенью контроля жизни замещающей семьи органами социальной опеки. Другим тревожащим моментом является тот факт, что, ставя на первые позиции альтруистические ценности, ЗР не придают значения такой ценности-цели как «счастье других», а также таким инструментальным ценностям, значимым для успешной организации жизнедеятельности большой и сложной семьи, как «эффективность в делах» и «самоконтроль», которые получили весьма низкие ранги.

Таким образом, проведенное исследование позволило описать структуру ценностей замещающих родителей и обнаружить «проблемные зоны», которые должны быть предметом внимания психологов и социальных работников, задействованных в процессе сопровождения приемных семей.

#### Литература

1. Алдашева А.А. Профессиональная компетентность: понятие и структура // Вестник Адыгейского государственного университета. 2012. №4 (109). С. 121-128.
1. Алдашева А.А., Зеленова М.Е. Профессиональная замещающая семья: подход к проблеме с позиций социальной психологии труда // Семья, брак и родительство в современной России. Выпуск 2 / Под ред. А. В. Махнача, К.Б. Зуева. М.: Изд-во «ИП РАН», 2015. С. 17–25.
2. Алдашева А.А., Зеленова М.Е. К проблеме построения профессиограммы специалиста «замещающий родитель» // Вестник Московского государственного областного университета, серия 'Психологические науки' №1, 2016. С.99-114.
3. Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Рунец О.В., Сапожникова Т.Н., Хакимзанова Е.А. О необходимости оценки стиля саморегуляции при отборе профессиональных приемных родителей // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции 12-15 октября 2016. / Под ред. Ю.П.Зинченко, А.Б.Леоновой, О.Г.Носковой.- М.: ООО «Акрополь». С. 622-629.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы. М.: Изд-во «ИП РАН», 2006. – 624 с..
5. Зеленова М.Е. Проблема профессионального здоровья летчиков и ее экспериментальное изучение // Научные труды SWorld. 2012. Т.12. №1. С.81-84.
6. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 219 с.
7. Николаева Е.И. Психология семьи: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2013.- 336 с.
8. Ослон Н. В. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. –М.: Генезис, 2006. - 368 с.
9. 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. URL: <http://www.pirao.ru> (дата обращения: 10.02.2017).

10. Шульга Т.И. Проблемы адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в опекунских семьях // Психологическая наука и образование. 2016. Т.21. №4. С.75-82. doi:10.17759/pse.2016210407.

УДК 159.9

## СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛЕТЧИКОВ

(Государственное задание ФАНО РФ №0159-2017-0010)

**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](mailto:mzelenova@mail.ru)

**Лекалов Александр Анатольевич** - зав. психофизиологической лабораторией, Филиал №1 ФГКУ им. Н.Н.Бурденко МО РФ; Москва, ул. Поперечный просек, д. 17; e-mail: [lekalov.aleksandr2011@yandex.ru](mailto:lekalov.aleksandr2011@yandex.ru)

**Лим Владимир Станиславович** – кандидат медицинских наук, начальник Филиала № 1 ФГКУ "ГВКГ им. Н.Н. Бурденко МО РФ; Москва, ул. Поперечный просек, д. 17; e-mail: [7cvkag@mail.ru](mailto:7cvkag@mail.ru)

**Костенко Елена Валерьевна** – клинический психолог, Филиал №1 ФГКУ им. Н.Н.Бурденко МО РФ; Москва, ул. Поперечный просек, д. 17; e-mail: [costenko.lena@yandex.ru](mailto:costenko.lena@yandex.ru)

### Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение связи между особенностями копинг-стратегий и уровнем психической напряженности. Показана роль конструктивных копинг-стратегий в сохранении профессионального здоровья субъекта труда. Участники: военные летчики, средний возраст – 33 года, n= 89.

**Ключевые слова:** профессиональное здоровье, стресс, негативные психические состояния, копинг-стратегии, личностные характеристики.

## COPING STRATEGIES AND OCCUPATIONAL HEALTH OF THE PILOTS

**Zelenova Marina Evgenievna** - Ph.D, research fellow of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Science; Moscow, Yaroslavskaia street, 15, k. 1; e-mail: [mzelenova@mail.ru](mailto:mzelenova@mail.ru)

**Lekalov Alexander Anatol'evich** – Head of the psychophysiological laboratory, Branch No. 1 FGKU «GVKГ Burdenko MO RF»; Moscow, Poperechnyi prosek, d. 17; e-mail: [lekalov.aleksandr2011@yandex.ru](mailto:lekalov.aleksandr2011@yandex.ru)

**Lim Vladimir Stanislavovich** - Ph.D, Head of the Branch No.1 FGKU "GVKГ Burdenko MO RF»; Moscow, Poperechnyi prosek, d. 17; e-mail: [7cvkag@mail.ru](mailto:7cvkag@mail.ru)

**Kostenko Elena Valer'evna** – psychologist of the psychophysiological laboratory, Branch No. 1 FGKU «GVKГ Burdenko MO RF»; Moscow, Poperechnyi prosek, d. 17; e-mail: [costenko.lena@yandex.ru](mailto:costenko.lena@yandex.ru)

### Abstract

This article presents the results of empirical research of studying of the relation between peculiarities of copying strategies and stress level. Shown the role of constructive copying strategies in maintaining of the occupational health of professionals. Participants of research: pilots of air arms, middle age - 33 years; n=89 persons.

**Keywords:** occupational health, stress, negative mental states, coping strategies, personal characteristics.

В психологии накоплен большой эмпирический материал, позволяющий говорить о внутренних переменных как важных ресурсах, способствующих успешному преодолению стрессовых ситуаций в трудовой деятельности [6; 13 и др.]. При этом развитие профессионального акме и эффективность работы специалиста рассматривается в тесной связи с личностными особенностями субъекта труда [2; 3; 10; 11]. Показана роль индивидуально-личностных характеристик (таких как индивидуальный стиль саморегуляции, ценностно-смысловые установки, жизнестойкость и т.д.) в обеспечении успешности и безопасности деятельности профессионалов [1; 4; 7; 8 и др.]. Активно исследуются приемы совладающего поведения, которые, по имеющимся данным, являются одним из значимых факторов, влияющих на регуляцию поведения в трудных жизненных ситуациях [12; 13].

*Целью данного исследования* выступило выявление взаимосвязи между признаками психического дистресса, с одной стороны, и структурой копинг-стратегий субъекта труда, с другой. Предполагалось, что особенности преодолевающего поведения являются важным внутренним ресурсом, способствующим преодолению стресса на рабочем месте и сохранению профессионального здоровья специалистов экстремальных видов труда.

*Участниками исследования* выступили военные летчики ( $n=89$  ч-к, средний возраст - 33 года). Использовался комплекс методик, направленный на выявление признаков негативных психических состояний (стресса, выгорания, утомления), а также личностных, профессиональных и социально-демографических характеристик респондентов [9].

Для диагностики структуры копинг-стратегий применялась методика С. Хобфолла «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), которая имеет следующие субшкалы: 1. асертивные действия; 2. вступление в социальный контакт; 3. поиск социальной поддержки; 4. осторожные действия; 5. импульсивные действия; 6. избегание; 7. непрямые действия; 8. асоциальные действия; 9. агрессивные действия. По результатам заполнения опросника высчитывался «общий индекс конструктивности стратегий преодолевающего поведения» ИК [5]. *Статистическая обработка* включала корреляционный и сравнительный анализ ( $p < 0,05$ ).

Были получены следующие *результаты*:

1. Распределение летчиков в зависимости от конструктивности преодолевающего поведения показало, что 88,24% летчиков (согласно тестовым нормам) попадают в группу с «высокой степенью» конструктивности стратегий преодоления трудных и эмоционально-значимых ситуаций; 8,82% - имеют «среднюю степень» конструктивности преодолевающего поведения; 2,94% вошли в группу с «низкой степенью» показателя ИК SACS. То есть, у основной части летного состава преобладают конструктивные стратегии преодоления стресса, позволяющие успешно справляться с трудными ситуациями и эмоциональными перегрузками на работе и дома.

2. Результаты корреляционного анализа шкал SACS с показателями психосоматического здоровья летчиков позволили выявить следующие взаимозависимости. Установлено, что общий индекс конструктивности преодолевающего поведения (ИК) находится в обратной связи с уровнем стресса, выгорания, хронического утомления и сниженной работоспособности. Обнаружено, что чем выше значения ИК, тем выше соматическое здоровье респондентов (показатель «количество медицинских диагнозов»). Анализ выявленных интеркорреляций показал, что уровень стрессоустойчивости и состояние соматического и психологического благополучия выше у респондентов, реализующих в своем поведении активные и просоциальные стратегии преодоления, такие как «асертивные действия», «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки».

3. Статистический сравнительный анализ групп летчиков с «высокой» и «низкой» степенью конструктивности копинг-стратегий позволил получить следующие результаты. В

группе с «высокой степенью конструктивности» достоверно ниже значения интегрального показателя общего психического напряжения и стресса ( $p < 0,001$ ), ниже значения таких показателей хронического утомления как «нарушение эмоционально-аффективной сферы» ( $p < 0,001$ ) и «снижение мотивации и нарушения в сфере социального общения» ( $p < 0,05$ ), а также показатели сниженной работоспособности «утомление» и «монотония» ( $p < 0,05$ ). Получено, что показатели профессионального выгорания «эмоциональное истощение» ( $p < 0,05$ ) и «деперсонализация» ( $p < 0,001$ ) также ниже у летчиков с «высокой степенью конструктивности копинг-стратегий». Следует подчеркнуть, что уровень стрессонаполненности жизни в группах с «высокими» и «низкими» показателями КС был одинаковым, т.е., негативные последствия воздействия стресс-факторов в определенной степени купируются использованием более конструктивных стратегий преодоления.

4. Сопоставление индивидуально-личностных характеристик летчиков с «высокой» и «низкой» степенью конструктивности копинг-стратегий показало, что значения общего индекса ИК выше у профессионалов с высоким уровнем жизнестойкости, интернальных, имеющих более позитивную общую картину мира и высокую самооценку, уверенных в своем профессионализме и востребованности ( $p < 0,05$ ). Напротив, летчики с высоким уровнем личностной тревожности, агрессивности, высокими показателями эмоциональной нестабильности, «внутренней конфликтности» и склонностью к депрессии чаще используют менее конструктивные стратегии преодоления, проявляя в трудных ситуациях более агрессивное и асоциальное поведение по отношению к окружающим.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования показали, что профессиональное здоровье летных специалистов, трудовая деятельность которых осуществляется в условиях больших физических и эмоциональных перегрузок, во многом определяется степенью конструктивности преодолевающего поведения (преобладанием таких копинг-стратегий как «ассертивные действия», «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки»). А это, в свою очередь, влияет на успешность и эффективность деятельности и способствует достижению профессионального акме.

### 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 клинико-психологической экспертизы // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. /Под ред. В.А.Бодрова, А.Л.Журавлева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 381-414.
4. Гольцова М.А., Блинникова И.В., Леонова А.Б. Когнитивные ресурсы профессионалов в условиях эмоциональной напряженности // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома 22-24 сент.2016 г., в 2т. /Отв.ред. Т.Л.Крюкова, М.В.Сапровская, С.А.Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2016 – Т.1. С.188-190.
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., Лекалов А.А., Костенко Е.В. Диагностика психологического здоровья летчиков в практике врачебно-лётной экспертизы // Ж. «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке». 2016. №3 (51), С.114-121.
10. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007. - 214 с.
11. Обращение В.Э. Чудновского к участникам симпозиума. (Вместо завещания) // Психологические проблемы смысла жизни и акме: эл. сб. материалов XXI симпозиума /Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. - М.: ФГБНУ "Психологический институт РАО", 2016. С. 17-27. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XXI-simposium.pdf> (дата обращения: 28.01.2017).
12. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html> (дата обращения: 26.01.2017). 0421100116/0027.
13. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. /Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

УДК 63.3 + 68

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ АКМЕ ВОЕННОГО  
ЛЕТЧИКА В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ  
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ  
АВИАЦИОННОГО ВУЗА»**

**Щербакова Е.А.**, к.психол.н., начальник научно-исследовательской лаборатории психологического и педагогического обеспечения обучения лётного состава, КВВАУЛ, г. Краснодар

**Аннотация**

Статья посвящена теоретическим предпосылкам исследования профессионального мастерства военных летчиков и основным психологическим исследованиям научной школы «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза», ее основным направлениям исследований.

**Ключевые слова:** вершинные достижения, профессионализм, личностная зрелость, научная школа, военный летчик, профессионально важные качества, исследовательские подходы

**THEORETICAL BACKGROUNDS OF RESEARCH OF THE THRIVING AND  
BLOSSOMING OF MILITARY PILOTS IN TERMS**

**Sherbakova E.A.** Ph. D. in psychology, the chief of scientific and exploring laboratory of psychological and pedagogical supplying of teaching of pilot staff, KHMAUP, Krasnodar

**Abstract**

The article is dedicated to the history of development and modern activity of scientific school «Professional and private development of cadets of aviation university», its main branches of exploring.

**Key words:** scientific school, military pilot, professional important qualities, exploring approaches

Проблема совершенствования профессионального психологического отбора (ППО), психолого-педагогического обеспечения и сопровождения обучения летного состава актуальна в силу объективно изменяющихся условий профессионального становления военных летчиков. Возможность наивысших достижений в области профессионального мастерства военных летчиков требует их развития не только в области профессионально важных качеств, но и в более широком смысле – смысле профессиональной и личностной зрелости человека: сочетанию нравственной и конструктивно-творческой доминант, образованных на основе внутренней и внешней активности как личности и как субъекта деятельности, картины мира и своего места в этом мире, сформированности общего и специального интеллекта, сложившегося нравственного ядра личности и выводящих специалиста на высший уровень его профессионального развития и достижений – его профессионального акме.

Будущие специалисты обозначенной профессии отличаются друг от друга не только уровнем развития профессионально важных качеств (ПВК) и освоенных в процессе подготовки профессиональных компетенций, но и степенью готовности совершать высокоморальные поступки в труднейших для подлинного творчества специфических условиях выполнения деятельности, осуществлять новаторские и крупномасштабные по своему социальному значению поступки, проявляться как личности и как субъекта деятельности.

И тогда возникает закономерный вопрос: «Какими же должны быть специалисты, сопровождающие профессиональное становление военного летчика, начиная от специалистов профессиональной подготовки, например, летчика-инструктора, и заканчивая официанткой в курсантской столовой?».

В настоящее время подготовка военных летчиков осуществляется в единственном в России вузе – Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков (КВВАУЛ) имени Героя Советского Союза А.К. Серова. К специалистам, участвующим в процессе профессиональной подготовки военных летчиков, относятся и специалисты профессионального психологического отбора и психологического и педагогического обеспечения и сопровождения обучения летного состава. Естественно, что эти специалисты по своим личностным качествам и профессиональной компетентности должны соответствовать высокому уровню будущих воздушных защитников Родины. Решение вопроса профессионального развития и совершенствования специалистов гуманитарного направления, участвующих в процессе профессиональной подготовки летного состава, взяла на себя научная школа КВВАУЛ «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза», зарегистрированная в 2016 году в реестре МО РФ под № 239, в рамках которой написана настоящая статья.

Имеющиеся в науке подходы в изучении различных аспектов становления личности в профессиональной деятельности в последние 20-30 лет все больший акцент делают на субъектных качествах личности. В контексте акмеологического (Н.А. Рыбников; Б.Г. Ананьев; А.А. Деркач, А.А. Бодалев, А.М. Зимичев, М. Тартаковский), деятельностного (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Осницкий и др.), субъектного (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), субъектно-деятельностного (В.В. Знаков, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин и др.) и субъектно-бытийного подходов (А.Г. Асмолов, В.С. Мухина, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко и др.) профессия понимается как одна из сфер творческой реализации зрелой личности. Человек выражает себя через свою профессию и поэтому не отделим от нее (А.Н. Леонтьев) [7]. Выбрав определенный вид профессиональной деятельности, человек стремится целостно реализоваться через профессию, опираясь на характеристики и свойства взрослого человека, закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени индивидуального развития, максимально раскрыть все свои личностные особенности, весь потенциал, данный ему от рождения и сформированный в процессе социализации.

Как указывалось ранее, [14, с. 150-155] психологический анализ деятельности, диагностики и формирования профессиональной пригодности, профессиональной подготовки, профессиональной надежности являются категориями психологии экстремальной деятельности. Б.Ф. Ломов отмечал, что центральное место в ней занимает проблема надежности «человека-оператора». Бодров В.А., Орлов В.Я. указали на наличие выраженных противоречий между профессиональными требованиями к человеку-оператору, отражающими специфику операторской деятельности, и его психологическими и физиологическими особенностями, возможностями. Все это обуславливает потребность в постоянном изучении закономерностей деятельности человека в системах управления и в разработке на этой основе практических рекомендаций по ее оптимизации [1].

Теоретико-методологических оснований для исследований личности «человека-оператора» и разработки технологий повышения его надежности и эффективности в современной психологии личности, психологии труда и авиационной психологии достаточно, однако продолжают дискуссии о том, какие аспекты имеют ведущее значение: медицинский (рефлексологический) подход в изучении профессионально важных качеств (ПВК) военного летчика или подход с позиции «сознательности и активности» личности [4].

Отмечено [14, с. 150-155], что суть дискуссии заключается в следующем: с позиции рефлексологического подхода будущий специалист выступает в качестве объекта, когда его качества «натренировываются» до уровня автоматизма, наращиваются до уровня требований профессии, а подход к профессиональной подготовке военного летчика с позиции «сознательности и активности» показывает, что к будущему специалисту относятся как к субъекту деятельности. На наш взгляд, научно-методологическое противоречие может быть преодолено через использование системного подхода в рассмотрении проблемы подготовки военного летчика («человека-оператора»). То есть и объектный, и субъектный подходы важны и должны гармонично использоваться в целостной системе подготовки военного летчика высокого класса. Автоматизация навыков может привести к обезличиванию специалиста, а упор только лишь на личность может «упустить» особенности психофизиологического и физического развития человека. Подготовка будущих военных летчиков в противоречивой с точки зрения методологии среде может существенно снижать степень безопасности выполнения ими профессиональной деятельности. В связи с этим актуальность научной систематизации в работе научно-исследовательских подразделений, занятых в ходе подготовки военных летчиков, очевидна. Эту функцию также взяла на себя действующая научная школа.

Научная школа «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза» свое рождение получила еще в 2002 году, когда КВВАУЛ впервые образовались два научных подразделения: научно-исследовательская лаборатория-1 (НИЛ-1) и научно-исследовательская лаборатория-2 (НИЛ-2). Первая лаборатория занималась изучением ПВК военного летчика, вторая областью исследований обозначила адаптацию иностранных военнослужащих к условиям образовательной среды вуза.

Работа в молодых научных подразделениях основывалась на существующей концепции профессионально важных качеств (ПВК) военного летчика, разработанной группой ученых конца 20 века (В.А. Пономаренко, Д.В. Гандер, А.А. Ворона и др.). Суть этой концепции состоит в том, что психофизиологические особенности деятельности военного летчика-истребителя на самолетах 4-го поколения отражены в пяти основных группах ПВК: личностной, интеллектуальной, психофизиологической, физиологической и физической [3, с. 103].

В самом начале зарождения психологической научной жизни училища исследования, опираясь на действующую концепцию, касались интеллекта и личности военных летчиков, критериев пригодности кандидатов в летчики по объективным параметрам, усовершенствования системы ППО [8; 10; 11 и др.].

Исходя из выше указанной концепции, человек (абитуриент, курсант, специалист) рассматривался как объект в системе взаимодействия человек-техника в качестве

оператора, не учитывая других элементов его, как целостной системы «ЧЕЛОВЕК»[10; 11; 12 и др.]. Но практический опыт специалистов психологического сопровождения обучения летного состава показал, что объектный подход в подготовке военных летчиков несколько ограничивает в развитии субъекта труда – будущего специалиста.

К тому моменту с целью оптимизации процесса психологической подготовки обучающихся к будущей деятельности три подразделения училища были объединены в нештатный научно-методический отдел: группа профессионального психологического отбора, психофизиологическая лаборатория и научно-исследовательская лаборатория (психологического и педагогического обеспечения обучения летного состава). Созданное нештатное структурное подразделение училища (под руководством начальника группы ППО) работало на решение задач оптимизации и усовершенствования процесса психолого-педагогической подготовки военных летчиков. Сотрудниками нештатного научного подразделения училища разрабатывались методические рекомендации и пособия, практикумы для курсантов специалистов сопровождения процесса обучения летного состава [2; 13; 15; 16]. Шел активный творческий процесс освоения научного поля психологической подготовки летного состава.

Но жизнь не стоит на месте, совершенствуются, разрабатываются принципиально новые летательные аппараты и задачи авиационных психологов тоже расширяются. В училище с 2010 года образовано штатное научное подразделение – научно-исследовательский отдел профессионального психологического отбора и сопровождения обучения летного состава (НИО).

Исследования НИО приобрели научную широту и глубину. В настоящий момент научная работа представлена следующим образом: проведением научно-исследовательских работ (НИР) (1-3 категорий); конференций (8 Всероссийских с международным участием «Личность курсанта: психологические особенности бытия», 5 – секции «Личность курсанта: психологические особенности бытия» в Южно-Российской научно-практической конференции «Инновационные технологии в образовательном процессе»; 3 – конференции военно-научного общества курсантов училища на тему «Воздушно-космические системы. Прошлое, настоящее, будущее»); научными трудами (отчеты о НИР, научные статьи – более 100, научно-методические разработки – более 15); военно-научной секцией военного научного общества курсантов (формирование у курсантов интереса к военно-научной, исследовательской работе в области психологической профессиональной компетентности; расширение научных связей).

Научные результаты представлены в отчетах о НИР, научных публикациях по материалам НИР, научных разработках (методические пособия, практикумы, рекомендации, рационализаторские предложения и пр.).

С накоплением собственного опыта, опираясь на научную базу передовых авиационных ученых, в училище окончательно оформилась собственная научная школа «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза», руководителем которой является д.психол.наук, профессор Ожигова Людмила Николаевна. Название научной школы обнаруживает расширение научного взгляда на человека с объектного подхода, выполняющего деятельность воздушного защитника, до субъектно-ориентированного.

В состав научной школы входят: научный состав научно-исследовательского отдела училища, сотрудники научно-исследовательской лаборатории инновационных образовательных технологий и адаптации иностранных военнослужащих в процессе обучения и научно-педагогический состав кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин училища.

Дальнейшие исследования проводятся с учетом направления научной школы и касаются исследований в области определения внутренней позиции личности курсанта (Ф.В. Мальчинский, 2010), психофизиологических критериев распределения курсантов военного авиационного образовательного учреждения по родам авиации (Э.А. Крачко, 2013),

ответственности как психологического феномена (М.В. Забоева, 2014), ценностной составляющей личности военного летчика (А.И. Гунько, 2015; М.Г. Лукинова, 2015), его гендерной и профессиональной идентичности (Н.Ю. Юдина, 2015), степени готовности к осознанному риску (С.Д. Некрасов С.Д., М.Г. Мальцева, 2015), мотивационно-потребностной сферы (А.А. Михайлова, Е.А. Щербакова, 2016), ну и конечно же, сферы отношений (друзья, девушки, родители) (Е.А. Щербакова, 2011, 2016).

Исследования касаются не только оптимизации диагностики необходимых для абитуриента КВВАУЛ ПВК, но и возможности формирования структуры и развития ПВК, разработки новых форм и методов профессионального психологического сопровождения летного обучения, построения военной карьеры.

Итак, с момента зарождения научной школы и вплоть до ее официальной регистрации исследования НИО проводились с точки зрения исторически сложившихся в авиации исследовательских подходов – медицинского (рефлексологического) (1) и психологического (субъектно-ориентированного) (2), когда:

Курсант – объект деятельности, качества «натренировываются» до уровня автоматизма, наращиваются до уровня требований профессии. В качестве примера можно привести отрывок из «Фауста» Гете, где отражен исследовательский пыл ученого, рассматривающего человека как объект своего научного интереса:

Курсант - субъект деятельности, сам отвечает за «результаты своего труда».

Подготовка будущих военных летчиков в противоречивой методологической среде может существенно снижать степень их профессиональной надежности: автоматизация навыков может привести к обезличиванию специалиста, а упор только лишь на личность может «упустить» особенности психофизиологического и физического развития человека.

Таким образом, на данном этапе можно констатировать, что используемый в настоящее время в психологических исследованиях летного вуза системный, интегративный подход помогает специалистам профессиональной психологической подготовки военных летчиков рассматривать человека этой профессии целостно, в совокупности его интеллектуальных, психологических и других характеристик, где личность является интегратором всех составляющих. Военный летчик, прежде всего Человек, а уж потом – специалист определенного вида деятельности. Такой взгляд на специалиста помогает видеть компенсаторные механизмы, которыми пользуется человек этой профессии для своего профессионального становления, поддержания профессионального долголетия и максимальной профессиональной и личностной реализации.

Психологические исследования профессиональной подготовки военного летчика привели к следующим результатам: создана и действует собственная научная школа «Профессионально-личностное развитие курсантов авиационного вуза (19.00.01 и 19.00.07)»; уточнен, дополнен и структурирован перечень профессионально важных качеств военного летчика; разработан психографический профиль военного летчика различных родов авиации; создана система поэтапной дифференциации курсантов по родам авиации с обновлением методического аппарата профессионального психологического отбора; выявлены критерии дифференциации курсантов по родам авиации и др.; специалисты, участвующие в процессе профессионального становления военных летчиков, получили возможность профессионального становления, развития и совершенствования, достижения своего профессионального акме под руководством современных ученых в области авиационной психологии.

Дальнейшая работа будет продолжена в направлении построения модели современного военного летчика-асса; совершенствования профессионального психологического отбора кандидатов на обучение в военном летном вузе с учетом изменяющихся психографических требований к специалистам, пилотирующим самолеты нового поколения; разработке методологического аппарата профессионального психологического отбора, обеспечения и сопровождения обучения летного состава. Акмеологический подход, являясь значимой частью субъектно-бытийного подхода, может

открыть специалистам психологического и педагогического обеспечения и сопровождения процесса подготовки летного состава широкие перспективы исследования переживаний вершинных состояний людей, защищающих воздушное пространство России.

### Литература

1. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 288 с.;
2. Божко С.В., Вечтомова О.С., Лукинова М.Г., Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д., Солошенко О.Е. Тренировка способностей будущего военного летчика:/ Учебно-практическое пособие. КВВАУЛ. – Краснодар, 2008. – 33 с.;
3. Ворона А.А., Гандер Д.В., Пономаренко В.А. Теория и практика психологического обеспечения летного труда. – М.: Военное издательство, 2003. -289 с., с. 103;
4. Гандер В.В. Авиационная психология: Учебное пособие /Под ред. В.А. Пономаренко; Междунар. Академ. проблем человека в авиации и космонавтике, науч.-исслед. испытат. Центр авиац.мед. и воен. эргономики. - М.: Воентехиздат, 2010;
- 5.Забоева М.В., Лукинова М.Г., Щербакова Е.А. Методические рекомендации по профессиональному психологическому отбору кандидатов на должность курсового офицера (начальника курса) / Методические рекомендации под общ. ред. Т.В. Бондарь. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2014. 174 с.
- 6.Крачко Э.А., Мостипан М.В., Красильников Г.Т. Самостоятельная тренировка психофизиологических свойств курсанта летного училища. Практикум. Краснодар: КВВАУЛ, 2016. – 92 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
- 8.Отчет о НИР «Исследование факторов формирования психологической готовности курсантов к летной деятельности», КВВАУЛ, 2004 г.
- 9.Отчет о НИР «Исследование факторов, обуславливающих психологическую готовность личности к деятельности в экстремальных условиях», КВВАУЛ, 2007 г. и др.
- 10.Отчет о НИР «Разработка автоматизированной системы профессионального психологического отбора кандидатов на обучение в краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков», КВВАУЛ, 2007 г.
- 11.Отчет о НИР «Разработка и обоснование психофизиологических критериев распределения курсантов Краснодарского военного авиационного института (КВАИ) по родам авиации для прохождения летной подготовки», КВВАУЛ, 2007 г.
- 12.Отчет о НИР «Система использования аппаратурных методик для развития психофизиологических профессионально важных качеств в процессе профессиональной подготовки курсантов-летчиков».
- 13.Щербакова Е.А. Тренинг психической саморегуляции. Методическое пособие для специалистов психологического сопровождения подготовки курсантов-летчиков переработ. и дополн. /сост.: Е.А. Щербакова. КВАИ. - Краснодар, 2016. – 76 с.
14. Щербакова Е.А., Ожигова Л.Н. Военный летчик: системный подход к исследованию личности, занятой в экстремальной профессиональной деятельности. //Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков Сборник материалов VII Всероссийского научного семинара, г. Сочи, 9-10 сентября 2016 г. / Министерство образования РФ; Соч. гос. ун-т; Соц.-пед. ф-т СГУ; Под ред. И.Б. Шуванова, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Г.Ю. Фоменко, В.Ф. Енгальчева, Ю.Э. Макаревской. – Сочи: СГУ, 2016. С. 150-155.
15. Щербакова, Е.А. Дневник личностного роста: Практикум. КВВАУЛ. – Краснодар, 2010. – 18 с.;
16. Щербакова, Е.А. Тренинг профессионально важных качеств курсанта: Учебно-методическое пособие переработ. и дополн. КВВАУЛ. – Краснодар, 2014. – 161 с.

## «ТРЕБОВАНИЕ МОМЕНТА» В ЖИЗНИ ПОЛКОВОДЦА А.В. СУВОРОВА, ИЛИ ИСКУССТВО ПОБЕЖДАТЬ

**Кулешова Екатерина Николаевна** (Москва, Россия) – кандидат психологических наук, библиотекарь, педагог ГБОУ города Москвы «Школа № 627 имени генерала Д.Д. Лелюшенко» УК «Вальдорфская школа им. А.А. Пинского». E-mail: kuleshova711@yandex.ru

### **Аннотация**

В статье автор раскрывает наиболее значимые особенности жизни и деятельности, характера, смысложизненные принципы великого русского полководца А.В. Суворова на основе высказывания В. Франкла «Требование момента» (смысл момента).

**Ключевые слова:** А.В. Суворов, смысложизненные принципы, требование (смысл) момента, искусство побеждать.

## «THE REQUIREMENT OF THE MOMENT» IN THE LIFE OF A.V. SUVOROV, OR THE ART OF WINNING

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

### **Abstract**

In the article the author reveals the most significant features of life and activity, character, meaningful principles of the great Russian military commander A.V. Suvorov based on the statement of V. Frankl «The requirement of the moment» (the meaning of the moment).

**Keywords:** A.V. Suvorov, meaningful principles, the requirement (the meaning) of the moment, the art of winning.

Поиск смысла жизни – это стремление человека к осознанию своего существования, своих ограничений и возможностей на пути постижения каждого следующего мгновения, события своей жизни. «Смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда "требование момента"... Каждый день и каждый час предлагают новый смысл», – писал В. Франкл [5, с. 39]. При наличии сформированных смыслов жизнь человека неожиданно может быть низведена до удовлетворения элементарных потребностей вплоть до смысла «как выжить». История развития каждой отдельно взятой личности, её взлётов и падений непосредственно связана с природными и социальными предпосылками: с одной стороны, ограничивающим фактором, сдерживающими «оковами», а с другой – предлагающими возможности для «выхода за пределы» самого себя. На примере биографии А.В. Суворова можно проследить, как «требование момента» в каждой новой ситуации выражает внутреннюю позицию человека, его смысложизненные принципы и «волю к смыслу» (Франкл В.), благодаря которым преодолеваются природные и социальные «рамки», страдание обращается в триумф, а искусство жить трансформируется в искусство побеждать. (Под *смысложизненными принципами* в данном контексте можно понимать совокупность ценностных постулатов, которые формируются, совершенствуются и реализуются в процессе жизни и деятельности человека и могут рассматриваться как выражение *отношения к жизни* – собственной, других людей. Это такие ценностные убеждения, которые ведут его к осмыслению своей жизни.)

Суворов, «не такой, как все», «чудак», делавший всё не так, как другие, при внешней (телесной) недостаточности уже в детстве проявлял «упрямство духа», по В. Франклу, которое он год от года продолжал «закалять» в стремлении овладеть «искусством побеждать». Ведь «...чтобы сделать что-нибудь значительное, нужно иметь какие-то внутренние возможности для этого» [4, с. 637].

Саша Суворов, по мнению отца, «был, что называется, неудачным – мал, тощ телом, слаб и некрасив. Природа высказалась тут настолько ясно, что Василий Иванович и не помышлял о потомственной карьере для сына – хоть бы по гражданской линии своё взял, и то ладно...» [7, с. 66]. Поэтому важнейшими его учебными предметами стали иностранные языки. Однако изучение языков стало для Саши не целью (как хотелось бы отцу), а средством – мальчик читал книги по военной истории из отцовской библиотеки. Он «целые дни просиживал за Плутархом, Корнелием Непотом и «Книгой Марсовой», рассказывающей о русских победах; когда в мечтах жил с великими полководцами – Петром I, Александром Македонским, Ганнибалом» [3, с. 45]. «Сражаться и побеждать», превращая, как великие полководцы, войну в искусство, уже в детские годы определялось Суворовым-младшим как цель всей жизни. Самолюбивый и строптивый, сражаться и побеждать он намеревался не только «во славу отечества», но и в преодолении своих физических недостатков. Болезненный от природы, «подросток принялся закалять своё здоровье, изнуря себя физическими упражнениями; даже в холод носил лёгкую одежду, отчего часто простужался и хворал. Отец не на шутку тревожился, усматривая в поступках сына одни странности. Уже тогда стали называть его *чудаком*» [1, с. 15].

В.Э. Чудновский выделял биологическое и социальное в их неразрывном единстве в качестве предпосылки решения проблемы смысла жизни, при этом отмечая, что природные задатки «не действуют “сами по себе”. Они социализированы, проникнуты личностным отношением» [6, с. 202]. О природных задатках можно говорить как о «биологической почве», которая, как и «самая обыкновенная почва, на которой произрастает растение, не является “пассивным элементом” развития: она “отдаёт себя”, свои соки, силу, являясь постоянным и активным её участником» [6, там же]. Независимо от наличия или отсутствия психофизиологических проблем человек способен развиваться как полноценная личность, стремясь к большим достижениям во внутреннем и внешнем планах жизнедеятельности. Единственный в мире слепоглохой доктор психологических наук А.В Суворов писал: «Физические недостатки... могут определить не степень человеческой полноценности, а только сферу её реализации» [Цит. по: 6, с. 207]. А.В. Суворов-полководец свои природные физические особенности сумел так «закалить», что они стали восприниматься окружающими как достоинства. Так, когда другие офицеры кутались в плащи, шубы, Суворов выходил на улицу налегке, в одном мундирчике, без перчаток или рукавиц: «ему скорее было жарко, чем холодно» [3, с. 86]. «Биологическая почва», черпая из самой себя ресурсы и формируя на их основе новые, всё более здоровые, позволяла Александру Суворову обходиться минимумом в походных условиях.

«Требование момента» определяло его отношение к себе, к другим, к складывающимся ситуациям. Энергичный, «подвижной», стремительный в мыслях, словах и поступках, он, не раздумывая, в одну секунду умел принимать решения. Ориентируясь на военное искусство царя Петра, он старался «во всех действиях упреждать». Ещё в бытность дивизионным дежурным офицером он уже задумался о реорганизации русской армии, размышляя о русском солдате: «Всё, всё надо переделать! Надо приучить солдата идти только вперёд! Вселить в него уверенность в победе! ...Русский солдат – землелашец. ...Значит, ему сподручнее штык!» [3, с. 60]. Горячий и нетерпеливый, он хотел бы уже тогда многое изменить, но пока никого ничему учить не мог. А когда пришло время получить звание полковника и стать командиром Суздальского полка, Суворов начал применять своё «искусство воевать» и создал школу для солдат, чтобы обучать их военному делу по-своему [3, с. 67]. Он с детских лет имел ко всему *своё отношение*.

В отличие от прусского короля Фридриха, считавшего солдата «зверем», «частью механизма», Суворов старался уберечь свою армию от бездушной парадной муштры, для него был важен *сам солдат, человек*. Он считал, что солдат «надо учить словом», а не палками, если наказывать, то, в крайнем случае, за большую провинность. Приветливый и заботливый, он, командир полка, помещик, дворянин, держался с солдатами как ровня: «Говорил он с солдатами ласково, шутками, вместе с ними жарился на солнышке и вместе с ними пил из одного ведёрка невкусную, пахнущую болотом ржавую воду» [3, с. 30]. Он в полной мере разделял все тяготы военной службы со своими «ребятушками». «Генерал-вперёд», как любя прозвали Суворова солдаты, в походах всегда шёл с авангардом, в голове колонны.

А.В. Суворов и сам отмечал, что медленнее других офицеров продвигается по служебной лестнице. Но в отличие от многих, он не торопился продвигаться в карьере, стараясь познать солдатскую службу изнутри как можно лучше. Всем известно суворовское «тяжело в ученье – легко в походе!» [3, с. 69]. Он, скорее, был из тех, которым во всём «хочется дойти до самой сути». Во взрослой жизни он продолжал много читать, изучал языки, распространённые в тех государствах, с которыми воевал или союзничал; старался вникнуть во все детали, обратить внимание на каждую мелочь. Например, диспозиции он прописывал так подробно, чтобы «не только офицеры – всякий солдат знал маневр начальников» [3, с. 89]. И не было ему в этом и во многом другом равных.

Целеустремлённый и волевой, «быстронравный» и нетерпеливый, свободолюбивый и ответственный, А.В. Суворов был хороший психолог в том, что прекрасно разбирался в людях. Он презирал «Ивашек» – самодовольных и спесивых «вояк», глупых, хвастливых болтунов, распускавших сплетни. По-суворовски искромётно Александр Васильевич умел ответить обидчикам словом, молниеносно отреагировать на коварство и подлость поступком, по-детски непосредственно продемонстрировать свою искреннюю радость в достижении заслуженного успеха. Широко известен факт из его биографии, когда он, произведённый Екатериной II в генерал-фельдмаршалы, приказал поставить в ряд табуретки, а затем принялся их перепрыгивать, выкрикивая: «Репнина обскакал!.. Прозоровского обскакал!.. Долгорукого обскакал!..» В шестьдесят четыре года таким манером «перепрыгнул он все девять табуреток, изображавших девятерых генерал-аншефов, ещё вчера равных ему по чину» [7, с. 65].

Только веский довод отца (продолжение рода) заставил его на пятом десятке жизни принять решение жениться. В своей супруге он мечтал видеть «добрую мать-командиру, солдатскую жену, товарища в походе, в лагере» [3, с. 149], но «требование момента», смысл ситуации (измена жены) определило мгновенное решение о разводе. «Церковь и Екатерина Вторая пытались примирить Суворовых; на какое-то время это удалось, но потом всё пошло по-прежнему. Власти духовные и светские согласия на развод не дали, но Александр Васильевич и Варвара Ивановна больше уже никогда не жили вместе» [2, с. 58]. Воспитанием дочери занимался отец, сын остался с матерью. При проявлении неистовой любви к своей дочери Наташе Суворов долго не признавал отцовства в отношении сына Аркадия. Когда А.В. Суворов пребывал в ссылке в селе Кончанском Новгородской губернии, дочь приехала к отцу с новорожденным сыном и братом Аркадием. Только тогда, как опять же требовал того момент, «стремительно, по-суворовски отец полюбил сына и полностью признал его...» [2, с. 59].

Долгие годы А.В. Суворов не считал для себя возможным вести оседлую жизнь. Ему казалось, что это будет отвлекать его от главного смысла всей жизни – военного дела. Не будучи ориентированным на семейную жизнь в обычном понимании, он, тем не менее, после смерти отца принял на себя обязанности главы родового имения и вдумчиво, по-хозяйски их исполнял. Но уже через год сельской жизни он заскучал и начал искать повод вернуться в строй. «Он привык никогда не теряться, даже в самых затруднительных случаях жизни» [3, с. 160].

А.В. Суворов был непритязателен в быту. Постелью с детства ему была покрытая простыней охапка сена. Лишь однажды, на пороге смерти, он благосклонно отнёсся к кровати с мягкой периной – «требование момента» определяло нарушение одного из его смысложизненных принципов. Он был непритязателен в одежде: «Генерал должен быть всегда в красивом мундире, чтоб блестели пуговицы, галуны, ордена. А этот одет в полотняные штаны и куртку, как дьячок, когда работает в поле. Одним словом, если бы не знать, кто это, никому и в голову не пришло бы, что это генерал» [3, с. 139]. Он был приверженец простой незамысловатой русской еды: «щи да каша – пища наша». Был жёсток по отношению к недругам, сплетникам в обществе, непреклонен к врагам на поле боя, но заботлив и добр, сердечно расположен к «своим», обладавшим качествами, свойственными ему самому или привлекательными в плане их развития в самом себе. А.В. Суворов имел «своё ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы» [4, с. 638].

За всю свою военную карьеру А.В. Суворов не проиграл ни одной битвы. Возможным объяснением непобедимости полководца могут служить его слова, которые прилагаются к его портрету в начале книги О.И. Михайлова «Суворов»: «Ваша кисть изобразит черты лица моего – они видны; но внутреннее человечество моё сокрыто. Итак, скажу вам, что я проливал кровь ручьями. Содрогаюсь. Но люблю своего ближнего; во всю жизнь мою никого не сделал несчастным; ни одного приговора на смертную казнь не подписывал; ни одно насекомое не погибло от руки моей. Был мал, был велик; при приливе и отливе счастья уповал на бога и был непоколебим...» [1]. Триумф полководца А.В. Суворова заключается не только в том, что он представил миру идеи, методы обучения солдат, ведения боя, изложенные в книге «Наука побеждать» и ставшие основополагающими для многих русских военачальников. Осуществление жизни и деятельности как воля к смыслу, как стремительное осмысление, чувствование каждого её «момента» – суть личных и военных побед А.В. Суворова. Вся его жизнь – это поистине искусство жить и побеждать.

## Литература

1. Михайлов О.И. Суворов. – М.: Молодая гвардия, 1973. – 496 с. («Жизнь замечательных людей». Серия биографий).
2. Новиков А.А. Суворов в Швейцарии: Современное прочтение истории похода. – М.: Московское издание, 2000. – 144 с.
3. Раковский Л.И. Генералиссимус Суворов. – М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1956. – 535 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
5. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вступ. статья Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2006. – 768 с.
7. Шацков В.С. Жизнь замечательных детей. Очерки по истории мировой игрушки. – М.: Прометей, 1990. – 243 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО СОТРУДНИКОВ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ.

**Кустова Ольга Алексеевна** - психолог отдела специального назначения пенитенциарной системы, г. Москва, [olga\\_solnce\\_1986@mail.ru](mailto:olga_solnce_1986@mail.ru)

### **Аннотация.**

В статье рассмотрены виды психологических защит сотрудников спецподразделений в условиях готовности к риску в процессе профессионализации. Также представлена взаимосвязь механизмов психологических защит и личностных особенностей.

**Ключевые слова:** профессионализм, теоретические положения Г. Калермана и Р. Плутчика, механизмы психологических защит.

## PSYCHOLOGICAL DEFENSE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF OFFICERS OF SPECIAL UNITS IN THE CONDITIONS OF READINESS TO RISK

**Kustova Olga Alexeevna** - psychologist of special departments of the penitentiary system, Moscow, [olga\\_solnce\\_1986@mail.ru](mailto:olga_solnce_1986@mail.ru)

### **Abstract.**

The article describes the types of psychological protection of employees of special units under conditions of risk appetite in the process of professionalization. Also shows the relationship of psychological defense mechanisms and personality characteristics.

**Keywords:** professional, theoretical positions Kalermana G. and R. Plutchika, psychological defense mechanisms.

Профессиональная деятельность сотрудников спецподразделений тесно связана с риском для жизни с точки зрения обеспечения безопасности при выполнении служебных задач, участия в вооруженных конфликтах, а также при принятии решений в экстремальных ситуациях, от которых будет зависеть не только их жизнь. К причинам, обуславливающим возможность успешной деятельности человека в экстремальных условиях, прежде всего, следует отнести профессионализм сотрудника. Под профессионализмом мы понимаем особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Для приобретения профессионализма необходимы «соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство» [1].

Защитные механизмы могут свести до минимального уровня негативные, травмирующие личность переживания, особенно в условиях готовности к риску. Эти переживания в основном связаны с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги или дискомфорта. Механизмы защиты помогают сохранить стабильность своей самооценки, представлений о себе и о мире. Так же они могут выступать в роли буферов, стараясь не допустить очень близко к сознанию слишком сильные разочарования и угрозы, которые приносят экстремальные ситуации. В тех случаях, когда сотрудники не справляются с тревогой или страхом, защитные механизмы искажают реальную действительность с целью сохранения психологического здоровья и их самих как личность. Актуальным в этой связи представляется исследование взаимосвязи психологических защит и личностных особенностей в условиях готовности к риску.

В основе нашего исследования лежат теоретические положения Г. Калермана (H.Kellerman) и Р. Плутчика (R.Plutchik), согласно которым использование защитных

механизмов, хотя они и относятся к области бессознательного, не обязательно остается вне сознания человека, что и дает возможность их диагностики с помощью опросника.

Психоэволюционная теория эмоций Роберта Плутчика и структурная теория личности Генри Калермана предлагают специфическую сеть взаимосвязей между различными уровнями личности: уровнем эмоций, защитой и диспозицией (наследственные предрасположенности к психическим заболеваниям). Определенные механизмы защиты предназначены для регуляции определенных эмоций. Существуют восемь основных механизмов защиты, которые взаимодействуют с восьмью основными эмоциями. В соответствии с теорией каждая из основных защит онтогенетически развивалась для сдерживания одной из базисных эмоций, например, замещение - для совладения с выражением гнева, подавление - для совладения с тревогой, отрицание - с выражением доверия, проекция - с выражением недоверия или неприятия [2].

Цель исследования: проанализировать механизмы психологических защит, применяемых сотрудниками спецподразделений в условиях готовности к риску; выявить взаимосвязи психологических защит и личностных особенностей.

Объект исследования: оценка степени использования сотрудниками различных механизмов психологической защиты. Предмет исследования: взаимосвязи психологических защит и личностных особенностей в условиях готовности к риску.

Нами были использованы следующие тестовые методики. Методика «LSI» разработана в русле психоаналитической концепции (полное название методики: индекс жизненного стиля, автор-разработчик: Плучек Р., Келлерман Г., Конте Г. (R.Plutchik, H.Kellerman, H.R.Conte, 1979); автор адаптации: Романова Е.С., Гребенников Л.Р., 1995) [3]. Методика 16 PF (полное название методики: многофакторная личностная методика Р. Кеттелла, автор-разработчик: Cattell R. (Р.Кеттелл), автор адаптации: А.Н. Капустина) [4].

В эмпирическом исследовании приняло участие 49 сотрудников спецподразделения пенитенциарной системы в возрасте от 25-35 лет.

В результате, проведенного исследования, мы выяснили, что для большинства сотрудников характерно проявление механизма защиты: отрицание – 46% (использовалось 21 раз). Отрицание - наиболее ранний онтогенетический и наиболее примитивный механизм защиты, который заключается в отсутствии осознания определенных событий, элементов жизненного опыта или чувств, болезненных в случае их осознания. Это бессознательный отказ допустить существование определенных событий, переживаний или ощущений, которые бы причинили боль при их признании. Оно проявляется в игнорировании неприятной информации. Человек как бы не воспринимает ее, не слышит, отказывается принять, а затем соответственно ничего из воспринимаемого не осознает. Таким образом, он избавляется от неприятных переживаний. Отрицание может иметь и положительный эффект. Например, если человек не думает об опасности, отрицает ее, то он может совершить героический поступок. Отказ принять истинную степень опасности позволяет сохранить присутствие духа, спокойствие и возможность адекватных действий.

Так же для сотрудников характерно проявление защитного механизма: рационализация - 35% (использовалась 16 раз). Рационализация (интеллектуализация) - предполагает произвольную схематизацию и истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над ситуацией. Рационализация - развивается в раннем подростковом возрасте для сдерживания эмоции ожидания или предвидения из боязни пережить разочарование. Данная форма психологической защиты заключается в бессознательном контроле над эмоциями и побуждениями путем чрезмерного полагания на рациональное истолкование событий. В данном случае человек признает травмирующий факт, подвергает его интеллектуальному анализу, но отказывается от переживания отрицательных эмоций.

В наименьшей степени характерно проявление защитного механизма: проекция – 20% (использовалась 9 раз). Проекция - сравнительно рано развивается в онтогенезе для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального

отвержения с их стороны. Проекция предполагает приписывание окружающим различных негативных качеств как рациональную основу для их неприятия и самопринятия на этом фоне. Человек склонен искать виновников или причины своих проблем во внешнем мире. Причем он искренне уверен в своей правоте. Наиболее типичный тезис для проекции «я хороший, а вот другие...».

Что характерно, других механизмов психологических защит у сотрудников выявлено не было.

При проведении корреляционного анализа была выявлена прямо пропорциональная связь между рационализацией (Е) и чувствительностью (I), мечтательностью (М), тревожностью (О), напряженностью (Q4). Можно сказать, что в условиях готовности к риску при проявлении защитного механизма рационализации характерно наличие таких черт личности, как склонности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей; имеется богатое воображение, поглощенность своими идеями, мечтательность; включается чувство вины и недовольство собой, озабоченность, напряженность, повышенная мотивация.

Прямо пропорциональная связь была выявлена и при проявлении проекции (G) - увеличивается самоконтроль (Q3). Это говорит о том, что при проявлении проекции в условиях готовности к риску сотрудник целенаправлен, имеет четкие принципы и убеждения.

На основе приведенного анализа эмпирических результатов мы можем сформулировать выводы. При проявлении психологической защиты отрицания изменение личностных особенностей сотрудников не происходит. При проявлении рационализации степень эмоциональной утонченности личности сотрудника увеличивается. При применении проекции сотрудник умело контролирует свои эмоции и поведение.

Деятельность психологов направлена на проведение комплекса мероприятий по коррекции профессиональной подготовки сотрудников за счет максимального приближения содержания программ обучения к реальным условиям оперативно-служебной деятельности. Реализуется улучшение методического обеспечения и условий проведения занятий, развитие и популяризация видов спорта, имеющих служебно-прикладную направленность. Защитные механизмы являются адаптивными, если используются в пределах средне статистических показателей по группе. Если же они выходят за пределы нормы, могут приводить к дезадаптации, т.к. в этом случае поведение индивида определяется иным образом реальности, чем у его релевантного окружения. В качестве психокоррекционных мер предлагается индивидуальная консультация психолога, а также тренинговые занятия в группе, аутогенная тренировка.

## Литература

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996 г.
2. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. - Мытищи, 1996 г.
3. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. Пособие для врачей и психологов. Санкт-Петербург, 1999.
4. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. - СПб.: Речь, 2001.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛОВ

(Государственное задание ФАНО РФ №0159-2017-0010)

**Баканов Арсений Сергеевич** – кандидат технических наук, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН; Москва, Ярославская ул., 15, к.1; e-mail: arsb2000@pochta.ru

### Аннотация

В статье описывается подход к разработке когнитивно-стилевой модели на примере профессионального взаимодействия с информационными системами, также рассматривается возможность использования модели для профессионального обучения и повышения квалификации профессионалов.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, профессиональная деятельность, когнитивно-стилевая модель

### THE USING OF COGNITIVE-STYLE MODEL FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Bakanov Arsenii Sergeevich** - Ph.D, research fellow of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Science; Moscow, Yaroslavskaia street, 15, k. 1; e-mail: arsb2000@pochta.ru

### Abstract

The paper describes an approach to the development of cognitive-style model on the example of professional interaction with the information systems, also considering the possibility of using the model for professional education and training of professionals.

**Keywords:** professional development, professional activity, cognitive-style model.

В процессе профессионального взаимодействия с информационной системой, для решения управленческих задач человеку приходится учитывать значительное количество различных факторов, а также решать задачи многокритериального выбора. Для человеческой системы переработки информации многокритериальные задачи представляют собой особо сложный класс задач [6]. Наличие многих критериев приводит к нагрузке на человеческую систему переработки информации, заставляя человека использовать различные, зачастую оригинальные эвристики для того, чтобы решить поставленную задачу [1, 2]. Поэтому разработка модели для обучения и повышения квалификации профессионалов является актуальным и важным направлением исследований.

Представим информационное взаимодействие в рамках рассматриваемой модели: информация посредством устройств отображения информации (монитор) передается человеку, человек воспринимает переданную ему информацию, причем воспринимает не саму информацию, а некоторый образ – некоторое отображение информации, информационную модель, которая не всегда бывает адекватна передаваемой информации. Под информационной моделью будем понимать совокупность качественных и количественных характеристик информации передаваемых человеку с использованием средств отображения информации. Процесс восприятия информации взаимосвязан с когнитивно-стилевыми особенностями профессионала, а также с его системой базовых ценностей и жизненных смыслов, которая влияет на характер всей деятельности человека [3, 8, 9].

В предлагаемой модели взаимодействие профессионала с информационной системой описывается с использованием теории игр - процесс взаимодействия представляется как

игра, которая начинается с некоторого (начального) положения и состоит из последовательности ходов, при каждом из которых один из игроков совершает выбор среди нескольких возможностей. Игра заканчивается некоторым результатом (выигрышем).

В соответствии с целью работы было проведено экспериментальное исследование взаимодействия профессионала с информационной системой на примере взаимодействия человека с системой документационного обеспечения управления. В ходе исследования моделировалась профессиональная деятельность по принятию управленческих решений. Профессиональная деятельность заключалась в ознакомлении с документом – чтении текста, предъявленного на мониторе компьютера, с последующим принятием решения о том, в какой департамент документ должен быть направлен для дальнейшей обработки. Исследование проводилось с использованием оборудования, отслеживающего траекторию движения глаз пользователя в процессе считывания информации и принятия решений.

Параллельно с проведением экспериментов, проводились исследования когнитивно-стилевых особенностей профессионала [4, 5, 7]. Выявлялись: 1) стиль “импульсивность / рефлексивность”, характеризующий индивидуальные различия в скорости и правильности принимаемых решений в ситуациях неопределенности и наличия множества альтернатив; 2) стиль “узкий / широкий диапазон эквивалентности”, отражающий преимущественную ориентацию индивида на черты сходства или различия классифицируемых объектов, их явные или скрытые признаки; 3) стиль “полнезависимость / полнезависимость”, традиционно рассматриваемый как способ индивида решать перцептивные задачи, наличие «способности преодолевать сложноорганизованный контекст» (согласно Г. Уиткину). Для диагностики когнитивно-стилевых особенностей применялись следующие методики: 1) методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (оценка полнезависимости – полнезависимости, индивидуальный вариант); 2) методика «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера и В. Колги (оценка узости-широты диапазона эквивалентности); 3) методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (оценка импульсивности – рефлексивности как когнитивного темпа принятия решения). На этапе принятия решения испытуемым предъявлялись (на мониторе компьютера) вопросы двух типов: 1) вопросы на количественную оценку альтернатив и 2) вопросы по структуре документа. Как показывает анализ полученных данных, степень “полнезависимости / полнезависимости” тесно связана с “коэффициентом уверенности принятия решения”. Установлено, что более «импульсивные» участники исследования, совершающие большое число ошибок при выполнении теста Гарднера-Колги (стиль «импульсивность/рефлексивность») имеют и значимо более низкие “коэффициенты правильности ответов”. Что касается когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности», то эмпирически установлено, что, чем больше широта диапазона эквивалентности (“синтетичность”), тем выше коэффициент правильности ответов и выше степень уверенности в их правильности. То есть, “синтетика” в целом лучше по сравнению с “аналитиками” выполняют задания по принятию решений.

### 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 клинико-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. Зеленова М.Е. Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс

стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности // Социальная психология и общество. 2013. №1. С. 69-82.

6. Петровский А.Б. Многокритериальное принятие решений по противоречивыми данным: подход теории мультимножеств. // Информационные технологии и вычислительные системы, 2004, №2, 56-66.

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

8. 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.

9. 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.

-----

УДК 159.9

## **ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕ ПРОФЕССИОНАЛА**

**Брестер Ирина Викторовна** – аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»; Калуга, ул. Степана Разина д.26, e-mail: [iriannochka18@mail.ru](mailto:iriannochka18@mail.ru)

### **Аннотация**

Статья посвящена рассмотрению проблемы идентичности в контексте формирования и развития акме профессионала. В данной работе дано определение понятию «профессиональная идентичность», проведён анализ формирования профессиональной идентичности под влиянием различных факторов.

**Ключевые слова:** идентичность, тождество, профессиональная идентичность, образ Я-профессионала, профессиональные установки ценности, акме профессионала.

## **IDENTITY AS ONTOLOGICAL PROBLEM OF THE FORMATION OF THE ACME PROFESSIONAL**

**Brester Irina Victorovna** – post-graduated student, The Federal State Budget Educational Institution "Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky "; Kaluga, Stepan Razin 26, e-mail: [iriannochka18@mail.ru](mailto:iriannochka18@mail.ru)

### **Abstract**

The article is devoted to the consideration of the problem of identity in the context of the formation and development of the acme of a professional. In this paper, the definition of "professional identity" is given, the analysis of the formation of professional identity under the influence of various factors is carried out.

**Keywords:** identity, professional identity, the image of the self-professional, professional values, the acme of a professional.

Проблема человека и его идентичности в социально-научном знании занимает одно из центральных мест. Термин «идентичность» широко используется в различных областях знаний. В разных теоретических контекстах его значения неодинаковы. Это затрудняет

сравнение и обобщение результатов исследований, полученных в социологии, психологии, антропологии и акмеологии. В то же время взаимные ссылки представителей различных наук позволяют предположить, что при всей многозначности понятие «идентичность» имеет содержательное ядро, которое сохраняется при любом его использовании.

Обращаясь к истокам, следует отметить, что становление проблематики идентичности происходило в области философского и социально-гуманитарного знания. Широко же данное понятие стало применяться на рубеже 60 – 70-х гг. XX века.

В энциклопедическом словаре под редакцией А.А. Ивина идентичность определяется как логическая категория и означает отношение, члены которого тождественны друг другу [4, с. 132].

Действительно, изначально данное понятие, которое звучало как «тождество» использовалось в рамках обращения к онтологической проблеме непрерывности и единства среди очевидных изменений и имеющегося разнообразия.

Позднее, под идентичностью стало пониматься отношение индивида к самому себе в контексте социокультурной реальности [3].

На сегодняшний день поиски оснований постижения идентичности продолжаются. Как понятие, идентичность применяется достаточно широко. Всё большую популярность завоёвывает понятие «профессиональная идентичность», как результат сформированной системы профессиональных установок и ценностей, выражающийся в устойчивом образе Я-профессионала [1, с. 161].

В то же время открытыми остаются вопросы о формировании соответствующих профессиональных установок и ценностей. Скорее всего, это обусловлено спецификой той или иной профессиональной деятельности, её содержанием, сущностью и структурой. Следовательно, образ Я-профессионала также будет складываться под влиянием выбранной профессии и тех установок, ценностей, идеалов, которые та или иная профессиональная деятельность включает в себя, в соответствии с этим предъявляя конкретные требования к профессионалу.

Очевидно, что образ Я-профессионала автомеханика будет существенно отличаться от образа Я-профессионала, скажем, преподавателя истории. Различия будут наблюдаться и в профессиональной идентичности того и другого.

При этом профессиональная идентичность не является статичным новообразованием. Сформировавшись под влиянием ряда факторов в системе конкретной профессиональной общности, профессиональная идентичность способна претерпевать впоследствии существенные изменения. Профессионал может сменить сферу деятельности, и тогда уже сформированная профессиональная идентичность также будет подвергаться изменениям.

В связи с этим возникает вопрос: целесообразно ли говорить о формировании профессиональной идентичности, как о процессе, приводящем к некому завершённому результату? В свою очередь может ли профессиональная идентичность стать индикатором формирования и развития акме профессионала?

По мнению А.А. Деркача, существуют различные виды профессионального акме, различающиеся по критерию общественной (объективной) и личностной (субъективной) значимости [2].

Рассматривая профессиональную идентичность как важнейший компонент профессиональной деятельности, следует отметить, что в первом случае она будет соотноситься с теми представлениями, установками и ценностями, которые приняты в конкретной профессиональной общности.

В случае субъективной значимости профессионального акме профессиональная идентичность будет формироваться под влиянием других факторов, обусловленных, прежде всего, восприятием себя в качестве профессионала, соответствующим самоотношением и выбранной траекторией саморазвития.

В обоих случаях имеет место изменчивость понятия «профессиональная идентичность», которое будет наполняться различным содержанием.

Таким образом, на сегодняшний день мы можем констатировать, что понятие «идентичность», а также концепт профессиональной идентичности не может быть полностью сформирован в связи с многозначностью использования данного понятия. Следует также отметить, что понятие «идентичность» в большей степени является индивидоцентричным. При этом отсутствие идентичности как субстанционального свойства человека лишает его гаранта самотождественности.

Несмотря на то, что в классическом варианте понятие идентичности (в том числе, и профессиональной идентичности) включает в себе идею постоянства, тождества, безусловным является факт признания её изменчивости под влиянием соответствующих внутренних или внешних условий.

Поэтому постановка проблемы идентичности в качестве онтологической проблемы в структуре изучения профессиональной деятельности на сегодняшний день является достаточно актуальной и вместе с тем нерешённой, что объясняет возрастающий к ней интерес.

### Литература

1. Брестер И.В. Методологические основы создания акмеологического пространства становления профессиональной идентичности студентов // Проблемы современной науки и образования, 2015 г., № 4 (34).
2. Деркач А.А. Акмеология., 2002.
3. Рикер П. Повествовательная идентичность. [http:// www.philosophy.ru/library/ric](http://www.philosophy.ru/library/ric).
4. Философия: энцикл. словарь/ под ред. А. А. Ивина. М., 2004.

УДК 159.9

## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ РОДИТЕЛЕЙ

**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 [pirao@mail.ru](mailto:pirao@mail.ru)

### Аннотация.

В статье представлены результаты эмпирического изучения содержания и структуры социальных представлений родителей о школьном образовании. Показано, что понятия, входящие в смысловое поле данной проблемы, отражают реалии и приоритеты современных социально-экономических условий.

**Ключевые слова:** социальные представления, реформа образования, социокультурные условия, школа, педагог, образование.

## SCHOOL EDUCATION IN THE SYSTEM OF LIFE EXPECTATIONS OF PARENTS

**Andreyeva Alla D.** – PhD in psychology, senior researcher, Federal state budgetary scientific institution "Psychological Institute", Moscow, Mokhovaya str. d. 9 p. 4, e-mail: [pirao@mail.ru](mailto:pirao@mail.ru)

### Abstract

The article presents the results of an empirical study of the content and structure of social representations of parents about school education. It is shown that the concepts included in the semantic field of the problem reflect the realities and priorities of the current socio-economic conditions.

**Keywords:** social representations, education reform, social and cultural conditions, school, teacher, education.

Реформирование школы как одного из важнейших социальных институтов, через который проходит каждый гражданин, неизбежно сталкивается со сложившимися социальными стереотипами и установками, наличной экономической ситуацией, приоритетами современного общества, индивидуальным пониманием людьми происходящих общественных процессов. Характер правовых, социальных и экономических отношений граждан и государства оказывает существенное влияние на предрасположенность людей воспринимать мир определенным образом, на содержание и структуру их социальных представлений и установок, определяет ментальность общества в целом. Согласно С.Московичи [4], социальные представления – это основные элементы обыденного группового сознания, в которых выражено отношение определенной группы к тому или иному объекту. В социальных представлениях очень сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения (отчасти иррациональные), идеологические взгляды, знания, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность.

В контексте данного подхода в качестве основных структурных элементов социального представления рассматриваются его ядро и периферия. Ядерная часть является, по сути, смыслообразующим элементом представления, отражая ценности, нормы, традиции, историю социальной группы. Ядро социального представления достаточно стабильно и устойчиво по отношению к внешнему вмешательству, к новым идеям и веяниям. Более чувствительными к индивидуальному опыту и конкретным обстоятельствам оказываются периферические области социальных представлений: их относительная изменчивость выполняет защитную функцию, принимая на себя «удары реальности» и ограждая тем самым ядро представления от несущественной информации. Подобное строение социальных представлений помогает субъекту сохранять относительно устойчивую картину мира на протяжении практически всей жизни, и, вместе с тем, позволяет корректировать ее в соответствии с требованиями времени и обстоятельств.

Проведенное нами исследование было посвящено анализу структуры, содержания и эмоциональной окрашенности социальных представлений современных родителей о школе и образовании. Основным эмпирическим методом для изучения социальных представлений в рамках данного подхода стал метод свободных ассоциаций [3; 4; 5]. Респондентов просили написать по пять первых пришедших в голову ассоциаций к категориям «школа», «педагог», «образование». Обработка и анализ полученных материалов проводились в соответствии с требованиями метода прототипического анализа П.Вержеса [3; 6].

В исследовании приняли участие родители учащихся московской школы № 799 и школы-интерната «Интеллектуал», всего 114 человек.

Проведенное нами изучение содержания и структуры социальных представлений, входящих в смысловое поле проблемы школьного образования, показало, что они отражают как традиционные общественные ценности, так и новые принципы взаимоотношений семьи и государства.

Ядро социального представления о школе составляют такие понятия как *образование* и *знания*, зону потенциальных изменений образуют понятия *дружба*, *учитель*, *дети*, *дисциплина*, *учеба*, *интересно*. Периферическая часть связывается с понятиями *общение* и *стресс*. Реконструируя образ школы в соответствии с выявленной структурой представления, мы видим, что для родителей смысловым центром школы как социального института является ее образовательная функция. Категория «общение» попала лишь в периферическую зону, наряду со стрессом. Иными словами, школа – это место, где дети учатся, общаются, дружат, иногда переживают и устают от нагрузок и дисциплинарных требований. Примечательно, что такие понятия как *развитие*, *воспитание*, *кружки*, *безопасность*, *ответственность*, отражающие то новое содержание, которое должна была внести в школу нынешняя реформа образования, не вошли в структуру социального представления наших респондентов о школе. В контексте нынешней реформы образования развитие, воспитание и дополнительное образование должны стать полноценными

составными частями целостного среднего образования. По-видимому, пока родители не ощутили позитивного эффекта происходящих перемен, либо не воспринимают их как существенные для реализации школой своей основной социальной функции - обучения, получения детьми качественного образования.

Ядро социального представления о педагоге составляют такие понятия как *профессионал, наставник, знающий, отзывчивый, помощь*, в область потенциальных изменений вошло понятие *ответственный*, причем это зона, которая отражает точку зрения большинства. Периферическая часть образована понятиями *внимание, дисциплина, терпение, доброта*. За пределами структуры социального представления о педагоге остались такие, казалось бы, традиционные характеристики педагога как *друг, мудрость, справедливость, честность, любимый*. Очевидно, что наибольшую ценность для современных родителей представляют те качества педагога, которые связаны с его умением учить, объяснять, помогать в освоении нового, то есть свидетельствуют о его высоком профессиональном уровне. В ядро данного представления попало лишь одно личностное качество – отзывчивость, в то время как внимание, терпение и доброта оказались на периферии, вместе с умением поддерживать дисциплину. Иными словами, хорошо, если педагог добр, внимателен и терпелив, но гораздо важнее, чтобы он хорошо учил, умел объяснить материал, уверенно вел учеников по дороге знаний.

Невысокая ценность в глазах родителей таких профессионально значимых качеств личности педагога как мудрость, справедливость, честность говорят о преобладающем отношении к нему как к функции, то есть не как к педагогу в широком смысле слова, а именно как к учителю, транслятору знаний. Педагог не воспринимается как старший друг, любимый взрослый, которому можно доверить свои самые серьезные проблемы. Косвенно этот вывод подтверждается и эмоционально нейтральной окрашенностью ядра и зоны потенциальных изменений социального представления родителей о педагоге, и лишь в периферической области имеются эмоционально позитивные понятия.

В целом, анализ содержания и структуры социальных представлений современных родителей о школе и педагоге показал, что именно изменение модели взаимодействия школы и семьи, возложившее приоритет ответственности за воспитание и образование детей на семью, стало причиной снижения традиционной ценности школы как социального института. Школа утратила свой статус носителя и проводника культуры и превратилась в учреждение, оказывающее образовательные услуги, качество которых измеряется конкретными учебными достижениями ребенка.

Ядро социального представления об образовании составляют такие понятия как *будущая профессия, школа, качественное* (последовательность представления ассоциаций соответствует их рангу), в область потенциальных изменений, отражающую содержание массового сознания, вошли понятия *знания и высшее*. Периферическая часть образована категориями *учитель, необходимость, труд, развитие, интерес*. За пределами структуры данного представления остались такие достаточно распространенные, но не преодолевшие необходимого критерия частоты встречаемости понятия как *деньги, фундамент, книги, новое*. Социальное представление родителей об образовании носит откровенно функциональный характер, что вполне соотносится с их представлением о школе и педагоге. Основной смысл образования они видят не в культурном развитии ребенка, а в приобретении им будущей профессии, желательно в высшем учебном заведении. Об этом свидетельствует не только выявленное содержание представления, но и тот факт, что ассоциации образования с культурным фундаментом человека, новым знанием, книгами не вошли в его структуру.

Школьное образование, по мнению респондентов, должно быть качественным, однако такие условия получения прочных и разносторонних знаний как личность учителя, собственное трудолюбие, познавательные интересы, уровень развития оказались на периферии представления родителей об образовании. По-видимому, это также является следствием превращения школы из просветительного учреждения в сервисное. Родители выступают в роли потребителя школьных услуг по обучению своих детей и убеждены, что

качество оказываемой услуги имеет большее значение, нежели собственные усилия школьника.

Примечательно и то, что увеличение числа платных образовательных услуг, оказываемых современной школой, пока не встретило одобрения со стороны родителей, ассоциация *деньги* нередко упоминается респондентами в негативном тоне: «образование - должно быть бесплатным», «образование – дорогое удовольствие», «образование – это много денег». Здесь сказывается традиционное представление россиян о том, что государство должно быть заинтересовано в качественном образовании своих граждан, поскольку это повышает общий культурный уровень населения. Образование должно предоставляться бесплатно, потому что, во-первых, люди к этому привыкли, во-вторых, они платят государству налоги и имеют право на определенные социальные гарантии, и, в-третьих, уровень жизни значительной части российских семей не позволяет им пользоваться всеми возможностями коммерческого образования.

Социальные представления родителей о смысле и качестве школьного образования, его значении для будущих жизненных достижений ребенка, роли и месте образования в становлении культурного уровня современного человека составляют мотивационную основу родительских стратегий в формировании образовательной среды ребенка. На протяжении последнего столетия эти представления претерпели заметные изменения. Так, авторитет школьного образования, очень высокий в нашей стране до середины 60-х годов прошлого века, сменился недоверием к качеству школьных знаний, заметно снизившемуся в связи с переходом к всеобщему обязательному среднему образованию. Современная же эпоха характеризуется крайней степенью неопределенности статуса школьного образования, связанной с его длительным реформированием, направление и смысл которого население осознает лишь приблизительно [1; 2].

### Литература

1. Андреева А.Д. Мотивационная основа семейной стратегии школьного образования ребенка // Science Time. Казань. 2015. №8(20). С. 11-25.
2. Андреева А.Д. Социальная модель взаимодействия семьи и школы в контексте реформы российского образования // Семья, брак и родительство в современной России. Выпуск 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. С. 347-355.
3. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2006. 400 с.
4. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 15. № 1. С. 3-18.
5. Abric J-C. A Structural Approach to Social Representations // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / Eds. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford: Blackwell Publishers. 2001. P. 42–47.
6. Vergès P. L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de psychologie. 1992. Tome XLV. No 405. P. 203–209.

УДК 371.215

### ИНТЕГРАЦИЯ ДУХОВНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕНИКОВ

**Самойлов Евгений Андреевич** – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного социально-педагогического университета, Самара, ул. М.Горького, д.65/67, evge-samojlov@yandex.ru

**Сидоров Егор Леонидович** – студент Самарского государственного социально-педагогического университета, Самара, Самара, ул. М.Горького, д.65/67, egor19sidorov@gmail.com

## **Аннотация**

В статье рассматриваются ценностные аспекты интеллектуального и духовного развития школьников в процессе обучения. Показано, что в информационном обществе стратегия педагогического управления, ориентированная на формирование целеустремленного, сплоченного и интеллектуально результативного коллектива обучаемых, должна исходить из первичности нравственных (ценностных) аспектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** управление интеллектуальным развитием, духовно-нравственное развитие.

## **THE INTEGRATION OF MORAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS**

**Samoilov Eugene Andreevich** – doctor of pedagogical Sciences, professor of Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Maxim Gorky Street, 65/6, evge-samojlov@yandex.ru

**Sidorov Egor Leonidovich** – student of the Samara state Social and Pedagogical University, Samara, Maxim Gorky Street, 65/6, egor19sidorov@gmail.com

## **Abstract**

The article deals with axiological aspects of intellectual and moral development of students in the learning process. It is shown that in the information society strategy of pedagogical management, focused on the formation of purposeful, intellectually cohesive and productive team of students, should proceed from the primacy of the moral (evaluative) aspects of the educational process.

**Keywords:** control of intellectual development, moral development.

В последние десятилетия активизировался поиск новых педагогических идей, подходов, технологий, способствующих решению проблемы управления интеллектуальным развитием обучаемых (УИРО) в информационном обществе [3, 4, 7]. УИРО – это вид деятельности, побуждающей учеников к организованному поведению, выполнению требуемых познавательных и инструментальных действий, соблюдению установленных норм учения с целью расширения и усложнения индивидуальных интеллектуальных ресурсов средствами физики.

В работе [8] предложен подход к построению системы УИРО, который соответствует идеям компетентностно ориентированного обучения (КОО), базируется на уровневой модели интеллекта [9] и ориентирует учащихся на деятельность в холонических организационных системах, доминирующих в информационном обществе [2]. При этом объектом управления мы рассматриваем коллективный развивающийся субъект (КРС) – идеализированную жизнеспособную организационную систему, «клеточку» неоднородного школьного коллектива, который оказывает существенное влияние на индивидуальное интеллектуальное развитие.

КРС объединяет учеников класса с различными задатками, склонностями, мотивацией и учителя на принципах конструктивного сотрудничества для эффективного индивидуального интеллектуального и нравственного роста каждого в процессе обучения. КРС является оргсистемой, прообразом которой выступает коллектив холонической производственной системы. КРС рассматривается как структура, в рамках которой школьники: получают опыт конструктивного взаимодействия, коммуникации, лидерства и новаторства; осознают российскую ментальность и такие ценности нашего народа, как коллективизм, взаимовыручка, бескорыстие, отзывчивость, стремление делать добро; получают возможность для самоопределения, поиска своего предназначения. Согласованная партнерская образовательная деятельность неоднородных представителей КРС приводит к индивидуальному духовно-интеллектуальному росту более высокого порядка.

Анализ литературы в области философии, синергетики, менеджмента, психологии, педагогики, частных дидактик по проблеме управления оргсистемами позволяет высказать следующее предположение.

*Современная стратегия педагогического управления, ориентированная на формирование целеустремленного, сплоченного и интеллектуально результативного коллектива школьников, должна исходить из первичности нравственных (ценностных) аспектов образовательного процесса.*

Данное утверждение означает, что традиционный подход к решению проблемы управления интеллектуальным развитием обучаемых (УИРО), по-видимому, исчерпал себя. В основе этого подхода лежит классическая научная идея расчленения, то есть раздельного изучения и формирования интеллектуальной и духовной сфер личности. Для построения концепции УИРО, соответствующей высоким целям физического образования в информационном обществе, сегодня продуктивен выход в надсистему с генерированием теоретических обобщений более высокого порядка. Холистический (целостный) подход к личности позволяет осознать преимущества интеграции интеллектуального и духовного развития учащихся. Здесь духовность понимается как отрешенность от низменных, грубо чувственных интересов, стремление к внутреннему совершенствованию, высоте духа.

Парадоксально, но факт: чтобы добиться максимальных высот в развитии интеллекта, нужно во главу угла поставить высокие духовно-нравственные цели. Именно этика как система норм нравственного поведения является сердцевинной современного образования. Д.Б.Богоявленская отмечает, что на первых ступенях интеллектуальной эволюции внешние материальные стимулы в виде высоких учебных отметок, конкурсных побед позволяют ученику достичь определенных интеллектуальных успехов [1]. Но дальнейший интеллектуальный прогресс личности возможен только посредством отказа от узко прагматичных, сугубо материальных устремлений.

События XX века учат нас тому, что в современном мире попытки отделять интеллектуальные приобретения и достижения от целей субъекта не только контрпродуктивны, но и таят угрозу. Бездуховные, безнравственные интеллектуалы опасны для социума. Поэтому интеллектуальное развитие должно осуществляться в единстве с воспитанием человечности и оцениваться через призму высших (бытийных) ценностей, в составе которых – истина, красота, справедливость, добро. Интеллектуальная компетентность как характеристика личности отражает тот факт, что субъект интеллектуальной деятельности результативен и применяемые им способы решения проблем и полученные результаты нравственны.

Современные педагогические и частнодидактические исследования исходят из того факта, что любой ученик помимо базовых (инстинктоподобных) потребностей обладает более высокими потребностями в оценке, в уважении, в свободе саморазвития, в ценностях бытия. Свобода саморазвития связана с познанием и реализацией индивидуальных особенностей (идентичности), своего предназначения, миссии. Важнейшим качественным критерием достижения школьником высшего уровня духовного и интеллектуального развития является коренная перестройка его мотивационной сферы, когда базовые потребности становятся фоном, а высшие потребности (в истине, красоте, справедливости, заботе) – главенствующими. Апофеозом развития признается обретение жизненной задачи, призвания, смысла существования.

Генеральная установка на поиск личной индивидуальности в процессе обучения является способом стимулирования школьников к осмыслению единства интеллектуального и духовного развития. Ведь выполняя свое предназначение, актер (лицо, принимающее решения в рамках делегированных ему полномочий) руководствуется высшими ценностями, которые не образуют иерархии, рядоположены, являются «гранями одного драгоценного камня». Эта установка не только определяет направление вектора интеллектуального развития каждого ученика. Она выполняет объединяющую функцию, побуждает представителей КРС к взаимному уважению и партнерским отношениям: если школьник

нашел себя, он начинает ценить и уважать индивидуальность другого ученика. Можно утверждать, что идеальный КРС состоит из самоактуализированных учащихся. Степень приближения реального коллектива к идеальному КРС коррелирует с количеством его представителей, которые обрели свое призвание и руководствуются в индивидуальной интеллектуальной деятельности высшими ценностями. Идеалом духовно-интеллектуального развития актора является диалектическое единство автономных и коллективных образовательных действий.

Для реализации изложенной стратегии УИРО в практике обучения требуется описание конкретных регулирующих действий учителя. Одним из первых методических шагов является аккумуляция и дальнейшее использование инструментальных средств (списка вопросов, анкет, системы аргументов) и организационных форм, обеспечивающих каждому ученику возможность заглянуть внутрь себя, открыть свою идентичность: изучить личные физиологические, когнитивные, метакогнитивные, интенциональные, аффективные, волевые особенности. Зная свое реальное Я, легче найти дело своей жизни.

Для поиска идентичности полезно развивать интенции: 1) задавать себе вопросы, загружая и заставляя работать подсознание; 2) прислушиваться к своим внутренним побуждениям, порывам, предчувствиям, желаниям, оценкам (хорошо – плохо, нравится – не нравится, правильно – ошибочно); 3) интерпретировать и логически, рационально обосновывать внутренние сигналы и знаки.

Как говорил Стив Джобс, имейте храбрость следовать своему сердцу и интуиции: они каким-то образом уже знают то, кем вы хотите стать на самом деле [11]. В психологии имеется немало экспериментальных подтверждений этой маскировки [6, 10]. Важным следствием индивидуальной рефлексии является самостоятельное получение, осознание состава и построение иерархии индивидуального комплекса ценностей. В ходе интеллектуального развития учащихся их ценностная сфера неизбежно изменяется. Для повышения единства КРС полезна коллективная рефлексия, направленная на обсуждение ценностей информационного общества и их соотнесение с личностными ценностями.

Возможным механизмом приобщения учеников к высшим (бытийным) ценностям А.Маслоу считал систематическое создание пиковых переживаний, то есть состояний блаженства, образовательного экстаза [5]. В таком состоянии КРС предельно мобилизован, работает в едином порыве, и его интеллектуальная деятельность максимально интенсивна. Любой учитель хотя бы раз создавал такую образовательную ситуацию. Всеобщий эмоциональный подъем настолько объединяет КРС, что учебное время пролетает незаметно и используется чрезвычайно эффективно.

Источником пиковых переживаний является все то, что вызывает у школьников восхищение, изумление, ощущение тайны. Поскольку эмоции связаны с индивидуальными потребностями и ценностями, для планомерного использования пиковых переживаний в процессе УИРО учителю, прежде всего, нужно знать личностные особенности учащихся. Но анкетирование и беседы со школьниками позволяют создать всего лишь приближенный, поверхностный эмоционально-ценностный портрет КРС. Большими преимуществами в этом плане обладает «любящее управление» (термин А.Маслоу). Это понятие пока еще находится вне рамок научно-обоснованных методик обучения.

Традиционные частные дидактики опираются на классическую концепцию объективности и беспристрастности научного знания, в которой нет места человеческим эмоциям, желаниям, надеждам, конфликтам субъектов образовательного процесса. В рамках классической рациональности, учитель моделируется дистанцированным от субъективных аспектов интеллектуальной деятельности руководителем, организатором и управляющим. Любовь учителя к детям декларируется как важнейший принцип педагогики, как необходимое условие достижения образовательных целей. Но «любовь к детям» как средство обучения не является предметом теоретического анализа в частных дидактиках. Методологической основой новой парадигмы управления открытыми организационными системами стала постнеклассическая рациональность. Экстраполяция идей этого типа

рациональности в сфере образования приводит к следующим выводам и рекомендациям, полезным для повышения управляемости и устойчивости КРС.

1. Любящее обучение порождает формы знания, которые недоступны без любви. Когда школьника любят и ценят, он раскрывается, сбрасывает свои защиты, становится «постижимым». Мудрый учитель бережно распоряжается этим знанием. Опора на достоинства и тактичное воздействие на недостатки школьников не только повышают авторитет педагога (что само по себе очень важно для успеха управления), но и создают позитивное, мажорное настроение в коллективе, которое является предтечей пиковых переживаний, способствующих укреплению единства КРС и росту интеллектуальной продуктивности школьников.

2. Поскольку учащиеся – не винтики в структуре КРС, а носители сложных потребностей, учитель не может сделать из них, кого ему угодно, ученики сами становятся кем-то. В рамках современного УИРО несостоятельна распространенная методическая и педагогическая установка, которую довольно точно выражают строки известной песни: «Если я тебя придумала, стань таким, как я хочу». Основой образования в информационном обществе служит посыл каждому школьнику: «Сконструируй высокий образ желаемого будущего и сделай все возможное, чтобы воплотить его в жизни». Смена установок означает, по сути, кардинальный для российской школы переход от единоличной ответственности учителя за результаты образовательного процесса к распределению ответственности, возложению существенной ее доли на учащихся-актеров, принимающих управленческие решения. Разумеется, учитель учитывает требования Федерального государственного образовательного стандарта, которые воплощает в постановке целей образовательной деятельности КРС и в идеализированном алгоритме достижения образовательных целей. Но индивидуальные образы желаемого будущего учащихся различны, и поэтому реальные действия КРС как целого отличаются от абсолютно согласованных, идеальных действий. Качество адаптивности, жизнеспособности образовательной системы педагога придает гибкое планирование и управление динамическими критически важными параметрами в цепи обратной связи.

Проведенный нами поисковый педагогический эксперимент [4] показал, что в *содержательном плане* эмоциональный подъем школьников вызывают: 1) ценностно окрашенные факты из биографий известных деятелей науки и техники; 2) эффектная постановка демонстрационных опытов; 3) красивые способы решения учебных задач; 4) эстетически привлекательные средства обучения (фотографии природных явлений и технических устройств, яркие видеофрагменты, качественные опорные конспекты).

Возможными источниками пиковых переживаний *в процессе* обучения являются: а) инсайт как апофеоз индивидуального решения учебной проблемы; б) успешное групповое взаимодействие школьников в урочной и внеурочной образовательной деятельности; в) интеллектуальные успехи КРС как целого; г) справедливость учителя, его непредвзятое отношение к ученикам.

Следует подчеркнуть, что комплекс содержательных и процессуальных средств пиковых переживаний в процессе обучения динамичен и для каждого конкретного КРС имеет свою специфику. Состав этого комплекса определяется уровнем духовно-интеллектуального развития представителей КРС, так как мир может сообщить личности только то, чему она соразмерна, до чего она доросла.

В ценностно ориентированной учебной деятельности каждый актер находит личностный смысл. Поэтому так важно, чтобы школьники хотя бы периодически испытывали ощущение радости и удовольствия от учебных занятий. Эмоциональная составляющая обучения является необходимым условием для достижения стратегической цели современного процесса УИРО – самоактуализации учеников как движения в направлении наибольших высот духовно-интеллектуального развития, доступных данному индивиду.

## Литература

1. Богоявленская Д.Б. Творчество и нравственность. [Электронный ресурс]: <http://www.samara.orthodoxy.ru/Hristian/Bogoyavl.html>. (Дата обращения 16.04.2011).
2. Виттих В.А. Концепция управления открытыми организационными системами // Известия Самарского научного центра РАН, №1, 1999. – С.55-76.
3. Гельфман Э.Г. Конструирование учебных текстов по математике, направленных на интеллектуальное воспитание учащихся основной школы: диссертация доктора педагогических наук. – М.: МПГУ, 2004.
4. Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: диссертация доктора педагогических наук. – М.: МПГУ, 2007.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
6. Муzychuk С.Т., Холодная М.А. Проявления психического времени в связи с интеллектуальными и личностными характеристиками человека. Деп. В ИНИОН АН СССР. №40046 от 13.11.1989.
7. Окулов С.М. Развитие интеллекта школьника как принцип организации синергетической среды обучения информатике: диссертация доктора педагогических наук. – Киров, 2004.
8. Самойлов Е.А. Управление интеллектуальным развитием учащихся физико-математических классов при обучении физике: диссертация доктора педагогических наук. – М.: МПГУ, 2013.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Издательство Томского университета, - М.: Издательство «Барс», 1997. – 392 с.
10. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С.28-37.
11. Steve Jobs' 2005 Stanford Commencement Address. [Электронный ресурс]: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=592294> (Дата обращения 22.07.2012).

УДК 159.9

### РОЛЬ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССАХ ФАНТАЗИРОВАНИЯ-МЕЧТАНИЙ-ПЛАНИРОВАНИЯ

(Статья выполнена при поддержке РГНФ, проект № 16-26-01003)

**Ульянова Ирина Валентиновна** – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя» 117 997, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12, e-mailsupport@mosu-mvd.com

#### Аннотация

В статье рассматривается взаимообусловленность процессов фантазирования, мечтаний и планирования и возрастных особенностей дошкольников и школьников, а также формирования смысложизненных ориентаций. Указывается на необходимость педагогической помощи подопечным в данных процессах.

**Ключевые слова:** дошкольники, школьники, фантазирование, мечтание, планирование, смысложизненные ориентации.

### THE ROLE OF AGE CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL AND SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESSES OF FANTASY-DREAMS-PLANNING

(The paper was written with support from RGNF, project № 16-26-01003)

**Ulyanova Irina Valentinovna** – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Federal state educational institution of higher professional education "Moscow University Ministry of internal

### **Abstract**

The article deals with the interdependence of the processes of fantasy, dreams and planning, and age characteristics of preschool children and schoolchildren, as well as the formation of their life-meaningful orientations. Indicates the need for educational assistance to the wards in these processes.

**Keywords:** preschoolers, school children, fantasy, daydreaming, planning, life orientation.

С течением времени все более очевидным становится фактор неопределенности современного мира, где настойчиво реализуется концепция управляемого хаоса (С. Манн), влияющая не только на политику, экономику, но и на систему образования (прежде всего, европейских стран, в том числе и России). В данных условиях теория новейшей педагогики а priori обогащается следующей закономерностью. Чем более хаотичным является мир, общественная жизнь, тем более актуализируется в системе образования проблема смысла жизни, усиливается значение экзистенциальной психологии [7; 8], повышается роль педагогики смысложизненных ориентаций [4; 5], содержание которой ориентировано на определенные структурные основы [4;5]. Стержнем данного педагогического концепта является триединство элементов смысложизненных ориентаций: ценности, цели, соответствующие виды деятельности.

Среди специальных видов деятельности выделяется «целеполагание» как деятельность, во многом обуславливающая процесс формирования смысложизненных ориентаций личности, имманентно присутствующая во многих других видах деятельности как необходимая, важная компонента. Целеполагание — это практическое осмысление человеком своей деятельности, это постановка целей и их достижение. Однако у психолого-педагогического сообщества, родителей готовность личности к целеполаганию традиционно связывается с подростковым возрастом, причем от подростков, юношества требуется владение навыками и умениями в области целеполагания, тогда как подавляющее большинство детей этому не обучается. Понятно, что многие учебные и воспитательные ситуации стихийно содействуют развитию способностей в данной области. Например, это логические упражнения, задания по различным учебным дисциплинам; верные и ошибочные (нравственные и безнравственные) поступки, благодаря которым формируется собственный житейский опыт, влияющий на индивидуальный стиль достижения каких-либо целей. Однако часто этот житейский опыт автономизируется на бытовом уровне, не эволюционируя до опыта бытийного, онтологического. Именно по этой причине фиксируется стагнация личностного развития человека, ребенка, когда его потребности, возможности остаются несогласованными с реальными и потенциальными требованиями общества, жизни.

Наша многолетняя практика, связанная с разработкой и реализацией педагогики смысложизненных ориентаций личности показала, что в образовательном процессе обучение целеполаганию и планированию (оптимального распределения ресурсов для достижения поставленных целей) (на функциональном уровне) должно быть представлено на уровне обучения и воспитания, а также в различном формате: в семейных беседах, на уроке, классных часах, социально-психологических занятиях, соревнованиях и проч. То есть, их можно представить двух аспектно: как явление стихийное и как осознанное, рационализированное.

Кроме того, готовность к целеполаганию, планированию формируется на основе предшествующих ей этапов: фантазирования и мечтаний (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, И.В. Ульянова) [3; 4; 5]. Нами была разработана таблица, отражающая динамику личности к готовности к целеполаганию в условиях образовательного процесса (как действующего фактора).

## Динамика личности к готовности к целеполаганию в условиях образовательного процесса

Таблица 1

Возраст психологический	Возраст педагогический	Элементы СЖО	Динамические процессы
Детство (0-11/12 л.)	Дошкольный, школьный (начальная школа)	Ценности	Фантазия/ Фантазирование
Подростничество (11/12-15 л.)	Школьный (средняя школа)	СЖО-Деятельность	Мечта/Мечтание
Юношество (15-17 л.)	Школьный (старшая школа)	Цели	Цель/Целеполагание План/Планирование

Фантазия (греч. *φαντασία* – «воображение») – это способность создавать новые образы (также и воспроизводить образы, сохраняющиеся в памяти). Создание новых образов характеризует продуктивную (творческую) фантазию, воспроизведение прежних – репродуктивную. (Важно ввести ремарку о необходимости различия воображения и фантазии. Как подчеркивал Л.С. Выготский, воображение – это психический процесс, всю жизнь сопровождающий человека, совершенствующийся с течением времени. В детстве воображение значительно отдалено от мышления. Ребенок, не имея богатого жизненного опыта [1], совершенно свободно «смешивает» известные ему образы, «играет» с ними, фантазирует, выдумывает неправдоподобное, невозможное, ненужное, импровизирует).

Очевидно, что важнейшими средствами для развития фантазии у ребенка являются игры (прежде всего, – сюжетно-ролевые), беседы, творчество. В.И. Гарбузов в своих работах настоятельно подчеркивал необходимость полноценного проживания периода детства, связанного с фантазированием, игрой, предупреждал о рисках дисгармоничного развития ребенка в условиях раннего и форсированного интеллектуального развития [2].

У современного подрастающего поколения сужены возможности для фантазирования. В данном случае многое зависит от сословности воспитания. В состоятельных семьях нередко ограничивается свобода дворовых игр детей, их самостоятельных путешествий (проблема безопасности), фиксируется переизбыток игрушек-копий в ущерб игрушкам-заменителям, а также стандартизация, регламентация досуга и проч., в то же время широки возможности для накопления впечатлений, познания, общения с высокохудожественным искусством. В социально не защищенных семьях – напротив, у детей часто более широким оказывается диапазон практических, прикладных возможностей, но сужена сфера научного познания, художественного и технического творчества. Указанные тенденции необходимо учитывать педагогам образовательных организаций, содействуя детям в направленном стимулировании, коррекции. «Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, - говорил Л.С. Выготский, - чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях, будет деятельность его воображения» [1].

Мечта — особый вид воображения, заветное желание, исполнение которого часто сулит радость, счастье. Мечты могут быть реальными и нереальными, сбыточными и несбыточными, конкретными (мечты-желания) и обобщенными, локальными и глобальными, утилитарными и духовными. Мечтать – значит предаваться мечтам, т.е. вовлекаться в специальную деятельность, отличающуюся проективным характером. Это обусловлено произвольностью самого процесса мечтания, наличия в нем волевых усилий.

Нередко мечты близки фантазиям, но все же они более реалистичны, частично достижимы. В образовательном процессе важно содействовать подросткам в сбалансированности мечтаний сугубо практического, материального характера и духовно-

нравственного (значителен потенциал мечтательной деятельности в проектах типа «Письмо самому себе в будущее», «Послание своим будущим детям», «Ярмарка профессий», «Я – президент», «О какой семье я мечтаю», «Мой будущий дом» и проч.). Для работы педагога с подопечными в области мечтаний важны наглядные примеры, образцы. В педагогике смысложизненных ориентаций ценность мечтаний особо значима в связи с устремленностью в будущее, связью реального и воображаемого. Вместе с тем мечты максимально субъективированы.

Цель — это модель потребного будущего, на достижение которого направлено действие, это мечта в реальной форме, она напрямую связана с планированием. Планирование – элемент управления наряду с организацией, мотивацией и контролем; управление, самоуправление необходимы для того, чтобы сформулировать и достичь поставленные цели. Перечисленные элементы (функции) управления объединены связующими процессами коммуникации и принятия решений.

Планировать – значит, предвидеть. А. Файоль в 1916 году в книге «Общее и промышленное управление» так определил планирование: «План действия – это одновременно и предвидимый результат, и направление действий, которому надо следовать, и этапы, которые надо пройти, и методы, которые следует применить. Это своего рода картина будущего, в которой ближайшие события очерчены с некоторой определенностью, в то время как отдаленные события выступают все менее отчетливо»[5]. Планирование всегда обусловлено ситуацией выбора – выбираются средства достижения цели, конкретизируются ее содержание, аксиологические основы. В старших классах, когда у юношей и девушек сформирован опыт фантазирования и мечтаний, ими с интересом и воодушевлением на социально-психологических занятиях, классных часах выполняются такие проекты, как «Планирую свое будущее», «Планирую выбор профессии» и проч. На уроках литературы пишутся сочинения типа «Цели моей жизни», «Фантазии, мечты и целеполагание в жизни человека», «Нравственный и безнравственный выборы» и проч.

Следует подчеркнуть перманентный характер процесса продвижения развивающейся личности к эффективному целеполаганию, планированию, а также их частичный синкретизм, взаимопроникновение.

В условиях воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций личности (1999-2013 гг.) взаимосвязь фантазирования – мечтаний – планирования была явственно представлена на социально-психологических занятиях, в частности, во время освоения школьниками направления «Моя профессия» (выборка – 1200 человек). Так, с 1-го по 5-6-й классы обучающиеся отдавали предпочтение популярным на данный момент в обществе профессиям, которые активно пропагандировались СМИ; для девочек наиболее значимы были профессии певиц, парикмахеров, для мальчиков – полицейских (милиционеров), водителей (дальнобойщиков), поваров (до 80% в классе). На вопрос «Почему именно эта профессия? Что ты о ней знаешь?» вразумительных объяснений не было, в основном дети отвечали: «Не знаю, просто нравится» или «Мама/папа занимается этим». Но вместе с тем они активно подбирали позитивные характеристики представителям указанных профессий: «Певица красивая, добрая», «Милиционер смелый» и проч. В течение обучения в 6-8-х классах подростки уже более рационально подходили к «выбору» профессии: девочки ставили акценты на дизайнерской деятельности («Мне нравится украшать помещения» и т.п.), а также педагогической, врачебной - «Мне нравится заниматься с маленькими детьми», «Мне хочется помогать людям, когда они болеют» (хотя около 15-20 % респондентов отдавали предпочтение профессии «Модели», не будучи осведомленными о предъявляемых требованиях к деятельности), тогда как мальчики в своих выборах в целом остались на прежних позициях, расширив арсенал профессий и связав мечтания с деятельностью военных и компьютерщиков, представив соответствующие обоснования. С 9-го по 11-й классы массово преобладал рационалистический подход к выбору профессии, когда старшеклассники в подавляющем большинстве указывали на

профессии максимально приближенные к реальным возможностям (в триаде «хочу-могу-надо»), поясняя цели и обосновывая планы).

Обобщая вышесказанное, важно подчеркнуть ведущую роль возрастных особенностей дошкольников и школьников в процессах фантазирования-мечтания-целеполагания. Осуществляя педагогическую деятельность, родители, воспитатели, учителя имеют уникальную возможность содействовать гармоничному развитию личности, в формировании ею смысло-жизненных ориентаций, с одной стороны, не форсируя данные процессы, с другой стороны, - вовлекать подопечных в актуальные для них виды деятельности, обладающие обучающим, воспитательным, психотерапевтическим, стимулирующим, коррекционным потенциалом.

### Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Гарбузов, В.И. Воспитание ребенка в семье: советы психотерапевта. - Санкт-Петербург: Изд-во КАРО, 2015. – 295 с.
3. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. – 254 с.
4. Ульянова И.В. Современная педагогика. Воспитательная система формирования гуманистических смысло-жизненных ориентаций школьников (Монография) Электрон.текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 297 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38391>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю.
5. Ульянова И.В. Педагогика смысло-жизненных ориентаций (Учебное пособие). Электрон.текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. - 235 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38390>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю
6. Файоль А. Общее и промышленное управление. М.: Журнал «Контроллинг», 1992. -111 с. (1916).
7. Франкл В. Логотерапия: пер. с англ. // Техники консультирования и психотерапии; под.ред. У.С. Сахакиан. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 624 с.
8. Чудновский В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни. – М.: МПСИ, 2006. – 768 с.

УДК 159.9

### ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

**Ульянова Елена Николаевна** – педагог-психолог, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 30 «Веснушки»; Московская область, г. Балашиха, ул. Брагина, дом 2Б, e-mail: [madou-30@mail.ru](mailto:madou-30@mail.ru)

#### Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования ценностных представлений у дошкольников в контексте педагогики смысло-жизненных ориентаций; указывается на роль аксиологических игровых технологий в процессе нравственного становления детей.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные представления, дошкольный возраст, саморегуляция, полоролевая идентификация, педагогика смысло-жизненных ориентаций, аксиологические игровые технологии.

### THE FORMATION OF VALUE PERCEPTIONS IN PRESCHOOLERS ON THE PSYCHOLOGICAL LESSONS

Ulyanova Elena Nikolaevna – the teacher-psychologist, Municipal Autonomous preschool educational institution "kindergarten № 30 "Freckles"; Moscow region, Balashikha, ulBragina, building 2B, e-mail: [madou-30@mail.ru](mailto:madou-30@mail.ru)

## Abstract

This article considers the problem of formation of value perceptions in preschoolers within the context of the pedagogy of life-meaningful orientations; points to the axiological role of game technologies in the process of moral formation of children.

**Ключевые слова:** values, value ideas, preschool age, self-control, sex-role identification, education, life orientations, axiological game technology.

*«Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш».*

*В.А. Сухомлинский*

Дошкольное воспитание представляет собой первое звено непрерывного образования, создающее необходимые условия для успешной социализации ребенка, его личностного становления, где особую значимость имеют ценностные представления. Ценностные представления - это относительно устойчивые, значимые представления личности о чём-либо, не всегда ясно осознаваемые, хранящиеся в её опыте; это ценности личности (О.И. Мотков) [2].

Особое место в системе ценностей человека занимают нравственные ценности, благодаря которым формируется морально-нравственный облик человека. Нравственные (моральные) ценности, именуемые древними греками «этическими добродетелями», во многом универсальны для цивилизованного мира. Это жизнь, свобода, истина, труд, красота и др. В безусловном, абсолютном выражении ценности выступают в роли этических идеалов. Нравственные (моральные) ценности неразрывно связаны с нравственными (моральными) регулятивами – правилами поведения, которые ориентированы на указанные ценности. Это те нормы морали, которые задаются ребенку извне как традиции, которым необходимо подчиняться для интериоризации в общество, культуру.

Одним из важнейших факторов, влияющих на устойчивый синтез нравственных ценностей и нравственных регулятивов, безусловно, является возраст: чем младше ребенок, тем более у него отдалены друг от друга указанные позиции, тем сложнее ему сопрягать в собственной жизнедеятельности знание ценностей и нравственные нормы поведения. Однако данная закономерность, являющаяся признаком дошкольного детства, должна пониматься родителями и педагогами не как препятствие, преодолеваемое стихийно (что наблюдается в либеральной педагогике), но как разрешаемое противоречие, требующее личностно развивающих условий, стимулирования, адекватной поддержки, коррекции, систематической помощи (на что ориентирует смысложизненноориентационное направление гуманистической педагогики) [4; 5]. В данном случае смысложизненноориентационная педагогика выполняет и защитную функцию. Она ставит барьер на пути форсированного продвижения дошкольника к беспрекословному соблюдению норм поведения (автократическая педагогика). Нередко в процессе воспитания от детей-дошкольников требуется демонстрация навыков самовоспитания. Другое дело – понимание того, что <...весь дошкольный период является подготовительным для дальнейшего нормального развития личности, ее готовности к самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению> [3: с. 109], для чего детям – дошкольникам необходимо приобрести устойчивые элементарные знания в области гуманистических ценностей. С точки зрения нравственного воспитания дошкольный возраст можно охарактеризовать как период формирования знаний и узнаваний нравственных ценностей с попытками и пробами ориентации на них в поведении и

деятельности; причем, чем старше становится ребенок, тем более согласованными будут его ценностные знания и действия (признак психологической нормы). Очевидно, что в этом случае оптимизируются условия для гармоничного развития всех сфер личности (морально-нравственной, интеллектуальной, поведенческой, эмоционально-волевой и др.).

Представленные выше суждения раскрывают теснейшую связь психологии и педагогики в личностном и групповом сопровождении детей, что ориентирует специалистов детского сада – педагога-психолога и воспитателей – на систематическое, планомерное, творческое сотрудничество. Это не только обогащает специалистов профессионально, предоставляет широкие возможности для углубленного наблюдения за детьми, но и расширяет представления детей о добре как взаимопомощи, сотрудничестве, обогащает их этический лексикон.

Так, педагогу-психологу важно быть частым гостем на занятиях воспитателей различной тематики, где он выступает в различных ролях. Он может быть со-воспитателем, его помощником, гостем, участником группы, актером и проч. В свою очередь, и воспитателю необходимо не только формально присутствовать на психологических занятиях (это во многом помогает укрепить организованность группы без директивных «нажимов»), но и участвовать в них, выполняя различные роли. Он может быть участником группы, со-руководителем, помощником педагога-психолога и др. Кроме того, тематика занятий, проводимых воспитателем и педагогом-психологом, может быть целесообразно частично «перенесена» в контекст смежных занятий, что укрепит преемственность, межпредметные связи.

Реализуя психологическую деятельность в ДОУ на основе концептуальных положений педагогики смысло-жизненных ориентаций [5], мы актуализируем ценностную проблематику на психологических занятиях посредством аксиологических тематических направлений и соответствующих им игр, упражнений.

Так, ориентируясь, в частности, на актуальные эмпирические ценности педагогики смысло-жизненных ориентаций (Внутренний мир, Семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа), мы определили их как векторные направления психологических занятий с детьми средних и старших, подготовительных групп (возраст детей – от 4 до 6-7 лет). Благодаря этому на психологических занятиях интегрируются психологическая, социокультурная, аксиологическая сферы бытия личности.

В частности, для детей 4-5 лет используются следующие игры-упражнения.

«Назови ласково свое имя», «Паровозик с именем», «Моя любимая игра», «Мой любимый сказочный герой», «Что я люблю делать», «Я радуюсь, когда...», «Мне грустно, когда...». Они направлены на формирование ценности собственного «Я», способствуют самопознанию, саморегуляции, самоуважению (Направление «Мой внутренний мир»).

«Хвалю нашу группу за то, что мы творческие, веселые, дружные...», «Мы дружная команда», «У нас замечательные мальчики», «У нас замечательные девочки». Эти игры-упражнения необходимы для формирования ценности детского коллектива (группы), развития чувства единства, сплоченности (Направление «Общество»).

«Я - мальчик, я – сильный, смелый, я-защитник». «Я - девочка, я - заботливая, ласковая». «У нас замечательные мальчики», «У нас замечательные девочки». «Послушаем рассказ о дружной семье. Такие игры-упражнения способствуют формированию первичной полоролевой идентификации, позитивных представлений о традиционной семье (Направление «Семья»).

Наряду с играми упражненческого, имитационного, театрализованного характера, нами используются творческие задания - нарисовать любимую игрушку, сказочного героя, подарок группе и т.п., благодаря чему у детей развивается воображение, формируется навык самопрезентации, закрепляется позитивное отношение к изученной ценности.

Психологическое занятие завершается упражнением-благодарением, групповыми пожеланиями «Спасибо за работу!», «Желаем всем добра!», на основе чего формируется доброжелательное отношение детей друг к другу, к окружающему миру.

### Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Мотков О.И. Методика «Оценка признаков гармоничной личности». – М., 2001. <http://psychology.rsuh.ru/archive/motarticle15.doc>
3. Сухомлинский В.А. «О воспитании», – М.: «Политическая литература», 1975. – 272 с.
4. Ульянова И.В. Современная педагогика. Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников (Монография) Элек-трон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 297 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38391>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю
5. Ульянова И.В. Педагогика смысложизненных ориентаций (Учебное пособие). Электрон.текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. - 235 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38390>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю

УДК 159.9

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБ УЧЕБНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

**Данилова Елена Евгеньевна** – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, ул. Моховая, д. 9 стр.4, e-mail: [danillen@yandex.ru](mailto:danillen@yandex.ru)

### Аннотация

Представлены результаты опроса учителей московских школ, в котором выяснялось мнение педагогов об учебно-важных качествах мальчиков и девочек. Показано, что представления учителей о различиях учащихся разного пола в целом носят стереотипный характер и не учитывают индивидуальные различия детей. Стереотипизация может снижать эффективность педагогического труда, препятствовать достижению высоких результатов учащихся. Делается вывод о необходимости психологического просвещения учителей.

**Ключевые слова:** младший школьник, учебно-важные качества, мальчики и девочки, учитель.

## THE OPINION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE TRAINING-IMPORTANT QUALITIES FOR BOYS AND GIRLS

**Danilova Elena Evgenievna** – candidate of psychological Sciences, leading researcher, Federal state budgetary scientific institution "Psychological Institute", Moscow, Mokhovaya str. d. 9 p. 4.

### Abstract

Presents results of a survey of teachers of Moscow schools, where it turned out the opinion of teachers about teaching and the important qualities of boys and girls. It is shown that the representations of teachers about the differences between students of different sexes are generally stereotyped in nature and does not take into account individual differences of children. The conclusion about the necessity of psychological education of teachers.

**Keywords:** Junior high school student, teaching important qualities, boys and girls, the teacher.

Одним из важных смыслов педагогической деятельности является не только стремление взрослого научить ребенка чему-то важному, передать определенные знания и опыт, но и сделать это с учетом индивидуальных особенностей ребенка, без чего обучение не будет эффективным и не достигнет намеченной цели. Важнейшей индивидуальной характеристикой ребенка служит его половая (гендерная) принадлежность. Свойственные полу особенности проявляются у мальчиков и девочек, начиная с самых ранних возрастных периодов, подвергаясь по мере взросления детей не менее своеобразным процессам гендерной социализации. Школа как важнейший социальный институт вносит в этот процесс немалый вклад, обучая не просто детей, а мальчиков и девочек. Поэтому знание учителями психологических особенностей детей разного пола имеет важное значение для более эффективной организации учебного процесса.

С целью изучения имеющихся у педагогов представлений о различиях, существующих между мальчиками и девочками, а также о значимости этих различий для учебной работы, был проведен пилотажный опрос учителей начальной школы. Среди прочих был задан вопрос о том, какие особенности мальчиков и девочек необходимо учитывать педагогам в учебной работе?

В опросе приняли участие 24 учителя начальных классов, работающих в средних общеобразовательных школах г. Москвы. Все участники проса - женщины. Педагогический стаж учителей составил от 3 до 48 лет; значительную часть опрошенных (18 человек) представляли опытные учителя, чей педагогический стаж был равен 20 и более годам.

В ходе опроса учителей просили указать, какие особенности мальчиков и девочек важно учитывать педагогу. Полученные ответы показали, что заметная часть опрошенных (21%) не сумели выделить каких-либо различий между учащимися разного пола; небольшая группа педагогов (8%) отметили, что для них имеют значение, прежде всего, индивидуальные особенности каждого ребенка независимо от его пола. Большинство же опрошенных учителей (71%) выделили ряд существенных различия между мальчиками и девочками.

Учителя начальных классов, характеризуя мальчиков, отмечают в первую очередь их более высокую, чем у девочек, двигательную активность: «повышенная подвижность», «подвижные, шумные, неусидчивые», «гиперактивные». Помимо поведенческих особенностей учителя выделяют у мальчиков большую группу качеств, имеющих отношение к организации и выполнению учебной работы, причем эти качества имеют преимущественно негативный характер. По мнению учителей, мальчики: невнимательные, недисциплинированные, менее аккуратные, менее ответственные и исполнительные, требуют помощи со стороны учителя, имеют низкий показатель работоспособности.

В ответах учителей есть также отдельные указания на сниженную учебную мотивацию мальчиков, их «безразличие к результату», а также выраженную эмоциональность и сниженную произвольность: вспыльчивость, недостаточное умение контролировать себя, агрессивность.

При характеристике девочек учителя начальных классов, напротив, делают акцент на положительных качествах, определяющих успешность учебной работы младших школьников. По их мнению, девочки: внимательные, дисциплинированные, аккуратные, прилежные, ответственные и исполнительные, усидчивые, более самостоятельные, быстро набирают оптимальный уровень работоспособности.

Наряду с этим у девочек отмечают: добросовестное отношение к учебе, более высокая учебная мотивация, ориентированность на успех, стремление получать хорошие отметки («пятерки»), а также склонность к соперничеству и лидерству («хотят быть первыми»).

Если в отношении мальчиков, помимо учебно-важных качеств, педагоги обращают внимание на поведенческие особенности, то у девочек выделяют качества эмоциональной сферы, характеризуя девочек как впечатлительных, ранимых, застенчивых, капризных. Помимо этого учителя отмечают более высокие коммуникативные способности девочек во

взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми, а также свойственное им внимание к взаимоотношениям в классном коллективе.

Обращает на себя внимание тот факт, что составленные учителями «портреты» учеников разного пола существенно различаются: образ девочки-ученицы преимущественно позитивен, образ мальчика-ученика – негативен.

Можно предположить, что в этом случае действует закономерность, описанная в работе В.Д.Еремеевой и Т.П.Хризман [2], согласно которой учитель лучше воспринимает того ученика, которого он способен научить («люблю того, кого умею научить»). В психолого-педагогической литературе неоднократно обсуждался тот факт, что в отечественной школе учителями работают преимущественно женщины, преобладают программы и стратегии обучения, обеспечивающие преимущество девочкам. Характерная для отечественной системы образования кадровая феминизация школы, особенно ярко выраженная на начальной ступени обучения, неизбежно приводит и к феминизации требований к учащимся. Как следствие этого, школа препятствует проявлению инициативности и автономии учащихся и поощряет прилежание, учебную успешность и усидчивость, закрепляет женские формы социального контроля, поддерживает преобладание внешней дисциплины (подчинения и исполнения) над самоорганизацией поведения, что неизбежно приводит к деформациям в формировании личности как мальчиков, так и девочек [1].

Вместе с тем, нельзя отрицать и тот факт, что перечисленные учителями характеристики мальчиков и девочек действительно присутствуют в практике учебной работы: в начальной школе мальчики действительно в целом менее внимательны, менее организованны, менее дисциплинированы и пр., а девочки – более самостоятельны, ответственные, усидчивы и пр.

Для младших школьников эти различия вполне закономерны, поскольку они во многом обусловлены неодинаковым темпом психофизиологического развития мальчиков и девочек: начиная с самых ранних возрастных этапов, девочки на 1-1,5 года опережают своих сверстников-мальчиков (по антропометрическим показателям, зрелости мозговых структур, речевому, социальному развитию и др.). Подчеркивая существенность различий мальчиков и девочек на момент поступления в школу, В.П.Петрунек и Л.Н.Таран [5], а также ряд других авторов, отмечают, что, по существу, в первый класс школы приходят дети разного возраста.

Более раннее созревание девочек обеспечивает им преимущества при обучении в начальной школе, по сравнению с мальчиками. В первые годы школьного обучения успеваемость девочек оказывается выше, чем у мальчиков. Особенно заметно это проявляется в отношении тех учебных предметов, успешность освоения которых связана с регуляцией поведения и моторикой (таких как письмо, рисование, музыка). У мальчиков же, вследствие меньшей зрелости и более высокой уязвимости их нервной системы, чаще встречаются повышенная моторная возбудимость, недостаточная сосредоточенность, моторная неловкость, затрудняющие достижение высоких результатов в указанных дисциплинах [4]. Кроме того, известно, что мальчики значительно чаще подвержены психогенной школьной дезадаптации, проявлениями которой обычно выступают неуспеваемость и нарушения школьной дисциплины [3].

Вместе с тем, не отмечено различий в активности на уроках между мальчиками и девочками. Не выявлены такие различия и в отношении школьных предметов, которые требуют мышления и конкретных знаний (математика, чтение) [4].

Таким образом, зафиксированное в опросе мнение учителей об учебно-важных качествах мальчиков и девочек имеет реальные основания. Однако обращает на себя внимание не только модальность отмеченных педагогами различий между мальчиками и девочками, сколько их стереотипный, однозначный характер. Практика же школьной жизни показывает, что далеко не все девочки являются добросовестными ученицами, как и совсем не все мальчики – невнимательными и недисциплинированными учениками.

Причины формирования у учителей стереотипов восприятия учеников разного пола заслуживают отдельного исследования, здесь же отметим тот факт, что на первых этапах школьного обучения мальчики оказываются в менее выгодном по сравнению с девочками положении не только по причине недостаточной психофизиологической зрелости, но и вследствие имеющихся у учителей профессиональных стереотипов, которые, как известно, у опытных педагогов становятся более жесткими. Одним из профилактических средств, направленных на сглаживание существующих у учителей профессиональных установок и стереотипов, может служить активное психологическое просвещение педагогов. Широкое и систематическое информирование учителей и воспитателей как о возрастных закономерностях развития детей, так и о разнообразии индивидуальных особенностей школьников, вариантах становления детской индивидуальности, будет способствовать повышению психологической грамотности педагогов и преодолению стереотипного восприятия учеников. Такая работа может стать одним из существенных факторов, поддерживающих учителя в его нелегком труде и помогающих ему не утратить смыслы своей профессиональной деятельности.

### Литература

1. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 64-69.
2. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: «Тускарора», 2003. 184 с.
3. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 89-95.
4. Мейер-Пробст Б., Пиатковски Ю., Тайхман Х. Значение биологических и социальных факторов риска в психическом развитии и школьной успеваемости / Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М.Громбаха. – М.: Медицина, 1988. С. 197-215.
5. Петрунек В.П., Таран Л.Н. Младший школьник. - М.: Педагогика, 1981.

УДК 159.9

### ФЕНОМЕН УДОВОЛЬСТВИЯ ОТ ПОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ

**Раевская Татьяна Геннадьевна** – старший научный сотрудник ФГБНУ Психологический институт Российской академии образования, г.Москва, e-mail: [raj\\_t@mail.ru](mailto:raj_t@mail.ru)

#### Аннотация.

Логика исследований позиции школьника как субъекта учения привела к выделению феномена удовольствия от познания в качестве показателя духовной ценности образования. В статье анализируются взгляды на природу данного феномена. Показано, что на его основе складываются структуры смысла жизни, различающиеся мерой своей гармоничности..

**Ключевые слова:** удовольствие от познания, смысл жизни, ценности, образование как духовная ценность

### THE PLEASURE OF FINDING THINGS OUT PHENOMENON IN THE CONTEXT OF THE MEANING OF LIFE PROBLEM

**Raevskaya Tatiana Gennadievna** (Moscow, Russia), Senior Researcher, FDSSI «Psychological Institute of the Russian Academy of Education», Moscow, e-mail: [raj\\_t@mail.ru](mailto:raj_t@mail.ru)

#### Abstract.

The logic of researching the position of the subject of learning in schoolchildren led to pick out the pleasure of finding things out phenomenon as an indicator of the spiritual value of education. The article analyzes views on the nature of this phenomenon. It is shown that on its basis the structures of the meaning of life can be formed, differing in the measure of their harmony.

**Key words:** the pleasure of finding things out, meaning of life, values, education as spiritual value

Исследуя школьника как субъекта учения, мы выявляли эмоциональные состояния, которые старшеклассники переживают в процессе учения и в связи с его результативным завершением. Нас интересовал вопрос: существуют ли различия в характере эмоциональных переживаний между теми учащимися, для которых образование выступает утилитарной ценностью, и теми, кто относится к нему как ценности духовной.

В исследовании использовалась специально разработанная проективная методика для оценки ценностных предпочтений и методика оценки эмоциональных состояний А.М.Тхостова и В.Н.Григорьевой. Было эмпирически установлено, что такие различия действительно существуют. В частности, учащиеся с утилитарной ориентацией на образование в проективной ситуации, моделирующей условия процесса учебной деятельности, испытывают состояния, близкие к эмоциональной дезадаптации (подавленность, тревога, угнетенность и др.). В отличие от них, учащиеся с духовной ориентацией испытывают в условиях моделируемого процесса эмоции радостного возбуждения, вдохновения, воодушевленности. В уровне и характере эмоций, связанных с достижением учебного результата, значимых различий между школьниками с духовной и утилитарной ориентациями не выявлено. При этом эксперименты, проведенные на разных выборках учащихся (школьники из массовых школ и гимназий, студенты), показывают: группа учащихся с духовной ориентацией в количественном отношении стабильно является гораздо более узкой, чем группа учащихся с утилитарной ориентацией (30-40% и 60-70%% соответственно). Тенденцию доминирования утилитарного отношения к образованию подтверждают и другие исследования. Поскольку ключевой особенностью учащихся с духовной ориентацией на образование, как было выявлено, является способность переживать опыт удовольствия от познания, возникла необходимость рассмотреть этот феномен более подробно – его природу, функции, связь с личностным развитием в целом и, в частности, со смыслом жизни.

Более широким контекстом анализа этого феномена является общепсихологическая проблема интеллектуальных эмоций и их роли в регуляции мышления, (О.К.Тихомиров, И.А.Васильев, Г.М.Бреслав, Л.П.Гурьева, Р.Ресун и др.). И отечественные, и зарубежные авторы при этом анализируют, прежде всего, функциональный аспект интеллектуальных эмоций, в том числе положительных: показана их связь с достижением высокого уровня учебной успешности, использованием «глубоких» учебных стратегий, а также значение для развития интеллекта и способностей. В то же время меньше внимания уделяется их анализу в экзистенциальном аспекте, в перспективе жизненного пути человека, в связи со становлением и динамикой смысла жизни как одного из самых интимных и глубоко личностных образований. Ниже мы попытаемся обозначить эти связи в гипотетическом ключе, опираясь на научные данные и открытые источники.

Обратиться к анализу феномена удовольствия от познания в контексте проблемы смысла жизни сегодня особенно важно. В современном обществе все больше людей испытывает признаки экзистенциального кризиса – разочарование, усталость от жизни, опустошенность. Экзистенциальный вакуум заполняется эрзац-ценностями и сомнительными развлечениями. Часто это является следствием погони за «американской мечтой», когда ведущим смыслом жизни становится финансовый успех, потребление, материальный комфорт [8].

В научной литературе проводится мысль о том, что предпосылки негативных тенденций в сфере смысло-жизненных ориентаций могут закладываться в школьные и студенческие годы – если смысл образования сводится исключительно к получению

тестовых баллов, подготовке к будущему, а процесс учения выступает лишь средством такой подготовки. Обсуждая эту проблему, философ А.Ж.Кусжанова пишет о том, что обучение, обычно оправдывается полезностью и значением результата – «без труда не вынешь рыбку из пруда». В сознании многих учащихся при этом в явном или неявном виде закрепляются представления об учебном труде как необходимом, но тягостном и малоприятном занятии.

В то же время существуют альтернативные модели обучения, основанные на стимулировании у учеников радости познания. Они прослеживаются в педагогическом опыте В.А.Сухомлинского, Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильина, многих современных педагогов-новаторов. Различные подходы концептуально объединяет мысль о необходимости предъявления ребенку «островков удовольствия» в учебном процессе (через определенные дидактические приемы, нестандартные задания, проблемность, недирективность позиции педагога, отказ от оценок и т.д.). А.Н.Леонтьевым описан психологический механизм этого процесса, который заключается в сдвиге мотива деятельности с внешнего по отношению к ней объекта на саму деятельность. В этом случае удовольствие от самого процесса учебной деятельности становится более значимым, чем удовольствие от результата, превосходит его. Таким образом, можно не только пристрастить ученика к познанию, но сделать для него непреложным факт того, что познавательная деятельность способна конкурировать по эмоциональному комфорту и напряжению с индустрией развлечений, потреблением деликатесов или бытовой роскошью. Пережив состояние удовольствия от полета собственного духа, ребенок, а затем и взрослый, захочет испытать это состояние еще раз, искать его снова и снова [3].

Приходится, однако, констатировать, что даже в одних и тех же условиях обучения дети способны переживать удовольствие от познания в различной мере. Причины следует искать в природе самого феномена. Существуют две крайние точки зрения. Согласно одной из них, восходящей к Платону, удовольствие от познания относится к редким, и даже «элитарным» видам удовольствия, опыт такого рода эмоций доступен далеко не каждому. Философской базой такого понимания является учение эвдемонизма, в рамках которого духовные удовольствия рассматриваются как высшие и противопоставляются разного рода низшим удовольствиям. Лишь только те, кто в силу тех или иных причин «предрасположен» к интеллектуальной деятельности, в полной мере могут испытать такой опыт. В древнегреческом обществе способность к получению интеллектуальных удовольствий связывалась, например, с благородным происхождением, которое подразумевало способность вести разумную, духовную жизнь. В настоящее время подчеркивается значение генетического фактора.

Имеются исследования, показывающие, что процесс познания сопряжен с выработкой гормона «счастья» – дофамина. При этом установлено, что количество этого гормона неодинаково у разных людей. У тех людей, кто по предварительным тестам относился к наиболее любознательным, сканирование мозга выявило наибольший уровень дофамина и наибольшее его распространение по мозгу во время выполнения заданий. Это согласуется с фактами о различиях в проявлении познавательной потребности уже на ранних этапах ее развития, известными из детской психологии. Так, Л.И. Божович отмечала, что у одних детей она выражена очень ярко и имеет «теоретическое» направление. У других она больше связана с практической активностью ребенка. У последних слабо выражен «бескорыстный» интерес ко всему окружающему, который как раз и является отличительной особенностью детей-«теоретиков»[2]. Хорошо известна сила познавательной потребности интеллектуально одаренных детей, которые предпочитают познавательную деятельность всем другим видам активности.

Согласно другой точке зрения, которую выражает современная гуманистическая психология, опыт удовольствия от познания не есть нечто исключительное. Он является нормой абсолютно для любой психологически здоровой личности (А.Маслоу, М.Чиксентмихайи). Удовольствие от интеллектуальной деятельности доступно всем. Для этого не обязательно иметь высокий уровень интеллектуальной одаренности или быть

ученым-исследователем. Это своего рода привычка, которая формируется, если будет создан соответствующий контекст. Ребенок, получивший «прививку» интеллектуального удовольствия в детские и школьные годы, в дальнейшем сможет противостоять эрзац-ценностям, у него всегда будет «противовес» легкому и бездумному времяпрепровождению. Возможно, познание не будет главным и тем более единственным смыслом жизни, тем не менее, ценность познания в структуре его смысла жизни будет так или иначе присутствовать.

Общим для той и другой точки зрения является представление о том, что путь к достижению подлинного счастья, обретение смысла жизни лежит в том числе и через удовлетворение духовной потребности в познании. Удовольствие от познания – действительно объективно существующий феномен. При этом есть определенные основания говорить о том, что различия между людьми в их предрасположенности к познанию как особому виду активности так или иначе существуют. Люди, предрасположенные к познанию, получают более сильное подкрепление в виде выработки дофамина. Именно для таких людей-исследователей процесс познания и представляет более сильное удовольствие по сравнению с другими людьми.

Дополнительное объяснение различиям в опыте удовольствия от познания предлагает британский психолог М. Дж. Аптер. Согласно его теории, в ходе деятельности существуют постоянные переключения (реверсии) из метацелевых состояний, которые связаны с самим процессом деятельности, в целевые состояния, которые связаны с ее результативным завершением и обратно. Аптер постулирует наличие доминанты к устойчивому предпочтению одними индивидами метацелевых состояний, а другими – целевых состояний. Показано, что удовольствие от самого процесса деятельности легче получают индивиды с преобладанием метацелевой системы активации, и напротив, тем индивидам, у которых доминирует целевая система, удовольствие от самого процесса получить сложнее [1].

Согласно взглядам Т.Рибо, интеллектуальные эмоции проходят три стадии развития от утилитарного любопытства через бескорыстный интерес до уровня страсти. Интеллектуальная страсть становится сильным, глубоко личностным устремлением, пронизывающим весь жизненный путь человека. Те, кто получает удовольствие от познания, видят в познании определенную цель и ценность в жизни. И, наоборот, стремясь к этой ценности, реализуя ее, они получают от познания удовольствие. Таким образом, интеллектуальная страсть входит в структуру смысла жизни и определяет генеральную линию жизни [5]. Рассмотрим некоторые случаи.

1) Давид Менделли, венгерский и французский ученый, филолог (предположительно 1780-1836 г.г.). Его имя упоминается в труде Т.Рибо об эмоциях в качестве примера проявления интеллектуальной страсти «в чистом виде», когда она наполняет жизнь человека без остатка и даже ведет к отказу от мирских благ ради научных занятий. Известно, что Менделли знал в совершенстве многие европейские и восточные языки. Он совершил научный подвиг – разобрал и каталогизировал рукописи Национальной библиотеки Франции, работая практически бескорыстно. При этом его собственные научные труды остались фактически неизвестны. Занимаясь ежедневно научными изысканиями, свои расходы на жизнь Менделли довел до минимального уровня. Питался очень скудно, спал на ящике, прикрываясь порой лишь охапкой сена, жил в келье, которую отказывался покинуть даже во время холерной эпидемии. Белья как такового не было. Солдатская шинель, панталоны, деревянные башмаки, кожаная фуражка, которые он изнашивал до последнего, составляли весь его гардероб. По отзывам современников, знавших Менделли лично, он производил впечатление счастливого человека, живущего в полном согласии с самим собой. В то же время в справочных изданиях о нем говорится как об учёном «с трагической и странной судьбой, «венгерском Диогене».

2) Григорий Перельман, российский математик (род. 1966 г.). Его биография является примером бескорыстного служения науке и выдающихся достижений в ней. За доказательство гипотезы Пуанкаре Институт математики имени Клея в Бостоне готов был выплатить ему миллион долларов США. Но российский математик от денег отказался.

Известно, что завершив в 2002 свою работу над гипотезой Пуанкаре, он просто выложил ее в свободный доступ в Интернете на физико-математическом сайте. В интервью американским журналистам он впоследствии сказал: «Я никогда не ставил перед собой цель стать единственным обладателем ответа на вопрос Пуанкаре.... Я научился вычислять пустоты ...и это дает большие возможности. И скажите – зачем же мне бежать за миллионом?» Ученого характеризует не только глубокая внутренняя мотивация научной деятельности, отсутствие сколько-нибудь серьезно значимых внешних мотивов, но и замкнутый, аскетический образ жизни. Самым близким человеком для ученого является его мама. По некоторым данным, Перельман определенное время не имел работы, испытывал финансовые проблемы и даже заявлял, что покончил с наукой. В настоящее время ученый получил достойное предложение, связанное с научными исследованиями в Швеции, куда переехал вместе с мамой (по материалам Интернета).

3) Ричард Фейнман (1918–1988 г.г) – американский учёный, физик-теоретик, лауреат нобелевской премии по физике. Фейнман был не только выдающимся исследователем, но и создателем одного из лучших учебников по физике для студентов, а также популяризатором науки, автором множества публицистических статей. Его, как и других настоящих ученых, отличает бескорыстный интерес к науке. В интервью он говорил: «Я не считаю особенно важным тот факт, что в Шведской академии признали данную работу достаточно выдающейся для получения премии. Я уже получил свою премию. Моя премия – это удовольствие от познания сути вещей, кайф от сделанного открытия. Мне важно знать, что другие люди пользуются плодами моего труда. Вот что существенно, а награды – это так... чья-то выдумка. Я не могу на это повлиять, но награды мне мешают». Показательно, что у Ричарда Фейнмана были широкие вне научные интересы: он увлекался живописью, игрой на барабанах, знал японский язык, интересовался расшифровкой текстов индейцев майя, даже принимал участие в психологических экспериментах по сенсорной депривации. Кроме того, он не был затворником, был женат, вырастил двоих детей. В своих мемуарах Фейнман с благодарностью вспоминает своего отца, личные разговоры с которым «о сути вещей» не только определили его интерес к физическим явлениям, но задали стратегию воспитания собственных сына и дочери [6].

Общим для ученых, примеры которых были приведены, является удовольствие от познания, неразрывно связанное с доминированием внутренней мотивации научной деятельности над ее внешними мотивами. В каждом из случаев можно говорить о такой структуре смысла жизни, в которой главное место занимает познание как духовная ценность. Она находит свою объективную реализацию в деятельности и продуктах научного творчества, задает генеральную линию жизни. В то же время важно рассмотреть меру оптимальности смысла жизни в каждом из этих случаев.

Напомним, что эти критерии, согласно В.Э.Чудновскому, определяются двумя признаками: реалистичностью и конструктивностью. Реалистичность смысла жизни означает его соответствие, с одной стороны, наличным, объективным условиям, необходимым для его реализации, с другой – индивидуальным возможностям человека. Конструктивность смысла жизни, выражается в степени его позитивного (или негативного) влияния на процесс становления личности и успешность деятельности человека. В соответствии с ними оптимальный смысл жизни раскрывается как гармоническая структура смысложизненных ориентаций, которая обуславливает высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею [7].

Очевидно, в случае интеллектуальной страсти (возможно, в силу того, что интеллектуальная деятельность носит выраженный индивидуальный характер, требует глубокой внутренней концентрации) особенно «тонким» местом становятся система связей индивида с миром, их широта, богатство, о чем писал А.Н.Леонтьев. Именно поэтому такого рода связи легче всего разрываются или не складываются оптимальным образом, что

и приводит к типу «ученого-отшельника». Возможно, свой вклад вносят и некоторые личностные черты. Вторым важным моментом является продуктивность деятельности, ее признание научным сообществом и обществом в целом, причем не только номинально. Это определяет психологическое благополучие, позволяет поддерживать достойный уровень существования. Тип смысла жизни, в структуре которого духовная ценность познания гармонично сочетается с другими человеческими ценностями (коммуникативными, материальными, эстетическими, этическими и др.), а также связана с успешной самореализацией, общественным признанием, по-видимому, можно считать наиболее оптимальным. Существует огромное количество людей, гармонично сочетающих бескорыстную преданность науке с активной жизненной позицией, широкими жизненными интересами, оптимизмом, неформальными отношениями с коллегами, наличием друзей и учеников, теплых семейных связей. Именно такими людьми были наши выдающиеся ученые-психологи А.А.Смирнов, Н.А.Менчинская, В.Э.Чудновский, А.А.Бодалев и многие другие.

Жизнь ученого, бесконечно преданного науке и имеющего оптимальный смысл жизни, может выступить достойным для подражания личностным образцом для молодых людей, которые находятся в начале жизненного пути, ищут свой смысл жизни. Всемерная популяризация таких образцов личности человека науки, ученого-исследователя очень важна сегодня.

В древнегреческом обществе, как показала М.Оссовская, ориентация на интеллектуальные удовольствия входила в аристократический личностный образец, который противопоставлялся типу простолюдина, человека, добывающего на жизнь ремеслом. Получение удовольствие от познания не предполагало получение каких-либо профессиональных знаний [4]. В современном мире ориентация на удовольствие от познания входит, в частности, в личностный образец человека науки, профессионально занимающегося научным творчеством. Однако в обыденном сознании эти эталоны представлены мало. Доминирует, как правило, стереотип оторванного от жизни рассеянного ученого, человека со странностями и т.д. (Содержание этих эталонов требует более пристального анализа).

В психолого-педагогической литературе постоянно проводится мысль о необходимости стимулирования у детей опыта удовольствия от познания. Необходимо добавить, что такой опыт будет не только переживаться, но и обобщаться, закрепляться как значимый, если он соответствует эталонам должного и желательного, принятым в качестве личностно значимого образца. В ходе сопровождения образовательного развития детей такие эталоны интеллектуальной личности должны всемерно раскрываться перед учениками, причем отталкиваясь от их интересов в ту или иную предметную область. Это могут быть ученые-филологи, математики, физики, химики, историки, биологи, психологи, не только работавшие в прошлом, но и наши современники. В таком случае можно ожидать, что «светлая радость познания» будет не только ситуативно и эпизодически переживаться, наблюдаться лишь у небольшой части подростков и старшеклассников, но и поднимется до уровня духовной ценности у многих учащихся, войдет в их смысл жизни независимо от сферы будущих профессиональных занятий.

### Литература

1. Аптер М.Дж. Теория реверсивности и человеческая активность. // Вопросы психологии. – 1987, N 1, с.162–169.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Кусжанова А.Ж. Проблема интереса в сфере образования(философско-методологический анализ)[Электронный ресурс]// CREDONEW № 2 (20), 2000 г. Теоретический философский журнал. URL:<http://credonew.ru/content/view/172/52/> (дата обращения: 22.03.2017)
4. Оссовская М. Рыцарь и буржуа. Исследование по истории морали. – М.: Прогресс, 1986. – 528 с.

5. Рибо Т. Интеллектуальные чувства. // Психология чувств. – Киев, 1897. С.317– 324.
6. Фейнман Р. Ф. Радость познания. – М.: АСТ, 2013.– 365 с.
7. Чудновский, В.Э.. Психологические составляющие оптимального смысла жизни //Вопросы психологии. –2003. –№ 3. –С. 3–15.
8. Kasser, T., Ryan, R.M. A dark side of the American dream: correlations of financial success as a central life aspiration // Journal of Personality and Social Psychology 1993. –vol.65.–No. 2 –P.410–422.

УДК 378.147

## **СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ**

**Попова Светлана Игоревна**, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Череповецкий государственный университет, г. Череповец.

**Кудряшова Татьяна Вячеславовна** методист методической службы управления образования мэрии, г. Череповец.

### **Аннотация.**

Обоснована необходимость и возможность реализации смыслообразующей деятельности школьника в процессе педагогического регулирования на основе обращения к базовым и инструментальным ценностям культуры.

**Ключевые слова:** педагогическое регулирование, эмоциональные состояния школьника, смыслообразующая деятельность.

## **SENSEMAKING ACTIVITIES OF THE STUDENT IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL REGULATION**

**Popova Svetlana Igorevna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Cherepovets State University, Cherepovets.

**Kudryashova Tatyana Vyacheslavovna**, methodologist of the Methodical Service of the Education Department of the City Hall, Cherepovets .

### **Abstract.**

The necessity and feasibility of the sensemaking activities of the student in the process of pedagogical control on the basis of the appeal to basic and instrumental values of culture.

**Key words:** pedagogical regulation of the emotional state of the student, the meaning-making activities.

Современная социальная реальность требует обновления организации и содержания образовательного процесса, переосмысления профессиональной позиции педагога. Длительное проживание учащимся острых и интенсивных эмоциональных состояний опасно для него самого и окружающих. Способность школьника к саморегуляции оказывает влияние на характер и результат образовательного процесса. Эмоциональные состояния во многом определяют его отношения с окружающим миром и характеризуются также смысловой природой.

Анализ результатов изучения факторов, влияющих на эмоциональное благополучие учащихся, показал, что постепенно у школьников снижается желание активно действовать в рамках учебной деятельности, фиксируется снижение интереса на уроке, возрастает эмоциональное неблагополучие (тревожность, скука, апатия, раздражение, страх не справиться с заданием) [4] .

Высказывания учащегося о школе можно сформулировать следующим образом: *«Меня настоящего не видят»*. Не будучи «увиденным», учащийся и не получает необходимой своевременной поддержки. Все это в результате способствует задержке его личностного развития, склонности к рискованному поведению и порождает неприятие молодого человека обществом.

Выполненный анализ исследований позволяет констатировать, что вопросы саморегуляции изучаются учеными в основном с позиций произвольности (В.А. Иванников, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.). При организации образовательного процесса педагогу важно учитывать непроизвольность проявлений поведения учащегося.

Преобладает изучение проблемы саморегуляции неблагоприятных состояний школьника (Л.С. Акопян, А.А. Данилков, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан и др.). Вместе с тем, современная социальная реальность, особенности возрастного развития учащегося требуют развития его способности к саморегуляции благоприятных и неблагоприятных эмоциональных состояний с учетом спонтанной формы выражения отношений к миру, к другим людям, к самому себе.

Проблема регулирования эмоциональных состояний школьника в образовательном процессе ранее не являлась объектом специального изучения.

Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника рассматриваются как целенаправленный процесс поддержки благоприятных и преобразования неблагоприятных эмоциональных состояний учащегося, адекватных организуемой педагогом смыслообразующей деятельности школьника. Основным критерием классификации эмоциональных состояний является активное включение учащегося в деятельность с целью его личностного развития. Источниками смыслообразования выступают базовые (человек, жизнь, общество, природа, мое «Я») и инструментальные ценности культуры, предъявляемые педагогом на основе учета динамики эмоциональных состояний школьника.

Педагогическое регулирование естественно встраиваются в образовательный процесс, и предполагает поддержку спонтанности школьника как самодвижения – не взрослый напрямую формирует личность, а сам учащийся при поддержке педагога осуществляет собственное личностное становление.

С целью создания единого образовательного пространства реализация педагогического регулирования предусматривается на всех уровнях деятельности образовательной организации: эмоциональное состояние учащегося - его эмоциональное благополучие - социально-психологическая атмосфера в группе - социально-психологический климат в организации [5].

Частью образовательного пространства рассматривается смысловой контекст, выстраиваемый с ориентацией на личностные смыслы учащегося посредством обращения к инструментальным и базовым ценностям культуры как источникам смыслообразования.

Важными являются следующие условия, при которых содержание в процессе педагогического регулирования приобретает смысл: 1) включенность данного содержания в более широкое целое (объект-объектный контекст); 2) преломленность его через внутренний мир субъекта (субъект-субъектный контекст) и 3) включенность его в деятельность субъекта (субъект-объектный контекст). Смысл субъективен; если значение в отношении субъекта выступает как «вещь в себе», то смысл – как явление «вещи в себе» субъекту [3].

Благодаря этому выявляются те «опорные точки», в которых реально может состояться взаимодействие, учитывая порождающий эффект этого взаимодействия и прогнозируя тем самым те «силовые линии», относительно которых (с большей долей вероятности) проявит себя тенденция развития [2].

И.А. Васильев, опираясь на выводы, сделанные В.Е. Ключко, указывает, что в ходе взаимодействия осуществляется динамическое моделирование человеком мира. При этом мир тоже очеловечивается, то есть в ходе взаимодействия меняются и человек, и мир [1].

Внутреннее становится внешним, а внешнее – внутренним. Данную позицию И.А. Васильев раскрывает следующим образом: системные качества предметов (значение, смысл, ценность) являются внешними по отношению к центру психологической системы (Я, личность) и в то же время внутренними по отношению к самой психологической системе – «человек, действующий в мире» (прежде всего к той его части, которая соответствует потребностям, целям и возможностям человека) [1].

Отсюда следует, что если изменяются состояния человека, его «психологическая структура», то изменяется и жизненная ситуация этого человека, содержание мира, в котором он живет. При этом характеристики предметов (физические свойства и качества) могут не изменяться. Предмет становится носителем новых значений, смыслов, ценностей, соответствующих эмоциональным состояниям человека. Например, то, что было ценным, становится безразличным и бессмысленным. Эти содержания «выпадают» из жизненной ситуации. Но в то же время приходит из окружающего мира что-то другое, соответствующее проживаемым человеком новым состояниям, т.е. соответствующее актуальным для него потребностям, целям, возможностям.

Процесс регулирования реализуется на основе выявления соответствия между тем, к восприятию чего готов учащийся, и объектом предполагаемой деятельности. Педагог учитывает, если изменяются эмоциональные состояния учащегося, то изменяется и восприятие им жизненной ситуации, содержания окружающего мира в процессе воспитания. Объект рассматривается как носитель новых значений, смыслов, ценностей, соответствующих эмоциональным состояниям школьника.

Регулирование эмоциональных состояний осуществляется в процессе совместной смыслообразующей деятельности на основе обращения педагога к базовым и инструментальным ценностям культуры.

Процесс педагогического регулирования выстраивается на основе учета непровольного и произвольного уровней проявлений эмоциональных состояний за счет организации деятельности школьника в границах поля эмоционального благополучия. Тем самым поддерживается его спонтанность без перехода в крайние точки проживаемых эмоциональных состояний.

Процесс педагогического регулирования эмоциональных состояний учащегося – это динамическая, гибко выстраиваемая совместная деятельность педагога и обучающихся, направленная на развитие саморегуляционных возможностей школьников. Посредством создания смыслового контекста реализуется сформулированный В.Е. Ключко «закон ограничения воздействий» [2]. Педагог помогает школьнику выявить соответствие между тем, к чему он сам стремится (что считает необходимым), и тем, к восприятию чего он готов «здесь и сейчас» из того, что находится в окружающем мире. Это соответствие выявляется педагогом до выстраивания процесса взаимодействия со школьником и во многом определяет успешность самого взаимодействия. Учитель помогает учащемуся в восхождении от инструментальных ценностей к ценностям более высокого порядка посредством обращения к оперативному образу объекта, значимому для школьника. Например, контрольная работа – это не только самопроверка, проверка знаний и умений педагогом, но и выявление необходимой меры индивидуальной помощи школьнику в сложном процессе познания истины.

Педагог способствует развитию многомерного мира учащегося, в котором он действует, понимая смысл и ценность своих действий, и готов нести ответственность за результаты этой деятельности.

В ситуации складывающихся благоприятных отношений эмоциональные состояния выступают как определенный функциональный уровень, как общий фон. Педагог лишь отслеживает динамику развития состояний у учащихся и способствует предупреждению актуализации их неблагоприятных переживаний. В этом случае процесс педагогического регулирования осуществляется с акцентом на формировании системы ценностных отношений.

При проживании школьником неблагоприятных состояний педагог оценивает меру напряжения в границах поля эмоционального благополучия и возможность учащегося самостоятельно справиться с отрицательными переживаниями. Педагог учитывает, что определенная мера напряжения может быть положительна, если она способствует конструктивному решению самим школьником возникающей проблемы. В ситуации, когда личностных ресурсов у обучающегося недостаточно, педагог оказывает помощь в зависимости от степени его эмоционального напряжения. Следовательно, процесс педагогического регулирования осуществляется на уровне состояний, отношений и действий. Акцент на регулировании эмоциональных состояний является ведущим, так как проживаемые человеком эмоции предваряют процессы осмысления и действия. Эмоциональные состояния часто задают логику развития отношений, внешне состояния проявляются в действиях и поведении человека.

Педагог в процессе регулирования выстраивает смысловой контекст не во имя послушания, а во имя деятельного развития школьника. Учащийся целенаправленно развивается как субъект саморегуляции и собственной жизнедеятельности, учится осознанно делать выбор и не поддаваться на манипуляции извне.

### Литература

1. Васильев И.А. Место и роль эмоций в психологической системе // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2008. – № 2. – С.113-127.
2. Ключко В.Е. От саморегуляции личности к самоорганизации человека: системные основания парадигмального сдвига в научной психологии // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. трудов / под ред. В.И. Моросановой. – М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С.103-119.
3. Морозов С.М. Смыслообразующая функция психологического контекста // Познание и личность. Ч. 2. – М., 1984. – С. 56-64 (Деп. в ВИНТИ, № 2882-2884).
4. Попова С.И. Концепция педагогического регулирования эмоционального состояния школьника: монография. – Череповец: ЧГУ, 2013. – 173 с.
5. Попова С.И. Успешность деятельности и эмоциональное состояние ученика // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 227-233.

УДК 316,6:159,9

## КАТЕГОРИЯ «ЖИЗНЕПОНИМАНИЕ» В ФОКУСЕ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

**Плотников Алексей Семенович**, учитель истории и обществознания, ГБОУ СОШ № 491 Красногвардейского района СПб, Санкт-Петербург, пр.Шаумяна, д.36

### Аннотация

В статье рассматриваются сущностные проявления процесса познания, относящиеся к категории «жизнепонимание».

Доказывается связь этих проявлений с ситуационностью и ситуационным подходом. Прослеживается генезис и развитие этих идей в истории русской философской и психологической мысли. Обосновывается необходимость введения этих положений в педагогический контекст для теоретической разработки и практического применения образовательных стратегий и технологий. Жизнепонимание рассматривается как способность и как основание акмеологического развития субъекта, его готовности реагировать на изменяющиеся условия жизни. Доказывается необходимость сознательного формирования этой способности в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** «жизнепонимание», ситуационность, ситуационный подход, ситуационное дополнение, ситуационная рациональность, акмеологическое пространство, холистический подход.

## CATEGORY «LIFEUNDERSTANDING» IN FOCUS OF SITUATIONAL APPROACH TO 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 essential manifestations of process cognition in category «lifeunderstanding» are considered in the article. The connection of these manifestations with situation and situational approach is proved. Genesis and development these ideas in history russian philosophical and psychological conception is considered.

The necessity of introduction these positions in pedagogical context for theoretical elaboration and practical use of educational strategies and technologies is based.

«Lifeunderstanding» is considered as ability and basis of acmeological development subject, his readiness to react on changing life conditions. The necessity of conscitions forming this ability in educational processis proved.

**Keywords:** «lifeunderstanding», situation, situational approach, situational addition, situational rationality, acmeological space, cholistic approach.

Происходящий в современной науке эпистомологический поворот определяется:

- поиском альтернатив научной рациональности;
- познавательным движением от теории к подходам;
- локализацией процесса познания;
- развитием ситуационных идей;
- синтезом новых теорий на основе разрабатываемых подходов;
- приоритетом прикладных аспектов науки, который заставляет по-новому взглянуть

на известные теоретические разработки в истории педагогической мысли, недостаточно используемые в современном образовании. К ним относится, в частности, категория «жизнепонимание».

Она хорошо известна в истории философии (Г.Зиммель, В.Дильтей, М.М.Рубинштейн) в 1 половине XX века. В это же время возникают идеи ситуационности в области социальной жизни (К.Левин, Л.Витгенштейн). Следует отметить, что ситуационные представления и концепция «жизнепонимания» развивались параллельно. Главная проблема, на наш взгляд, состоит в том, что этот комплекс вопросов не интерпретирован педагогически и мало используется, хотя М.М.Рубинштейн, один из создателей теории, многократно ссылается на идеи «учительства» как следующий шаг в реализации этой концепции[10, с.71].

«Жизнепонимание» рассматривается в понятиях разума, а не рассудка, противопоставляется науке (рацио), направлено на поиск новых форм и подходов (чувство, смысл), олицетворяет призыв повернуться лицом к жизни, а не ориентироваться на отвлеченные схемы. В «жизнепонимании» М.М.Рубинштейн видит центральную задачу философии [10]. Л.Витгенштейн доказывал несводимость жизненных проявлений к рассудку, подчеркивал глубину жизни, утверждал, что даже точность (в логическом понимании) в жизни не всегда нужна [1]. К.Левин, развивая понятие «жизненное пространство» (третий уровень «жизнепонимания» по Д.Магнуссону) определяет контуры развития личности в зависимости от взаимоотношений с окружающей социальной средой[4].

Дальнейшее развитие тема получила в теории социальных ситуаций, где раскрываются особенности взаимодействия человека и социального окружения, их влияние на детерминацию поведения. Л.Росс, Р.Нисбетт в рамках проблемы «человек и ситуация»

разработали положение о власти ситуации, субъективной интерпретации социальной жизни [9].

Современные авторы (Ю.К.Корнилов, Н.В.Гришина, В.В.Луцкович, С.А.Трифорова и др.) в психологической теории ситуации рассматривают вопросы содержания, формирования, способы построения, характеристики жизненных ситуаций. В целом, можно выделить три подхода к «жизнепониманию»: чувственный (ощущение), рациональный (осознание), смысловой (рефлексия).

Особенностью ситуационного подхода является не сводимость к одному из перечисленных каналов понимания жизни, а интегрированность всех основных частей, но с опорой на смысл, что открывает возможности не только более широкого, но и более глубокого проникновения в жизнь.

Задачей статьи является рассмотрение теоретической возможности соединений идей ситуационизма и «жизнепонимания» и их педагогической интерпретации в рамках ситуационного подхода для решения ряда проблем современного образования.

Категория «жизнепонимание» понимается в психологии как основа познания через характеристики: жизнеощущения, жизнеописания, жизнеосмысления, а также освоения, расширения и углубления жизненного пространства личности. Включение смысла обеспечивает восхождение (культурно-ценностная вертикаль), в отличие от деятельности, которая дает только движение по горизонтали. Различаются понимание ложное и истинное. Оно может быть выражено через следующие признаки: взгляды на жизнь, отношения, социальность, зрелость, социальный опыт, самочувствие и самопознание. Жизнепонимание влияет на поведение, благополучие, успешность, уверенность, целеустремленность, место в жизни, самореализацию. Иными словами, охватывает значительный спектр значимых характеристик человека.

В психологии ситуаций выделяют влияние ситуации на поведение человека. Рассматривают факторы ситуации, оказывающие влияние на процесс жизнепонимания, и внутренние факторы сознания, т.е. способы интерпретации социальной действительности, показывающие как влияние действительности на человека, так и его изменение в процессе освоения этой действительности.

Основой является холистический подход, предписывающий рассматривать в единстве целое и части, внутреннее и внешнее, субъект и объект, сознание и деятельность, возможность видеть всю совокупность взаимодействий в их единстве.

В целом, «жизнепонимание» в психологии понимается как психический процесс и результат накопления опыта и рациональных суждений об устройстве мира [5].

Таким образом, серьезная философская и психологическая проработка вопроса позволяет ввести категорию «жизнепонимание» в педагогический контекст.

«Жизнепонимание» - а) система взглядов на мироустройство, отношение к нему; б) способность познавать мир, социальную действительность; в) готовность менять познавательную направленность и способы действия в зависимости от обстоятельств, в новых условиях, в изменившейся ситуации. В результате опроса и анализа интернет ресурсов выяснено, что никто не определил жизнепонимание как способность. Здесь находится, на наш взгляд, ключ к проблеме.

Какие же проблемы, имеющие отношение к нашему вопросу, существуют в современном образовании? Источниками для анализа служат материалы исследований Международной программы по оценке учебных достижений учащихся (PISA). Данные исследования определяют не только знания, но и умение применять их на практике, оценивают сформированность компетенций. Они являются наиболее авторитетной оценкой учебных достижений учащихся ведущих стран мира, в том числе России. Представлен широкий спектр функциональной грамотности (читательской, финансовой) и граждановедческой (CIVIC)[2;3;6;7;11].

Нами выделены проблемы, имеющие ситуационный характер:

- репродуктивное воспроизводство знаний и слабые умения в продуктивной деятельности;
- умение российских школьников действовать в знакомой ситуации и слабое умение применять знания к незнакомой ситуации, в изменившихся условиях;
- неумение применять полученные знания на практике;
- действия в воображаемой ситуации, в неопределенных условиях;
- непонимание терминов и понятий в контекстах, имеющих отношение к собственной жизни;
- дефицит знаний в системе «Человек-мир».

Это говорит о недостаточности знаний и умений для полноценного функционирования в обществе. Кроме того, существуют трудности в решении реальных проблем, работе с источником информации, аргументации собственной или другой позиции. Вызывают затруднения оценка ситуации, действия в условиях незнакомого контекста, составление информации из различных источников, прогнозирование.

Выявленные проблемы и трудности можно распределить по уровням по степени сложности:

- уровень функциональной грамотности;
- адаптивный уровень;
- наадаптивный уровень.

Это позволит ранжировать педагогические методы, средства и технологии, направленные на исправление сложившегося положения.

На основе анализа проблем образования наметим перечень первоочередных задач. Необходимо формировать: автоматизм восприятия, продуктивное воспроизведение учебного материала, способы практической применимости знаний. Важна не «информатизация», а «проблематизация» вопроса, понятия, отношения, предпочтения, мнения по конкретным жизненным вопросам. Особое значение имеет мыслительная деятельность в условиях переноса способа действия на воображаемые ситуации, а также творчество, навыки анализа социальных ситуаций.

Для этого предполагается использовать следующие стратегии:

- решение задачи способом «как должно быть» недостаточно, необходим способ «как не должно быть». Здесь центр тяжести позиции, часть – целое переносится на часть, определяются слабые места, (сохраняя взгляд «на целое», перебираются «части» и исправляются);
- нахождение промежуточной ступени (как связь между блоками), обеспечивающее последовательность в решении задач, особенно высокой степени сложности;
- проблематизация социальной ситуации с помощью основных форм: задача (решение практических задач), модель (моделирование жизненных ситуаций), проект (средство изменения ситуаций), игра (действия в условиях неопределенности).

Введение методов и стратегий в образовательный процесс осуществляется по педагогическому принципу ситуационного дополнения к другим существующим методам. Ситуационное дополнение проектируется в содержание образования через текст (смоделированные жизненные ситуации), методический аппарат (вопросы, задания, задачи, моделирование, проектную деятельность и тематические модули) и во внеучебное время через конкурсы, дополнительные образовательные программы, внеурочные модули, с соответствующим ситуационным содержанием.

Определив «жизнепонимание» в первую очередь как способность, образовательный процесс ориентируется в том числе и на формирование способности понимать жизнь через весь спектр ситуационного инструментария, включая основные ситуационные технологии: включение субъекта в объект («разогревание» объекта), коррекция субъекта и холистический подход.

Модуль может использоваться в виде эффективной метапредметной технологии (сам ситуационный подход надпредметен по природе), на которую ориентирован

образовательный стандарт нового поколения ФГОС. В основе модуля можно использовать краеведческую программу, конкурс «Наше наследие», разработанные автором методики «Те же и Софья» (расширение ситуации), «Утраченное звено», «Смещение границ и условий», «Проблемная ситуация», «Социальная инициатива», «Голос» и др. [8]. Созданные на основе учебных предметов: обществознание и история – они могут интегрироваться с учебными предметами мировая художественная культура, литература, искусство.

Что дает модуль:

- метапредметный модуль (включенный в предмет «обществознание») меняет пространство, возможности и конфигурации предмета – актуализирует подходы к реализации ФГОС;

- обеспечивает пространство выбора, необходимое условие индивидуализации образования, сочетания логики (предмет) и ситуационности – метапредметный модуль;

- регуляцию и управление ситуационной деятельностью в образовательном процессе, переходящую в саморегуляцию (регулятивная функция метапредметных результатов ФГОС), то есть саморазвитие, коррелирующее с акмеологическим пространством личности.

Если «жизнепонимание» можно понимать следующим образом: хочу ( личностный уровень) и могу (метапредметный) (терминология Г.С.Ковалевой)[3], то педагогическая задача сводится к тому, чтобы ориентировать педагогический процесс с помощью инструментария, описанного выше, на уровень «могу». Образовательный процесс мы можем определить как специально организованный процесс получения знаний, умений, навыков для понимания рациональных действий относительно окружающего мира. В воспитательном плане стоит задача воспитания комплекса качеств: жизнерадостный – жизнеспособный – жизнеутверждающий (соответствующих психологическим характеристикам «жизнепонимания»).

Сущность ситуационного подхода в нашем случае - понимание жизни как ситуационной действительности (наряду с другими подходами и другими понятиями). Методологически ситуационный подход не теория, а совокупность теоретических положений и практик (Л.Витгенштейн), открывающая возможность проектирования содержания образования для решения как комплексных, так и частных образовательных задач. Следует иметь в виду, что «жизнепонимание»- это не только смена парадигм в современной науке от рации к ситуационности, сколько смена технологий для комфортного и адекватного получения знания и понимания в школе для последующего применения в жизни, в полном соответствии с девизом PISA «Учимся для жизни».

Гарантией адекватного миропонимания, критерием выбора правильных решений служит рациональность, но рациональность особого толка, противопоставленная научной (рассудочной), сочетающая в себе характеристики другого понимания жизни - ситуационная рациональность. Ситуационная рациональность – субъект-объектная деятельность познания и освоения социального мира с точки зрения разумных выборов/предпочтений субъекта на основе учета объективных признаков социальной действительности.

Структура ситуационной рациональности: социально-познавательные комплексы – свойства – инструментарий.

Комплексы служат основой следующих уровней освоения личностью социального опыта: функциональная грамотность – адаптационные возможности – социальные компетентности – наадаптационные способности.

Свойства ситуационной рациональности эксплицируются через признаки: качество, экономия, рациональное поведение, операциональность, принятие решений с прямым и отложенным эффектом, возможность и обоснованность выбора, аргументация своей и другой позиции, холистический подход к социальной жизни, полцентричность (учет всей совокупности связей социального объекта). Инструментарий ситуационной рациональности: понятие – образ, суждение – афоризм, умозаключение, ситуационное обобщение, аналогия, прецедент. Через ситуационную рациональность происходит формирование познавательной способности к жизнепониманию и готовности реагировать на изменения.

Таким образом, мы понимаем «жизненное пространство» как акмеологическое пространство, в котором:

- происходит развитие субъекта и его качеств: активности, инициативности, субъектности, безинфантильности;
- восхождение по культурно-ценностной вертикали через понимание жизни и ее смысла;
- структура «жизнепонимания» адекватна структуре ситуационного подхода и его возможностям (чувства, знания, смысл);
- освоение социального опыта (через ситуационную реальность), приобретение и приумножение личного опыта ситуационного освоения действительности;
- возможность познания уникальности отдельных ситуаций и надситуационных связей между ними.

Подводя итоги, подчеркнем следующее:

- значительный вклад М.М. Рубинштейна в развитие акмеологических идей жизнепонимания и смысла жизни;
- дальнейшее развитие этих взглядов в философии и психологии;
- необходимость разработки педагогической теории для претворения этих идей в образовательную практику;
- основным средством реализации данных положений служит ситуационный подход, наиболее соответствующий реалиям социальной жизни и структуре «жизнепонимания»;
- предложены понятийный аппарат и схема выстраивания методов работы в этом направлении;
- обоснованы работающие методики и технологии, учитывающие результаты международных исследований;
- показаны направления реализации прикладной функции акмеологии – практической применимости социальных знаний для решения личностнозначимых задач;
- найдена совокупность эффективных средств для реализации требований ФГОС к образовательным результатам;
- в итоге педагогически обоснован один из вариантов образовательного маршрута для формирования субъекта социальной жизни как ступени в культурно-историческом восхождении личности для последующего формирования субъекта социального действия.

### Литература

1. Витгенштейн Л. Философские исследования. – М.: Аст Астрель, 2011. 347 с.
2. Ковалева Г.С. Состояние российского образования (по результатам международных исследований). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.centeroko.ru/sost\\_u.htm](http://www.centeroko.ru/sost_u.htm).
3. Ковалева Г.С. Метапредметные результаты и оценка их сформированности. Презентация //Международная конференция «Российское образование в зеркале международных сравнительных исследований». М.19-20 июня 2013 года [ Электронный ресурс]. Режим доступа:[http://www.centeroko.ru/conf2013/19\\_06\\_2013/19\\_06\\_1\\_Kovaleva.pptx](http://www.centeroko.ru/conf2013/19_06_2013/19_06_1_Kovaleva.pptx)
4. Левин К. Теория поля в социальных науках. Пер.с англ. Е. Сурминой – СПб.: Речь, 2000. 308 с.
5. Луцкович В.В. Психологические особенности жизнеописания личности. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://psyfactor.org/lib/lifesensel.htm>
6. Международное исследование по граждановедческому образованию CIVIC-1999 и CIVIC 2000[Электронный ресурс]URL.:<http://www.centeroko.ru>.
7. Основные результаты международного исследования PISA-2015 [ Электронный ресурс]. Режим доступа:<http://www.centeroko.ru>.
8. Плотников А.С. Ситуационный подход в современном образовании // Педагогика. 2015. № 6. С.46-52.
9. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. Пер. с англ. Б.В.Румынского под редакцией Е.Н.Емельянова, В.С.Магучин. – М.: Аспект-Пресс, 1999, 429 С.

10. Рубинштейн М.М. Жизнепонимание – центральная задача философии. /На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. – М.: Политиздат, 1990, С.61-72.

11. Финансовая грамотность российских учащихся (по результатам Международной программы PISA-2012) [Электронный ресурс]URL.: <http://www.centeroko.ru>.

УДК 372.853  
159.9

## ЭТНОПЕДАГОГИКА СМЫСЛА В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ФИЗИКИ

**Чооду Шолбана Суге-Маадыровна** - аспирант кафедры общей физики ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»,  
e-mail: [sholbana-choodu@list.ru](mailto:sholbana-choodu@list.ru).

### Аннотация.

В статье рассматриваются особенности подросткового возраста с точки зрения поиска и обретения смысла, основных нравственных и морально-ценностных ориентаций. На основе федерального закона об образовании в рамках реализации национально-регионального компонента содержания образования и концепции национальной образовательной политики Российской Федерации показаны примеры применения этнокультурного содержания, в частности, на материале Республики Тыва, в учебном процессе на уроках физики.

**Ключевые слова:** этнопедагогика, смысл, подростковый возраст, национально-региональный компонент, физика, этнокультурное содержание учебного предмета, тувинский этнос.

### ETHNOPEDAGOGY OF THE MEANING OF YOUTH WORK IN PHYSICS LESSONS

**Choodu Sholbana Suge-Maaduravna** - aspirant of the Department of General physics of the "Omsk state University. F. M. Dostoevsky", e-mail: [sholbana-choodu@list.ru](mailto:sholbana-choodu@list.ru).

### Abstract.

The article discusses the features of adolescent age and the importance of this period in shaping the child's personality. On the basis of the Federal law on education in the framework of the national-regional component of education content and concepts of national educational policy of the Russian Federation, examples of the use of ethno-cultural contents, in particular on the material of the Republic of Tuva, in the educational process on the example of physics.

**Key words:** pedagogy, adolescence, national-regional component, physics, ethno-cultural content of the subject, the Tuvan ethnic group.

Главной целью любого развитого общества является создание условий для максимального раскрытия возможностей детей, актуализации их творческих способностей, самовыражения, самоутверждения, в реализации потребностей быть принятыми и признанными обществом.

Однако, воспитание детей — нелегкая задача, и сегодня большинство родителей и педагогов сталкивается с огромными трудностями. Наиболее остро они проявляются в подростковом возрасте - остропротекающем периоде перехода ребенка из собственно детства во взрослую жизнь.

Подростковый период психологи и педагоги рассматривают как промежуточный этап между детством и взрослостью, результатом которого должно являться обретение взрослости. Это очень сложный период, поэтому именно в это время на детей следует обращать внимание. В подростковом возрасте продолжается развитие нервной системы.

Мозг подростка по весу и объему мало чем отличается от мозга взрослого человека. Возрастает роль сознания, улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. Однако процессы возбуждения все еще преобладают над процессами торможения, поэтому для подростков характерна повышенная возбудимость [1].

Подростковый возраст – один из ответственных периодов формирования личности, который включает осознание смысла жизни и ее целей. Большинство ученых признается, что подростковый и юношеский возраст является главным периодом формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь, а также формирования поиска смысла жизни.

Проблема поиска смысла жизни в подростковом возрасте остается актуальной. Особую остроту сегодня приобретает изучение изменений, происходящих в сознании современной молодежи. А игнорировать факт воздействия народной педагогики на человека нельзя. Особенно велика роль мудрости народа. Истории этноса оказывают большое влияние на формирование и становление личности ребенка в столь важный период жизни как подростковый, так как заложенное в детстве воспитание, остается с молодым человеком навсегда.

Многие выдающиеся педагоги изучали опыт народной педагогики, так как считали, что в ней кроется неизмеримое количество народной мудрости, смысла жизни и опыта, которое можно эффективно использовать в педагогической науке.

Этнопедагогика изучает, собирает, накапливает знания различных этнических групп о воспитании. Недаром Я.А.Коменский предлагал использовать опыт воспитания в семье для создания «материнской школы», где все семьи были бы на одном, высоком уровне. Он предлагал активно использовать и народный фольклор – пословицы, поговорки, афоризмы, рожденные в народе. Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт, воспринимается народная мудрость, отраженная в религиозных учениях, сказках, сказаниях, играх. Семейный и общинный уклад, быт, традиции, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал, оказывает влияние на процесс поиска смысла жизни, мироощущения и в целом в формировании личности.

Этнопедагогика объясняет народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций. Предметная область этнопедагогика не остается неизменной: задачи формируются и уточняются в зависимости от изменений социального заказа, связанного с движением общественного самосознания [2].

Этнопедагогика тесно связана с другими науками. Именно комплексный подход в получении новых знаний и умений является наиболее эффективным. Связь этнопедагогика с другими науками довольно значительна.

Физике как науке всегда приходилось решать разнообразные онтологические и гносеологические вопросы, и поэтому она вынуждена обращаться к философии. М. Борн писал: «... Физика на каждом шагу встречается с логическими и гносеологическими трудностями ... каждая фаза естественнонаучного познания находится в тесном взаимодействии с философской системой своего времени: естествознание доставляет факты наблюдения, а философия - методы мышления» [6].

На уроках физики основной школы в общеобразовательных учреждениях можно включать задачи из народно-хозяйственной жизни тувинского народа, закрепляя уже приобретенные знания учащихся.

Опыт работы в школе показывает, что в развитии интереса к предмету нельзя полностью полагаться на содержание изучаемого материала. Если учащиеся не вовлечены в активную деятельность, то любой материал вызовет у них ситуативный интерес к предмету, который не будет способствовать систематизации получаемых знаний. Поэтому при

формировании познавательных интересов особое место принадлежит такому эффективному педагогическому средству, как использование этнокультурного компонента на уроках физики, а именно включение в учебный процесс задач с этнорегиональным содержанием, в которых отражены особенности природы, психологии и быта народа в целом.

Урок физики может дать детям информацию о быте народа, о народной педагогике, и постепенно из этих крупиц у учащихся складывается цельная картина могучих национальных корней, рождается чувство исторической общности поколений. Ниже приведенные задачи, составленные на основе явлений, наблюдаемых в жизни народа, отражающих многовековую мудрость народа, их быт и обычаи, вызывают большой интерес у обучающихся. В качестве примера приведем игру с косточками мелкого рогатого скота, развивающую ловкость рук и координацию движений, которая заинтересует школьников всех возрастов, особенно, подростков. Возвращаясь вновь к культуре тувинцев, хочется обратить внимание, что кочевой тувинский народ в играх использовал доступные ему атрибуты. Суть игры заключается в том, чтобы подбрасывать одну косточку вверх, а при падении вниз, собрать в ладонь все остальные. При такой игре можно составить задачу по теме: «Закон сохранения энергии», применяя закон сохранения механической энергии  $\frac{mv^2}{2} + 0 = mgh + 0$  применительно к явлению, рассматриваемому в условии данной игры.

Данные занятия расширяют и углубляют знания, полученные на уроке, повышают интерес обучающихся к предмету. Опыт показывает, что у ученика появляется желание глубже понять суть явления, а, может быть, даже ознакомиться с дополнительной литературой. Эти занятия помогают учителю лучше донести материал до обучающихся. При включении в процесс этнокомпонента у обучающихся происходит бессознательное принятие информации, а в результате осмысления материала усваивается и откладывается материал. Данный результат достигается за счет того, что этнокомпонент учитывает особенности народа и условия жизни, быта, а также истории этноса в целом.

Можно констатировать, что одной из причин потери интереса к предмету в настоящее время является низкие результаты обучения некоторых традиционно применяемых приемов обучения для нынешнего контингента учащихся. Применяемые традиционные методики не в полном объеме удовлетворяют требованиям, выдвигаемым ФГОС нового поколения. И поэтому мы предлагаем обогатить материал этнокомпонентами. Согласно Закону Российской Федерации «Об образовании», одним из принципов государственной политики в области образования является принцип защиты и развития национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. При этом содержание образования должно обеспечивать интеграцию личности в системы мировой и национальных культур. Ибо «вне культуры настоящее и будущее народов... и государств лишается смысла. Культура представляет главный смысл и главную ценность существования человечества» [3].

В Законе «Об образовании» закреплены два компонента стандарта – федеральный и национально-региональный.

Федеральный компонент стандарта обеспечивает единство образовательного пространства в стране, включает образовательные области и базовые предметы общенационального и общекультурного значения и является обязательной частью содержания общего среднего образования.

Национально-региональный компонент предусматривает возможность введения содержания, связанного с традициями региона. Он отвечает потребностям и интересам народов нашей страны и позволяет организовать занятия, направленные на изучение природных, социо-культурных и экономических особенностей региона, национального (родного) языка и национальной литературы [5].

При включении в учебный процесс дополнительного материала этнокультурного содержания образования нужно учесть ключевые факторы: доступность в понимании, соответствие возрасту учащихся, а также их уровню развития.

Такие занятия способствуют росту творческого потенциала учителя и развитию интеллекта, интереса и самостоятельности ученика.

При использовании на уроках этнокультурного содержания учебного предмета физики углубляются и расширяются народные знания учеников, не отвлекая их внимания от основного учебного предмета физики, усвоения содержания учебной программы. Содержание уроков и формы их организации должны быть интересными учащимся. Любое дело, организуемое учителем, принесет им полное удовлетворение в том случае, если оно опирается на потребности самого ученика, если находит отклик в его переживаниях, чувствах. При выполнении данных требований присутствуют элементы занимательности, которые необходимы для хорошего настроения, творческой деятельности. Тем самым создаются условия для удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей народа, граждан полиэтничной России и необходимых условий, обеспечивающих формирование этнокультурной и общероссийской гражданской самоидентификации обучающихся. Реализуется концепция национальной образовательной политики Российской Федерации [4].

Этнокультурное содержание – это объединение, воспитание, обучение, диалог культур, что подчеркивает межнациональное, общечеловеческое в духовно-нравственных ценностях народов. Система воспитания не изобретается, а усваивается, ее вырабатывает все человечество и передает последующим поколениям. Воспитание было самой жизнью народа. Выдающимся достижением народной педагогики является выдвижение такого важного условия совершенствования личности, как связь каждого человека с себе подобными. Этнокультурное содержание предполагает готовность человека к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни и на учебных занятиях, ориентированных на участие школьников в учебно-познавательном процессе.

Физика – это основа естествознания и современного научно-технического прогресса. На уроках происходит осознание учащимися роли физики в науке и в производстве, усвоение экологической культуры, понимание нравственных и этических проблем, воспитание грамотного, продуктивно мыслящего человека, адаптированного к новым условиям жизни в обществе.

Использование в учебном процессе местного материала способствует формированию этнокультурной компетенции учеников, нравственному и духовному обогащению школьников, формированию национальной гордости, любви к малой родине. Когда человек научится уважать себя, свой народ, свою малую родину, он сможет быть патриотом большой Родины.

Во все времена система образования была и остаётся основным хранилищем и транслятором народных культурных традиций, участвуя в формировании менталитета личности, в воспитании культуры межэтнического общения.

### **Литература**

1. Асеев В.Г. Возрастная психология . - Иркутск: Издательство ИГПИ, 1989. - 194 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб.для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
3. Лихачев Д.С. Декларация прав культуры // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2006. № С. 293-297.
4. Приказ Минобрнауки РФ от 03.08.2006 N 201 "О Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации".
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»
6. Философия и физика. Изд-во Воронежского университета. Воронеж, 1994.

## КОМПЬЮТЕРНОЕ ОБУЧЕНИЕ И СМЫСЛ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА

**Вайзер Галина Александровна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ассоциированный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Моховая, д. 9, с. 4, e-mail: [vga37@mail.ru](mailto:vga37@mail.ru)

**Зиновьев Анатолий Алексеевич**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры физики и технических дисциплин УлГПУ, г. Ульяновск.

### **Аннотация.**

Рассмотрены возможности реализации компьютерного обучения в целях развития у школьников познавательных и индивидуальных жизненных смыслов. Опыт сотрудничества методиста с психологом конкретизирован на материале создания компьютерной обучающей программы для формирования у школьников умений решать физические задачи.

**Ключевые слова:** смысл жизни, решение задач, компьютерное обучение, познавательные смыслы, индивидуальные смыслы, нестандартные задачи.

## COMPUTER TRAINING AND SENSE OF LIFE OF SCHOOLCHILDREN

**Vaizer Galina Aleksandrovna**, Ph.D., Senior Researcher, Associate Researcher, FBSSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Moscow, 9 Mokhovaya str., bld. 4, e-mail: [vga37@mail.ru](mailto:vga37@mail.ru)

**Zinovjev A.A.**, Professor, Department of physics and technical disciplines, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk.

### **Abstract.**

The possibilities of implementing computer training in order to develop cognitive and individual life meanings among schoolchildren are considered. The creation of a computer training program for the development of the ability of schoolchildren to solve physical problems is described as an example of cooperation of a methodologist with a psychologist.

**Key words:** meaning of life, problem solving, computer training, cognitive meanings, individual meanings, non-standard tasks.

Психологические проблемы смысла жизни и современного образования поставлены и широко обсуждались в работах В.Э. Чудновского. Он утверждал, что «смысл жизни и система убеждений, которая его “подпитывает”, и есть то “самое-самое”, то наиболее фундаментальное, что и должно быть главной целью образования» [3, с.151]. Ее реализация обусловлена воспитанием характера, значимой чертой которого является «отношение к труду вообще к учебному труду в частности» [3, с.139]. В.Э. Чудновский подчеркивал, что в практике «учение с увлечением» фактически перевоплощается в тезис «учение как развлечение». Между тем, «учение – нелегкий труд и подчас требует большого напряжения сил, значительного времени, что может быть связано с отказом от более интересных для обучаемого дел» [3, с.140]. Однако если учение у школьника включается в систему жизненных смыслов, то складывается своеобразный «буферный механизм», содержащий «сдержки и противовесы», которые помогают преодолеть негативные внешние воздействия и внутренние состояния, повысить уровень самостоятельности в процессе обучения.

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 его членов, многократно возрастает ответственность учителя за воспитание подрастающего поколения. В заключительной части своей книги «Смысл жизни и судьба» он писал: «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» [3, с. 203].

В современных педагогических технологиях определенное место занимает компьютеризация обучения. Обсуждая значимость использования компьютеров, ученые подчеркивают их роль в решении школьниками задачи на смысл жизни. В проведенных нами исследованиях показано, что формулируемые человеком жизненные смыслы определяются осознанием основных жизненных проблем: «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 познавательная сфера» (познавательные смыслы). Широкие социальные смыслы раскрываются, например, в понятиях: труд, стремление жить для людей, быть полезным для своего Отечества; групповые – семья, дети, общение с друзьями, родственниками, а индивидуальные – жить для себя, здоровье, самосовершенствование, формирование положительных качеств личности, карьера, благополучие. Эмоциональные смыслы раскрываются в понятиях: счастье, вера, радость, любовь, а познавательные – познание и понимание жизни и окружающего мира, получение образования [2]. Исследования показали, что в решении задачи на смысл жизни школьники как бы продвигаются по «лестнице жизни», по этапам планируемого жизненного пути. Раскрываемые ими смыслы жизни расширяются от «школьного» («хорошо учиться», «развивать в себе самостоятельность», «раскрыть свои способности», «поступить в институт») до «взрослого» («получить образование» «устроиться на престижную работу», «обеспечить семью», «остаться в памяти людей добропорядочным человеком», «оставить след на Земле»).

Возникает вопрос: каков вклад компьютерного обучения в становление и реализацию складывающихся у школьников представлений о смысле жизни. Проведенные с учителями опросы и беседы показали, что возрастает роль самостоятельных работ в связи с компьютеризацией обучения. Учителя подчеркивали, что широкое информационное поле компьютера особенно большое значение имеет в процессе развития познавательных и индивидуальных смыслов. Выполняя различные виды самостоятельных работ, ученик получает новые знания, что способствует осуществлению сложившихся смыслов и становлению новых, направляющих его познавательную деятельность. В то же время компьютеризация обучения влияет на становление и реализацию таких индивидуальных смыслов, как самосовершенствование, развитие качеств личности, и прежде всего – активности и самостоятельности в учебной деятельности.

Как известно, вопрос о развитии самостоятельности и активности – центральный в системе К.Д. Ушинского. Он подчеркивал, что дети должны, по возможности, учиться самостоятельно, а учитель руководить этим самостоятельным трудом, предлагая разнообразные учебные задания. Опыт показывает, что учителя часто предлагают использовать компьютер для подготовки докладов, поиска дополнительной информации при изучении новой темы, а также при обобщении полученных знаний. Но существенное значение для развития познавательной активности и самостоятельности школьника приобретает компьютерное обучение на этапе формирования умений решать стандартные и нестандартные задачи.

Наши многолетние исследования были посвящены разработке обучающих компьютерных программ для развития познавательной активности и самостоятельности школьников [1]. Традиционно учащимся даются образцы решения типовых задач. В создаваемых нами на материале физики обучающих программах реализуется побуждение школьника к самостоятельному поиску плана решения более сложных задач путем

выделения в тексте задачи смысловых опор, их анализа для нахождения искомого. Смысловые опоры – это слова или словосочетания, содержащие определенную информацию о теоретических или практических знаниях, которые надо применить в ходе рассуждения. На основе анализа смысловых опор происходит постепенное ограничение области знаний ученика, выделение в ней поискового поля, где находится теоретическое положение, применимое к условиям данной задачи. В работах психологов показано, что трудности решения физических задач связаны с тем, на каком языке (на физическом, т.е. научном, или житейском языке) они сформулированы. В качестве смысловых опор могут быть физические термины, содержание которых необходимо раскрыть, или житейские понятия, за которыми «скрыты» представления о физической ситуации.

Компьютерная программа состоит из двух частей. В части 1 (основной) сначала давалась задача, которую необходимо прочитать, пересказать и попытаться (если ученик хочет и сможет) найти быстрый ответ. Свернутое, быстрое решение не контролировалось. Далее выстраивались кадры пошагового обучения. В каждом кадре жирно выделена смысловая опора для физического анализа. Направление рассуждения задавалось в форме незаконченного предложения или путем постановки вопросов. В последнем кадре ученику предлагалось обобщить все результаты анализа смысловых опор и на основе выделенных физических знаний найти требуемое, сформулировать ответ. В части 2 (гиперссылки) содержались кадры самоконтроля, подтверждающие, дополняющие или корректирующие результативность каждого шага. Особое внимание уделялось анализу смысловых опор, сформулированных на житейском языке. Например, за словами «тело приходит в движение» ученик должен был понять, что «начальная скорость равна нулю». Чтобы осуществить пошаговый самоконтроль, ученик должен использовать свое умение обращаться к гиперссылке. Такое умение до начала работы с программой у ученика уже было сформировано. Ниже представлен один из вариантов компьютерных программ, развивающих познавательную активность и самостоятельность школьников, в частности при поиске плана решения задач.

### Обучающая компьютерная программа по физике.

**Задача.** Тело массой 5 кг, расположенное на гладкой горизонтальной плоскости, приходит в движение под действием силы 10 Н, направленной вдоль плоскости. Определить путь, пройденный телом за 5 секунд.

Прочитайте задачу, перескажите содержание своими словами, попытайтесь ответить быстро. При затруднении решите задачу путём выделения в тексте смысловых опор, их анализа и пошагового самоконтроля.

#### Шаг 1.

**Задача. Тело массой 5 кг, расположенное на гладкой горизонтальной плоскости, приходит в движение под действием силы 10 Н, направленной вдоль плоскости. Определить путь, пройденный телом за 5 секунд.**

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

*Ситуация 1.* С чего начинаем обычно решение задачи? (с рисунка) ....

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 1.](#)

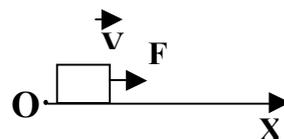
Гиперссылка 1.

С чего начинаем обычно решение задачи? Представим данную ситуацию с помощью рисунка:

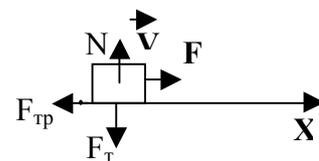
*Ситуация 2.* Перечислим и укажем на рисунке тело и все действующие на него... .

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 2.](#)

Гиперссылка 2.



Перечислим и укажем на рисунке тело и действующие на него силы: данная сила  $F$ , сила тяжести  $F_T$ , сила реакции опоры (плоскости)  $N$  и сила трения  $F_{тр}$ , препятствующая движению.

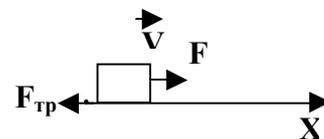


*Ситуация 3.* Поскольку тело расположено на горизонтальной поверхности и движется вдоль плоскости, сила тяжести и сила реакции опоры ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 3](#).

Гиперссылка 3.

Поскольку тело расположено на горизонтальной поверхности и движется вдоль плоскости, сила тяжести и сила реакции опоры скомпенсировали друг друга, равнодействующая их равна нулю.



**Шаг 2.**

Тело массой 5 кг, расположенное на **гладкой** горизонтальной плоскости, приходит в движение под действием силы 10 Н, направленной вдоль плоскости. Определить путь, пройденный телом за 5 секунд.

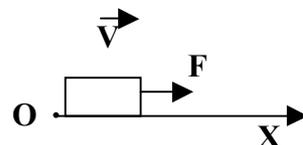
Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

*Ситуация 4.* Поверхность гладкая ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 4](#).

Гиперссылка 4.

Поверхность гладкая, сила трения равна нулю, на тело действует сила  $F$ . Следовательно, равнодействующая всех сил равна  $F$ .



**Шаг 3.**

Тело массой 5 кг, расположенное на гладкой горизонтальной плоскости, приходит в **движение под действием силы 10 Н, направленной вдоль плоскости**. Определить путь, пройденный телом за 5 секунд.

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

*Ситуация 5.* Поскольку равнодействующая всех сил равна  $F$ , тело движется только под ... Следовательно, движение ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 5](#).

Гиперссылка 5.

Поскольку равнодействующая всех сил равна  $F$ , тело приходит в движение только под действием постоянной силы  $F$  в 10 Н, направленной вдоль оси X. Следовательно, движение прямолинейное и равнопеременное, т.е. с постоянным ускорением.

**Шаг 4.**

Тело массой 5 кг, расположенное на гладкой горизонтальной плоскости, **приходит в движение** под действием силы 10 Н, направленной вдоль плоскости. Определить путь, пройденный телом за 5 секунд.

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

*Ситуация 6.* Тело приходит в движение. Уточняем, что оно движется прямолинейно и равнопеременно с ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 6](#).

Гиперссылка 6.

Тело приходит в движение. Уточняем, что оно движется прямолинейно и равнопеременно с начальной скоростью, равной нулю.

*Ситуация 7.* Уравнение движения этого тела ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 7](#).

Гиперссылка 7.

Уравнение пути прямолинейного, равнопеременного движения с начальной скоростью, равной нулю, имеет вид:  $S=at^2/2$ .

### Шаг 5.

Тело массой **5 кг**, расположенное на гладкой горизонтальной плоскости, приходит в движение под действием силы **10 Н**, направленной вдоль плоскости. **Определить путь**, пройденный телом за 5 секунд.

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 8. Определить путь. Но в формуле расчёта пути данного движения нам неизвестно ускорение. Исходя из условия задачи ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 8](#).

Гиперссылка 8.

Определить путь. Но в формуле расчёта пути данного движения нам неизвестно ускорение. Исходя из условия задачи и используя 2 закон Ньютона  $F=ma$ , найдём  $a=F/m$ .

Подставим полученное выражение в формулу пути  $S=at^2/2$ , получим окончательную расчётную формулу для пути:  $S=(F/m)t^2/2$ .

### Шаг 6.

Тело массой **5 кг**, расположенное на гладкой горизонтальной плоскости приходит в движение под действием силы **10 Н**, направленной вдоль плоскости. **Определить путь**, пройденный телом за **5 секунд**.

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 9. Чтобы определить путь, пройденный телом за 5 секунд, ...

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 9](#).

Гиперссылка 9.

Чтобы определить путь, пройденный телом за 5 секунд, используя данные в условии задачи, подставим их в полученную расчётную формулу для пути  $S=(F/m)t^2/2$ . Получим ответ на вопрос нашей задачи:

$$S=(10 \text{ Н}/5 \text{ кг}) \times 5^2 \text{ сек}^2/2=[(10 \text{ кг} \times \text{м}/\text{с}^2)/5 \text{ кг}] \times 5^2 \text{ с}^2/2= 25 \text{ м}.$$

### Шаг 7.

Обобщите результаты анализа и самостоятельно решите задачу.

Проверьте полноту своего ответа, вызвав [Гиперссылку 10](#).

Гиперссылка 10.

Гиперссылка 1.

С чего начинаем обычно решение задачи? Представим данную ситуацию с помощью рисунка.

Гиперссылка 2.

Перечислим и укажем на рисунке тело и действующие на него силы: данная сила  $F$ , сила тяжести  $F_T$ , сила реакции опоры (плоскости)  $N$  и сила трения  $F_{тр}$ , препятствующая движению.

Гиперссылка 3.

Поскольку тело расположено на горизонтальной поверхности и движется вдоль плоскости, сила тяжести и сила реакции опоры скомпенсировали друг друга. Равнодействующая их равна нулю.

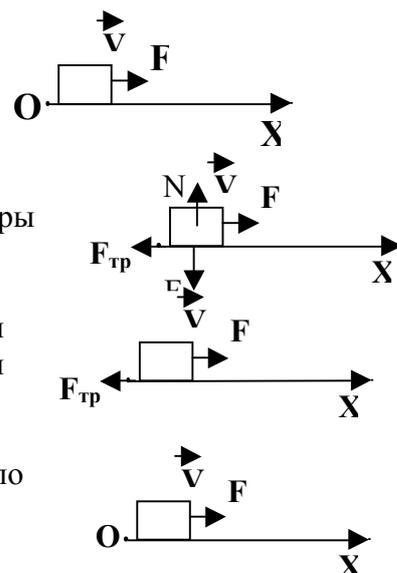
Гиперссылка 4.

Поверхность гладкая, сила трения равна нулю, на тело действует сила  $F$ .

Следовательно, равнодействующая всех сил равна  $F$ .

Гиперссылка 5.

Поскольку равнодействующая всех сил равна  $F$ , тело приходит в движение только под действием постоянной силы  $F$  в 10 Н, направленной вдоль оси  $X$ . Следовательно, движение прямолинейное и равнопеременное, т.е. с постоянным ускорением.



Гиперссылка 6.

Тело приходит в движение. Уточняем, что оно движется прямолинейно и равнопеременно с начальной скоростью, равной нулю.

Гиперссылка 7.

Уравнение пути прямолинейного, равнопеременного движения с начальной скоростью, равной нулю, имеет вид:  $S=at^2/2$ .

Гиперссылка 8.

Определить путь. Но в формуле расчёта пути данного движения нам неизвестно ускорение. Исходя из условия задачи и используя 2 закон Ньютона  $F=ma$ , найдём  $a=F/m$ .

Подставим полученное выражение в формулу пути  $S=at^2/2$ , получим окончательную расчётную формулу для пути:  $S=(F/m)t^2/2$ .

Гиперссылка 9.

Чтобы определить путь, пройденный телом за 5 секунд, используя данные в условии задачи, подставим их в полученную расчётную формулу для пути  $S=(F/m)t^2/2$ . Получим ответ на вопрос нашей задачи:

$$S=(10 \text{ Н}/5 \text{ кг}) \times 5^2 \text{ с}^2/2=[(10 \text{ кг} \times \text{ м}/\text{с}^2)/5 \text{ кг}] \times 5^2 \text{ с}^2/2= 25 \text{ м.}$$

Ответ:  $S = 25 \text{ м.}$

### Литература

1. Вайзер Г.А., Зиновьев А.А. Формирование у школьников умений решать нестандартные задачи по физике. В помощь учителю физики. – LAP LAMBERT Academic publishing, 2015. – 221 с.
2. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. – М.; Обнинск: ИГ – Социн, 2010. – 72 с.
3. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: «Ось – 89», 1997 г. – 208 с.

УДК 37.01

## УРОК ЛИТЕРАТУРЫ КАК СИТУАЦИЯ СОВМЕСТНОГО ПОИСКА ПРАВСТВЕННОГО ИДЕАЛА

**Камм Валентина Ильинична** – учитель русского языка и литературы высшей категории, МБОУСОШ №16; Владимир, ул. Красноармейская, д. 40, e-mail: [vlad\\_shkola16@mail.ru](mailto:vlad_shkola16@mail.ru)

### Аннотация

Статья посвящена обобщению педагогического опыта учителя, способствующего актуализации на уроках литературы вопросов поиска смысла жизни, конкретизации школьниками нравственного идеала.

**Ключевые слова:** нравственный идеал, смысложизненные ориентации, урок литературы

## PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE MEANING OF LIFE

**Kamm Valentina Ilinichna**- a teacher of Russian language and literature of the highest category, MBOUSOSH №16; Vladimir, Krasnoarmeyskaya str., 40, e-mail: [vlad\\_shkola16@mail.ru](mailto:vlad_shkola16@mail.ru)

### Abstract

The article is devoted to the generalization of pedagogical experience of the teachers, contributing to mainstreaming the lessons of literature questions the search for meaning in life, specifying students moral ideal.

**Keywords:** moral ideal, the meaning of life orientation, literature lesson.

Смыслоразнозначно ориентационный, личностно ориентированный подходы к организации образовательного процесса в школе, развитию личности обучающихся раскрывают широкие возможности для содействия им в формировании нравственного идеала. Особое значение в данном процессе имеет урок литературы, способный синтезировать субъект-субъектные отношения между педагогом и подопечными и исторические, художественные, литературоведческие реалии культуры [1, 2, 3, 4].

Среди ведущих принципов организации уроков подобного типа определяются такие, как онтологический, гендерно-психологический, рефлексивный и др. [5]. Главным механизмом взаимодействия учителя с учениками определяется рефлексивный диалог, обеспечивающий не формальное сотрудничество взрослого и ребенка, но взаимопонимание, доверие, в итоге – со-творчество, в том числе, жизненного пути.

Так, обращаясь к художественной, публицистической литературе рубежа XVIII-XIX веков, учитель получает возможность вовлечь учеников (8 класс) в размышления о нравственном мире человека той эпохи, подчеркивая, что художественная литература ценна тем, что предоставляет возможность судить о духовном содержании общества конкретного исторического периода, включая нравственные ценности. Динамическое развитие литературного образа позволяет проследить эволюцию морального состояния человека, осознать и оценить этическую, эстетическую и психологическую стороны общественной жизни.

Говоря о нравственном идеале, учитель поясняет, что нравственность – это «совокупность норм, определяющих поведение человека», конкретизирует фактологическую информацию. Далее урок приобретает проблемный характер, когда учитель, высказывая собственные суждения, вместе с тем ставит перед учениками противоречивые вопросы, предлагая выражать свое мнение, обращаться к своему жизненному опыту. Представим отрывки урока на тему «Нравственный мир человека на рубеже XVIII-XIX веков».

Учитель: «Наверное, каждый из нас ещё в раннем детстве узнаёт и осознаёт целый ряд правил и требований, необходимых для жизни в обществе: нельзя брать чужое, не хорошо обманывать, нужно трудиться, помогать старшим и уважать их, быть добрым, любить свою страну, запрещено обижать слабых...

Постепенно мы становимся старше, и правила нашей жизни становятся разнообразнее. Мы учимся размышлять о совести и чести, благородстве и подлости, мужестве и долге, стараемся не только упоминать эти понятия, но и действовать в соответствии с ними. Так возникает понимание нравственных ценностей. Со временем становится ясно, что нравственные нормы не остаются неизменными, с течением времени они меняются под влиянием различных обстоятельств». Далее учитель предлагает ученикам привести примеры из собственной жизни, связанные с собственными нравственными или безнравственными поступками, переосмыслением своего поведения.

Учитель: «От чего же зависит переоценка нравственных устоев общества? Эту проблему рассматривают авторы литературных произведений конца XVIII-начала XIX веков. Новое художественное направление, возникшее во Франции в то время, - классицизм, сыграет значительную роль в развитии европейских государств, отражая на страницах книг современные нравственные идеалы и пороки общества».

Затем выступают ученики, рассказывая об особенностях литературных персонажей, которые посредством поведенческих характеристик раскрывают свои слабые или сильные стороны.

Выступающий 1: «Герой пьесы Ж.-Б. Мольера «Мещанин во дворянстве», господин Журден, одержим желанием стать дворянином. Чтобы соответствовать благородному облику дворянина, он не жалеет средств на уроки философии, грамматики, танцев, фехтования. А как же может быть иначе в век Просвещения! Такое рьяное стремление к обучению могло бы вызвать восхищение, если бы не явное тщеславие Журдена и ограниченность его целей: уметь написать записочку великосветской даме, “наверняка убить другого, а сам остаться цел”, красиво кланяться маркизе. Драматург подчеркивает примитивность мышления

Журдена, наивность, желание властвовать». Ученики класса приводят подтверждающие примеры из текста комедии.

Выступающий 2: «Те же цели честолюбивых, но невежественных людей преследуют и российских дворян. Персонажи комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» так же мечтают достичь материального благополучия и достойного положения в обществе без всякого на то основания, не прилагая усилий. Для юного Митрофана Простакова не существует ни жизненного опыта, ни знаний, ни способности делать выводы. Самолюбие не позволяет ему осознать собственную ограниченность. Не лишенный своеобразного юмора и ироничности юноша и не собирается жить своим умом, действует в основном по подсказке слепо любящей его матери».

Ученики класса приводят подтверждающие примеры из текста комедии.

Учитель: «Сюжеты обеих пьес, отражая проблемы современному авторам мира, намекают на несовершенство государственного устройства, а их персонажи олицетворяют чиновников – жестоких помещиков, наивных, безграмотных и самонадеянных».

Выступающий 3: «Мольеровский Журден и Митрофан Фонвизина мало отличаются друг от друга: возрастом, да тем, что первого “обводили вокруг пальца” проходимцы-“учителя”, а второй не просто не желал учиться, но и был убежден в ненужности учения благодаря материнской снисходительности. В надежде на исполнение своих мечтаний оба, и француз, и русский, взрослый и подросток, едины в своем эгоизме. Чувства других людей их не интересуют, даже если это их родные.

Чтобы оттенить негативные черты главных героев обеих пьес, авторы выводят на сцену и воплощения благодетельной морали. У Мольера это жена Журдена и служанка Николь, которая с присущей девушке из простонародья прямоотой критикует хозяина за “праздник с самого утра”. У Фонвизина – это его резонер, воплощение добродетели, просвещенный Стародум. Он вместе с другими положительными персонажами пьесы, к сожалению, менее убедителен, чем Митрофан и Простакова, и, в сущности, представляются живыми схемами новой благодетельной морали».

Учитель: «Авторы обеих комедий смогли показать хаос сознания человека, не принявшего по различным причинам идеи эпохи Просвещения. В его уме понятия и чувства искажены, он не может принять разумного решения, он мудрит и хитрит, пытаясь достичь успеха. Зритель же прекрасно понимает, что государство не будет развиваться, если им станут управлять подобные люди».

Выступающий 4: «Начало XIX века – время надежд на разум просвещенного человека, умудренного наукой и добродетелью. Но разум оказался бессильным перед властью имущими, а безрассудные граждане не вняли серьезным увещаниям и поучениям литературы классицизма. Так возникла необходимость в новом воплощении настроения времени – читать книги о подобных себе, бестолковых, ранимых, эмоциональных, доверяющих чувствам больше, чем рассудку. Принцип природного равенства людей, провозглашенный писателем-сентименталистом Ж.-Ж. Руссо, возвращал людям естественность чувств, а отношениям – искренность. Нашел он своих последователей и в России. Поэма И.Ф. Богдановича «Душенька», в свое время, была очень популярна в России. Вольное стихотворное переложение древнегреческого мифа об Амуре и Психее соединило в себе чувствительность и иронию – основные приметы сентиментализма.

Учитель: «Благодаря художественному и литературоведческому анализу мы получили возможность сформировать представление о человеке, чья жизнь должна была быть представлена как служение государству, но он не справился с этой миссией. Вместе с тем мы открыли в литературе изучаемого периода понятие индивидуальной внутренней жизни. Идеалом становятся не отлаженный механизм государственного устройства, а гармония природы, маленькие радости личной жизни. В сознании читателя произошел переворот, когда в повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза» он обнаружил, что центром внимания может быть не только героический характер, но и обыкновенный, незаметный, «маленький» человек. Так литература конца XVIII- начала XIX веков начала свое сближение с реальной,

ненадуманной жизнью, соединив в своих героях возвышенное и низкое, радостное и печальное – всё, что привлекает и волнует, заставляет размышлять».

В качестве домашнего задания ученикам предстоит написать эссе на темы (по выбору) «В чем смысл жизни мольеровского Журдена и фонвизинского Митрофана?», «Кого из изученных литературных персонажей ты бы выбрал в качестве нравственного идеала?». Кроме того учитель предлагает классу подготовиться к дискуссии «Живы ли сегодня мольеровские и фонвизинские персонажи?»

### Литература

1. Ильин Е.Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. – 288 с.
2. Ульянова И.В., Камм В.И. Смысложизненные ориентации ученика – смысл жизни литературного героя //Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 30. С. 324-328.
3. Ульянова И.В. Исторические аспекты становления педагогического феномена «смысложизненные ориентации личности». //«Знания. Понимание. Умение», №1, 2009. – С. 183-190.
4. Ульянова И.В. Особенности проведения уроков в «школе формирования смысложизненных ориентаций». //«Воспитание школьников», №10, 2011. – С. 2-8.
5. Ульянова И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников. – М.: РосНОУ, 2015.– 416 с.

УДК 37.01

## ОБРАЗ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА КОНЦА XVIII-НАЧАЛА XIX ВЕКОВ В ЛИТЕРАТУРЕ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 16-26-01003)

**Ульянова Ирина Валентиновна** – доктор педагогических наук, профессор, ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя»; Москва, ул. Академика Волгина, д. 12; e-mail: [support@mosu-mvd.com](mailto:support@mosu-mvd.com)

**Попова Татьяна Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, ФГБНУ «Психологический институт» Российской Академии Образования, Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4; e-mail: [mailelenia2@yandex.ru](mailto:mailelenia2@yandex.ru)

**Камм Валентина Ильинична** – учитель русского языка и литературы высшей категории, МБОУСОШ№16; Владимир, ул. Красноармейская, д. 40, e-mail: [vlad\\_shkola16@mail.ru](mailto:vlad_shkola16@mail.ru)

### Аннотация

Статья посвящена обобщению педагогического опыта, связанного с личностной самоидентификацией подростков на уроках литературы, когда изучаются образы молодых людей-литературных персонажей, способных раскрыть противоречия в смысложизненном самоопределении человека и содействовать конкретизации собственной жизненной позиции участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** самоидентификация, подросток, урок литературы

## IMAGE OF THE YOUNG MAN OF THE END OF XVIII-NACHALA OF THE 19TH CENTURIES IN LITERATURE AND PERSONAL SELF-IDENTIFICATION OF THE MODERN TEENAGER

**Ulyanova Irina Valentinovna** – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Federal state educational institution of higher professional education "Moscow University Ministry of internal Affairs of the Russian Federation to them. V. Kikot"; Moscow, AkademikaVolgina, d. 12; e-mail: support@mosu-mvd.com

**Popova Tatiana Anatolievna** – candidate of psychological Sciences, associate Professor, FEDERAL state budgetary scientific institution "Psychological Institute" Russian Academy of Education, Moscow, Mokhovaya street, 9, building 4; e-mail elenia2@yandex.ru

**Kamm Valentina** – a teacher of Russian language and literature of the highest category, MBOUSOSH №16; Vladimir, Krasnoarmeyskaya str., 40, e-mail: [vlad\\_shkola16@mail.ru](mailto:vlad_shkola16@mail.ru)

### **Abstract**

Article is devoted to synthesis of the pedagogical experience connected with personal self-identification of teenagers at literature lessons when images of young people - the literary characters capable to open contradictions in smyslozhiznenny self-determination of the person are studied and to promote a specification of own living position of participants of educational process. The article is devoted to the generalization of pedagogical experience of the teachers, contributing to mainstreaming the lessons of literature questions the search for meaning in life, specifying students moral ideal.

**Keywords:** self-identification, teenager, literature lesson

Говоря о личностной самоидентификации подростка начала XXI века, важно использовать весьма значимый ресурс, в том числе, – образовательный процесс в школе, в частности, уроки литературы [2, 3, 4, 5]. Они в значительной мере могут содействовать подростку в самоанализе, самопонимании, а также в конкретизации той общности, цели и система ценностей которой является для него наиболее предпочтительной. Совершенно справедливо говорил Е.Н. Ильин о литературе: это учебный предмет, формирующий человека [1]. Подчеркивая значимость литературы, В.Э. Чудновский писал: «Как важно, мне думается, чтобы учитель включил аспект “смысла жизни” в свой анализ историко-литературных событий» [6, с. 103]. Анализируя культуру и традиции эпохи разорения «дворянских гнезд», учитель может показать, что «в них жили люди, для которых честь и достоинство не были пустым звуком. Они не прощали подлости даже друг другу. Но при этом не бросались на обидчика из-за спины или трое на одного, как это нередко сейчас бывает, а выясняли отношения в честном поединке. И секунданты должны были гарантировать (в том числе и обидчику) равные шансы на то, чтобы “стрела судьбы” оборвала жизнь или “пролетела мимо”» [6, с. 102].

Обращаясь к литературным героям различных эпох, учитель имеет возможность актуализировать положительные и отрицательные (с точки зрения христианской морали, на основе которой развивается культура христианской цивилизации) качества личности, сопрягать их с особенностями современного молодого поколения, а также содействовать ученикам в самоанализе, самосравнении, экзистенциальном самопостижении.

В частности, проводя сравнительно-исторический анализ литературных персонажей конца XVIII-начала XIX веков, в 9-м классе можно провести урок-театрализацию, урок-загадку, когда литературные критики, персонажи «оживут», выразят свои взгляды на жизнь, роль искусства в жизни общества. После этого подростки XXI века будут включены не только в оценивание различных концепций, художественных позиций, но и смогут персонализировать их, поделиться представлениями о своем нравственном идеале, выразить собственный взгляд на происходящие события и на самих себя.

Такой урок может начать ученик в образе критика В.Г. Белинского: «Течет река времени, и жизнь человеческая течет в её русле. Художник, писатель, выпитывая события и факты истории, преображает их творческими замыслами. Постепенно искусство прочно вошло в нашу жизнь и стало воспитывать нас духовно. «Книга есть жизнь нашего времени».

Размышляя над произведениями русской литературы конца XVIII-начала XIX веков, нельзя не сказать о том, что происходило в нашей стране в тот непростой исторический период, о том, что так повлияло на творческую деятельность писателей, на проблематику их произведений.

Жизнь государства в это время была насыщена событиями, оказавшими влияние на дальнейший ход его истории. На российском троне сменилось четыре монарха, в Европе произошли девять войн, в которых участвовала и Россия, в том числе и Отечественная война 1812 года. Походы Суворова, пугачевское и декабристское восстания, пять реформ государственного масштаба, многочисленные бунты. Всё это воздействовало на сознание молодых дворян. Романтики и прагматики, герои, отважные воины, получившие образование, и неучи, неудачники и карьеристы – вот такими они были. Одних увлек порыв к свободе и демократии под влиянием французской революции, другие жаждали спокойной семейной жизни, «теплых мест» и привилегий. Произведения литературы стали своеобразным зеркалом общественной жизни России, отражением проблем и стремлений, индикатором общественного мнения. А общество склонялось то к разуму и спокойствию, то к пылким проявлениям чувств. Писатели и поэты, как никто другой, понимали важность своего времени и формировали мнение общества, воздействуя на него, заставляя задумываться над проблемами государства и откликнуться на них».

Ученик: «Перед нашим современником, обратившимся к литературе тех лет, проходят образы молодых людей, персонажей известных произведений Д.И. Фонвизина, Н.М. Карамзина, А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина. Это Митрофан Простаков, Эраст, Чацкий и Молчалин, Гринев. Каждый из них реалистичен по отношению к своему времени и помогает автору раскрыть наиболее злободневные проблемы как общества, так и личности.

Какое же обобщенное изображение юноши конца 18-начала 19 века? Рассмотрим два типа представителей молодежи этого времени.

Он дворянин, воспитан наемными учителями, в том числе зарубежными, по предпочтению своего сословия, без особого влияния родителей. Его жизнь вполне благополучна, пока не наступает переломный момент: смерть родных, долгое путешествие, любовная история, служебное положение. Попав в сложную ситуацию, он выбирается из неё не без труда, приобретая новое ощущение жизни и новое мировоззрение. Он часто разделяет передовые взгляды современников, горд, дерзок, отважен и несколько загадочен. Он думает о будущем и не боится преград, как не боится и быть отвергнутым по причине непонятных российскому обывателю новых идей. Конфликтные отношения с обществом закаляют его характер. Он может быть разным в зависимости от ситуации: хладнокровным и вспыльчивым, равнодушным и любящим, понимающим и отвергающим. Слово «честь» для него не просто слово, а стержень его поведения, веха жизненного пути.

Другие не склонны к поискам «новых истин». Возможно, сказывается влияние родителей или общества, а может быть, для них важнее устойчивое благополучие, приобрести которое молодые люди стараются либо лестью и обманом, либо с помощью богатой невесты. Они умны, без сомнения, но работа их ума направлена лишь на эгоистичные цели. Проблемы общества их не трогают».

Далее на авансцену выходит ученик в облике дворянина – молодого человека в традиционной одежде конца XVIII-начала XIX веков. Он предлагает классу угадать, кем он является и на каких литературных персонажах он, по воле автора, похож.

Театральный персонаж зачитывает характеристики – цитаты из текста, ученики отвечают (при необходимости – при помощи учителя):

Ребенок был резв, но мил.  
Monsieur l'Abbe, француз убогий,  
Чтоб не измучилось дитя,  
Учил его всему, шутя,  
Не докучал моралью строгой...

(Ответ: карамзинский Митрофан, пушкинский Гринев).

Как он умел забыть себя,  
Как взор его был быстр и нежен,  
Стыдлив и дерзок, а порой  
Блистал послушною слезой...  
(Ответ: карамзинский Эраст)  
Как рано мог он лицемерить...  
... С ученым видом знатока  
Хранить молчанье в важном споре...  
(Ответ: грибоедовский Молчалин)  
Меня смущал, но я привык  
К его язвительному спору  
И к шутке, с желчью пополам...  
И в голос все решили так,  
Что он опаснейший чудак...  
(Ответ: грибоедовский Чацкий)

Учитель: «Да, мы узнали Онегина в первой главе пушкинского романа в стихах. Конечно, есть весьма существенные различия в образах Митрофана, Эраста, Чацкого, Молчалина и Петра Гринёва. Но все же Онегин, как никто другой, стал образом, соединившим в себе наиболее характерные реалистичные черты молодого человека своего времени».

Домашнее задание: написать эссе на тему «Я как образ современного молодого человека».

### Литература

1. Ильин Е.Н. Герой нашего урока. – М.: Педагогика, 1991. – 288 с.
2. Ульянова И.В., Камм В.И. Смыслоразностные ориентации ученика – смысл жизни литературного героя. //Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 30. С. 324-328.
3. Ульянова И.В. Исторические аспекты становления педагогического феномена «смыслоразностные ориентации личности». //Знания. Понимание. Умение, №1, 2009. – С. 183-190.
4. Ульянова И.В. Особенности проведения уроков в «школе формирования смыслоразностных ориентаций». //Воспитание школьников. №10, 2011. – С. 2-8.
5. Ульянова И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смыслоразностных ориентаций школьников. – М.: РосНОУ, 2015. – 416 с.
6. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: «Ось-89», 1997 г. – 208 с.

УДК 159.9

## ПОДХОД К ПОИСКУ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В XXI ВЕКЕ

**Сидоров Егор Леонидович** – студент Самарского государственного социально-педагогического университета.

### Аннотация

Статья посвящена проблеме становления акме как одной из нравственных проблем педагогики.

**Ключевые слова:** смысл жизни, акме, экзистенциальная психология, творчество.

## APPROACH TO THE SEARCH HUMAN BEING IN TERMS OF EXISTENTIAL PSYCHOLOGY AND METHODS OF TEACHING GIFTED CHILDREN IN THE XXI CENTURY

**Egor Sidorov Leonidovich** - a student of Samara State Social and Pedagogical University.

### Abstract

The article deals with the formation as the acme of one of the moral problems of pedagogy.

**Keywords:** meaning of life, acme, existential psychology, creativity.

Общество XXI века называют – информационным. Ещё в начале XX века Николай Бердяев смог увидеть глубокую проблему современности, он писал: «Кризис нашего времени в значительной степени порождён техникой, с которой человек не в силах справиться. И это кризис прежде всего духовный» [1, с. 488]. За XX век произошли крупные изменения: теперь техника повсюду, и она является неотъемлемой частью жизни. Не таится ли за таким отношением к жизни: раковое забвение души и самого человека. Каковым тогда должен быть учёный – гений, или тот, кто, находясь на школьной скамье, станет им? Истории известны безнравственные личности, повлиявшие на развитие науки и техники таким образом, что изобретение стало использоваться против самого же человека. Дилемма между нравственностью и одарённостью отображается в работах философов, психологов и педагогов.

По мнению В.Н. Дружинина оптимальное время для самореализации сегодня достигается к 35-51 годам [3, с. 55]. Это время, по мнению психолога, соответствует наибольшей творческой деятельности, что приближает человека к акме.

Вопрос современной педагогики следует поставить следующим образом: как необходимо учить школьника, чтобы привести его интеллектуально и духовно обогащённым к акме, чтобы период акме оказался раскрытым максимально эффективно? Ответ на этот вопрос подразумевает, с одной стороны, методический, а с другой, духовно-нравственный анализ.

А.Г. Спиркин говорит следующее: «Творчество – это духовная деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей» [4, с. 10-11]. А, говоря о творческих возможностях, Н.С. Лейтес отметил, что это особая сторона интеллекта и всей личности растущего человека [5, с. 291]. Исследователи однозначно соглашаются с тем, что творчество неотделимо от интрапсихической (внутренней) составляющей. Более сложную оценку творчества в жизни человека даёт и российский философ Николай Бердяев. Рассуждая о творчестве, он говорит, что творчество это и есть религия [1, с. 122], которое в конце концов должно привести человека к искуплению [1, с. 123]. Бердяев предлагает свой уникальный взгляд на роль творчества в жизни человека: культ творчества – это культ свободы [1, с. 150]. Но свободы в нравственном смысле, в которой человек, по мнению Бердяева, соединён с космосом, и он превышает все природные явления мира и представляется верховным центром бытия [1, с. 83]. А в творческом акте философ видит самораскрытие сил бытия [1, с. 124]. Другой точки зрения придерживался Л.С. Выготский. Он утверждал: «Всякий изобретатель, даже гений, является всегда растением своего времени, своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне его» [6, с. 34]. Такое высказывание противоречит превознесению творчества, сковывает её «своим рабством» и падением в материальную необходимость [1, с. 89].

Где педагогу следует искать истины? Какой духовный мир позволит привести человека к более раскрытому акме? К. Юнг писал, что истина же в нашем чрезвычайно богатом на заблуждения мире является такой драгоценностью, что никто не хочет от неё отказываться [7, с. 27]. Отечественный педагог В.Г. Разумовский считал, что более глубокое

познание истины возможно в процессе взаимодействия чувственного и абстрактного мышления [6, с. 33]. И, следуя культу творчества Николая Бердяева, можно проследить отношение к истине парадоксально иное: «Истина открывается лишь творческой активности духа и вне её недостижима и непостижима» [1, с. 65]. Полемика о роли организации учебного процесса, приводящей к раскрытию истины, может быть продолжена. Наиболее цельной является рассмотрение методики обучения одарённых детей как предмета, приводящего субъекта к истине. Истина, в свою очередь, формирует отношение к бытию и формированию нравственности, к определённому «варианту жизни» (термин предложен В.Н. Дружининым).

Экзистенциальная психология исследует связь судьбы человека с отношением к жизни и смерти [3, с. 5]. Экзистенциальная психология – наука о человеческом сознании и субъективной реальности, которая есть отражение жизни в образе индивидуального жизненного пути [3, с. 6]. Дружинин, говоря об экзистенциальной психологии, заметил, что она ищет «смысл жизни», ибо бессмысленно искать во внешнем мире то, что существует лишь внутри субъекта [3, с. 13]. Поиск «смысла жизни» является проблемой не только философской, но и психологической. Однако психолог даёт конкретное представление о «вариантах жизни», исследуя их, в том числе, с точки зрения социологии. Одной из движущих человеком сил психолог называет – желание вечной жизни. Именно эта движущая сила побуждает человека к поиску самобытия. Проблема акме – это в первую очередь экзистенциальная проблема. Её исследование требует, согласно Франклу, учёт следующих позиций:

- 1) обозначение специфики человеческого бытия;
- 2) характеристика смысла существования;
- 3) обозначение стремления к нахождению смысла в личном существовании, то есть воли к смыслу.

Творчество есть раскрытие внутренних сил. То, что приводит человека к деятельности и мотивирует к ней, должно лежать не вне субъекта, а внутри него. И тогда творческая деятельность становится отражением внутренней деятельности. А.Н. Леонтьев писал, что через преобразование субъектом объекта в ходе деятельности происходит развитие самого субъекта. Однако Бердяев утверждает обратное: по его мнению, происходит процесс преобразования самого объекта, и если такая посылка имеется, то человек содержит в себе «микрокосм».

Конечной точкой творчества является приближение к бытию. Это является философской основой для работы с одарёнными детьми, с целью приближения их к акме.

Проблема XXI века состоит в том, что бытие завуалировано массовой культурой, против которой выступает Бердяев [1, с. 19], и забвением души человека за колоссальными объёмами информации. Интересно заметить, что главной целью педагога становится такая модификация влияния среды, общества, которая не нарушила бы процесс самовоспитания [2, с. 37] и без образования, нравственного саморазвития личность не может выполнять свои функции создателя культуры [2, с. 38]. Задача педагога более глобальная, чем воспитание и обучение. Ему отводится роль того, кто сможет преодолеть барьер культуры, для спасения бытия ребёнка от бездуховности популярной культуры.

### **Литература**

1. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х т. Т.1. – М.: Искусство, 1994.
2. Введение в теорию воспитания. Пособие для преподавателей. М.: -Интерпракс, 1994.
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. – СПб.: Питер, 2010.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. – СПб.: Питер, 2009.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

6. Разумовский В.Г. «Развитие творческих способностей учащихся». Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1975.
7. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени: Пер. с нем. Предисл. А.В. Брушинского. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1996.

УДК 159.9

## **ЗНАЧЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аникина Елизавета Александровна** - лаборант-исследователь, Федеральное бюджетное государственное научное учреждение «Психологический институт»; Москва, ул. Моховая д.9 стр.4, e-mail [pirao@mail.ru](mailto:pirao@mail.ru)

### **Аннотация**

Статья посвящена изучению личностного смысла предметных олимпиад для современных школьников. Показано, что вследствие изменения социальной и образовательной значимости олимпиадного движения он стал связываться с получением определенных преференций при поступлении в вуз. Ранее большее значение для старшеклассников имели мотивы, связанные с познавательными интересами и потребностью в самореализации.

**Ключевые слова:** предметная олимпиада, подростки, смысл жизни, мотивация.

## **THE MEANING AND THE PERSONAL SENSE OF SUBJECT OLYMPIADS FOR MODERN SCHOOLCHILDREN**

**Anikina Elizaveta Aleksandrovna** - laboratory assistant-researcher, Federal budgetary state scientific institution "Psychological Institute"; Moscow, Mokhovaya street D. page 9 4, e-mail [pirao@mail.ru](mailto:pirao@mail.ru)

### **Abstract**

The article is devoted to the study of personal sense of subject Olympiads for modern schoolchildren. It is shown that due to the change in the social and educational significance of the Olympiad movement, it associates with receiving certain preferences when entering the university. Earlier, more important for high school students were the motives connected with cognitive interests and the need for self-realization.

**Keywords:** subject Olympiad, teenagers, meaning of life, motivation.

В системе современного образования олимпиадное движение школьников занимает особое место. История школьных олимпиад насчитывает не один десяток лет. Однако до тех пор, пока победа или призовое место на олимпиаде не стали давать определенные преференции при поступлении в высшие учебные заведения, в них участвовало не так много старшеклассников. Чаще всего это была особая категория высокомотивированных школьников, обладавших нестандартным мышлением, хорошим уровнем владения школьной программой, а также знаниями, выходящими за ее рамки. Именно они составляли костяк участников предметных олимпиад разного уровня: от школьных и районных до областных и всесоюзных. В большинстве своем эти дети получали удовольствие от самого процесса познания, интеллектуального напряжения, решения трудной задачи. Такие «выдающиеся» ребята, побеждая в олимпиадах, обыкновенно не получали никаких особых бонусов. В некоторых случаях победителю выражали благодарность от школы, ученик мог пользоваться уважением одноклассников

(в случае, если среди сверстников ценятся интеллектуальные достижения), однако никаких реальных привилегий для школьника не было.

В последние годы ситуация с участием и победами в олимпиадах радикально изменилась. Определен категориальный перечень школьных олимпиад, дипломы призеров и победителей которых могут принести победителям существенные льготы при поступлении в вузы, а иногда и денежные премии. Так, ныне действующее Положение о Всероссийской олимпиаде предполагает достаточно сложную систему учета достижений на олимпиаде при поступлении в высшие учебные заведения. Победа позволяет поступить в вуз без экзаменов, а призовое место дает призеру максимальные 100 баллов по профилирующему предмету (в соответствии с выбранной специальностью). Теперь победа в олимпиаде играет роль своеобразного социального лифта, соответственно, и количество участников, а значит – конкурентов, увеличилось в разы. Помимо этого, значительно возрос интерес школы к участию воспитанников в предметных олимпиадах: результаты, показанные учениками на олимпиадах, стали важным показателем качества учебно-воспитательной работы образовательного учреждения.

Все это привело к существенному изменению атмосферы олимпиады, интенсивности подготовки к ней, общего уровня напряженности. В некоторых регионах (Москва, Татарстан, Башкирия и др.) на подготовку к олимпиаде выделяются значительные средства, и результаты таких вложений наглядно иллюстрируются численностью представителей региона, приезжающих на Всероссийские этапы предметных олимпиад.

Участие в олимпиаде требует от старшеклассников больших временных, интеллектуальных и психоэмоциональных затрат. Так, к примеру, для выпускников школы, участвующих во ВсОШ, крайне актуален вопрос распределения времени на подготовку к олимпиаде и к ЕГЭ. В случае победы на олимпиаде баллы, полученные выпускником на ЕГЭ, не имеют решающего значения, они должны лишь соответствовать минимальным требованиям вуза. Однако непопадание в число призеров олимпиады позволяет надеяться только на высокие результаты сдачи ЕГЭ.

При этом необходимо помнить, что победа в любом соревновании, кроме объективных параметров, складывается и из субъективных: самочувствия участника, настроения «судьи», совпадения ожиданий и пр. Общий уровень стресса в испытаниях такого рода, уровень ответственности (желание оправдать ожидания родителей, учителей, тренера), индивидуальная переносимость высоких нагрузок и личностные особенности (тревожность, особенности когнитивных процессов) – все это становится достаточно жестким фильтром для участников последних этапов Всероссийской олимпиады. Очевидно, что, кроме традиционной мотивации «решения нестандартных задач» и «участия в интеллектуальных соревнованиях ради участия», у старших подростков появились какие-то другие личностные смыслы, позволяющие им оправдывать напряжение подготовки и выступления на заключительных этапах ВсОШ.

Большая часть Всероссийских олимпиад проводится по предметам из школьной программы (русский язык, математика, физика, МХК). Кроме них проводятся и олимпиады по дисциплинам, которые в программу общеобразовательной школы не входят. Так, например, в большинстве школ ребята не изучают правоведение, тем не менее, в составе команды ВсОШ Москвы и Московской области на 2016 год числилось больше ста человек. Благодаря интенсивным занятиям ребята, помимо самой подготовки к олимпиаде, получают возможность, в некотором смысле, «оказаться в профессии», получить базовые знания по интересующему предмету. Отличием такой «внепрограммной» олимпиады является и своего рода профориентация школьников: знание «олимпиадной» базы по правоведению гораздо более полезно (с точки зрения выбора дальнейшей профессии), чем аналогичная база по математике или русскому языку.

В последние несколько лет организацией подготовки команды Москвы к Всероссийской олимпиаде практически по всем предметам занимается Центр педагогического мастерства. В подготовку входят регулярные занятия (за содержание, регулярность занятий и состав преподавателей отвечает тренер команды). Решением руководства с 2014-го года с каждой командой работает психолог. Психологическая работа предполагает сопровождение участников команды на сборах и самой олимпиаде, индивидуальные консультации, групповые занятия по развитию когнитивных функций, саморегуляции, навыков публичного выступления.

В рамках такой работы с ребятами проводится комплекс диагностических методик, позволяющий лучше оценить когнитивные зоны, требующие развития, и личностные особенности участников олимпиады. В числе прочего, учащимся предлагалась модифицированная специалистами ЦПМ методика «Незаконченные предложения», основным содержанием которой стала направленность проективных формулировок на раскрытие отношения участника к олимпиаде, мотивов участия в ней, его близких и дальних целей. В анкетировании принимало участие 60 учащихся от 13 до 17 лет.

Стремясь прояснить личностные смыслы участия в олимпиаде по праву школьников, включенных в команду подготовки этого года, мы проанализировали результаты этой методики. Частотный анализ ответов школьников позволил выделить несколько категорий высказываний, отражающих основные мотивы, побуждающие ребят принимать участие в олимпиаде. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица 1.

Мотивы участия старшеклассников в олимпиаде по праву  
(Всероссийский этап)

№	Категория высказываний	%
1	Познавательный интерес, интерес к предмету	26%
2	Атмосфера в команде, возможность общения в близкой по духу среде	20%
3	Мотивация достижения, признание	17%
4	Поступление в вуз, дальнейшая профессия	34%
5	Ориентация на процесс соревнования, риск	3%

Как мы видим по результатам исследования, интерес к самому предмету у школьников достаточно высок (26%). Это важная характеристика данной группы детей, поскольку, как мы сказали выше, предмет не входит в школьную программу и уже представляет собой основу профессии.

Однако на первом по значимости месте (34%) оказался именно мотив поступления в высшее учебное заведение. Некоторые респонденты открыто признают, что не стали бы участвовать в олимпиаде, если бы это не давало привилегий при поступлении в вуз. По нашему мнению, такая позиция свидетельствует не столько о прагматизме старшеклассников, сколько об ответственности и осознанности их решения. Так, некоторые ребята говорили о возможности сэкономить на репетиторах, шансе поступить на бюджет в вузы, где практически все бесплатные места уходят льготникам и поступить по ЕГЭ практически невозможно. С точки зрения временных, интеллектуальных и психоэмоциональных затрат участие в олимпиаде высокого уровня и, тем более, победа на ней, отнюдь не самый простой путь к поступлению в вуз.

Нельзя забывать и о том, что ведущей деятельностью подросткового возраста является интимно-личностное общение, а режим подготовки к олимпиаде позволяет чувствовать себя частью большого коллектива. В период подготовки к региональному и Всероссийскому этапу олимпиады команда выезжает на сборы в Подмоскowie на одну-две недели, где с ними проводятся интенсивные регулярные занятия. Большинство подростков высоко ценят атмосферу совместной работы в команде (об этом говорят 20% респондентов). Многие из них прямо пишут в своих ответах об уникальной «компании людей, которым интересно то же, что и тебе», о пользе и удовольствии от совместной подготовки.

Часть участников опроса (17%) рассматривают свое участие в олимпиаде как возможность самоутвердиться, повысить самооценку, изменить свой статус в глазах учителей в школе, друзей и родителей. Для них характерны такие высказывания, как «хочу стать счастливым», «не быть лохом», «хочу понять, что я трезво оцениваю свои силы», «узнать, что я чего-то стою», «получить самоуважение и гордость семьи».

О мотивах, связанных с переживанием удовольствия от напряжения, риска, своего рода азарта, говорят лишь 3% опрошенных старшеклассников-членов олимпийской команды.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что высокая объективная значимость успешного выступления на предметной олимпиаде, превращение олимпиадного движения школьников в разновидность вступительных испытаний, а также связанные с этим учебные и психоэмоциональные перегрузки оказали существенное влияние на содержание мотивационных предпочтений школьников, участвующих в подобных мероприятиях. Такие мотивы, как интерес к предмету и желание испытать свои силы в нем, получить одобрение референтной группы (одноклассников, педагогов, родителей), повысить самооценку, по-прежнему актуальны для сегодняшних школьников. Однако именно возможность получения определенных предпочтений при поступлении в вуз определяет подлинный смысл участия старшеклассников в олимпиадном движении.

УДК 159.923

## **ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ И САМОСОЗНАНИЕ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ 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

### **Аннотация**

Статья посвящена анализу теоретических подходов к проблеме анализу теоретических подходов к проблеме личностного смысла и самосознания в аспекте психологической готовности к аналитической деятельности. В данной работе приводится авторское видение смысловых особенностей личности в контексте исследований казахстанских, российских и зарубежных ученых. В данной работе приводится авторское видение смысловых особенностей личности в контексте исследований казахстанских, российских и зарубежных ученых.

**Ключевые слова:** личность, личностный смысл, система ценностей, смыслообразование.

## **THE PERSONAL MEANING AND IDENTITY IN THE ASPECT OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO 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

**Abstract**

The article is devoted to the analysis of the theoretical approaches to the problem of personal meaning and identity in aspect of psychological readiness to analytical activity. In this paper provides the author's vision of the semantic features of the person in the context of Kazakh, Russian and foreign scientists' studies.

**Keywords:** person, personal meaning, values system, meaning forming.

Проблема самосознания и личностного смысла на протяжении многих лет является предметом изучения психологической науки. Анализируя изученные нами труды, можно выделить основные точки зрения на соотношение сознания и самосознания. Так, самосознание возникает в период, когда ребенок начинает выделять себя как субъекта своих действий, и в дальнейшем это развитие идет от оценки своих действий к самооценке. В дальнейшем самосознание как специфический вид сознания выполняет в психической жизни личности функцию саморегуляции, познания и отношения к себе. Периодом возникновения сознательного «Я», как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый возраст, центральным психическим процессом которого является развитие самосознания (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Э.Эриксон, Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, Б.Д.Эльконин, С.Л.Рубинштейн).

На наш взгляд, развитие самосознания личности осуществляется через ряд этапов: 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, всегда реализуются в единстве все названные компоненты. Однако, по нашему мнению, именно на стадии принятия решений смысл и самостоятельность личности имеют решающее значение, выполняя роль побудителя поступков и поведения. Кроме того, можно утверждать, что смысл и самостоятельность позволяют интегрировать волевые свойства в рамках способности человека действовать в направлении поставленной цели. По нашему мнению, воля, выражающаяся в субъективной способности к саморазвитию, очень важна для развития нравственности человека, ибо она характеризует человеческую свободу при выборе добра или зла, того или иного решения.

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 этом плане мы согласны с вышеуказанными авторами и можем предположить, что в основе аналитической деятельности не последнюю роль играет самостоятельность, самосознание и личностный смысл.

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». 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. Само понятие смысла в научную психологию было введено З.Фрейдом, разработано А.Адлером и получило развитие в теории В.Франкла, который поднимает вопрос о конкретном смысле жизни данной личности в данный момент. Найдя смысл, человек несет ответственность за осуществление этого уникального смысла; от индивида требуется принятие решения, желает ли он или нет осуществлять смысл в данной ситуации [7].

Исследователи, определяющие смысл как структурный элемент сознания и деятельности считают, что о смысле нужно говорить во множественном числе, рассматривая смыслы как неотъемлемый структурный элемент самих механизмов функционирования сознания и деятельности человека. Во-первых, смысл действий и ситуаций задается объективными отношениями или социальной общностью, а также как чисто субъективная интерпретация действий и ситуации (Дж.Шоттер). Во-вторых, осмысленность жизни связывается со способностью смотреть вперед, решающим является само отношение между вербально символизированным смыслом и ощущением (Дж.Келли, Ю.Гендлин, Л.Томас, Ш.Харри-Аугстайн). В-третьих, смысл рассматривается в социальном контексте (Я.Смендслонд, Р.Харре). В советской 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 их взгляды на систему личностных смыслов, как и представления о системе ценностей человека, часто перекликаются с идеями представителей экзистенциально-гуманистического направления [3].

В представлении о роли предметной деятельности в становлении личности считается, что личностные смыслы всегда носят субъективный характер, то есть личностный опыт - это всегда смысл чего-то [4, с.155]. Мы согласны с мнением А.Н.Леонтьева, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат (цель). Именно 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 [5].

В контексте выбранной нами темы также имеются некоторые исследования. Так, Е.А.Телешова изучала проблемы становления готовности студентов к аналитической деятельности в области перевода в учебно-педагогическом взаимодействии. Мнение автора о том, что противоречие между необходимостью повышения качества подготовки специалистов и недостаточной готовностью выпускников к аналитической работе перекликается с нашим мнением. Мы согласны с утверждением о недостаточной разработанности проблемы психологической готовности к аналитической деятельности [6]. Е.А.Телешовой представлен обзор научной литературы, в котором рассмотрены общетеоретический подход к содержанию и методам развития личности (К.А.Абульханова-Славская, Е.В.Бондаревская, Л.С.Выготский, Б.С.Гершунский, П.Я.Гальперин, И.А.Зимняя, Г.Н.Сериков, Н.Ф.Талызина, И.Э.Унт, И.С.Якиманская и др.), развитие профессиональной готовности студентов (В.П.Беспалько, А.К.Громцева, К.М.Дурай-Новакова, М.И.Дьяченко, Т.А.Кандыбович, Г.Н.Сериков, Т.Н.Яковец и др.), различные аспекты аналитической деятельности специалиста (Т.В. Абрамова, Т.Д.Андропова, Т.К.Мухина, С.Ф.Багаутдинова, Н.А.Катайцева, М.А.Ковардакова, Ю.А.Конаржевский, Л.М.Митина, Н.А.Тоскина,

А.В.Христева и др.), а также работы зарубежных ученых (Б.Блум, Д.Вуд, В.Розенберг, Д.Сейлер, М.Стабс и многие другие) [6].

Среди казахстанских авторов есть некоторые исследования смысловых образований и готовности к аналитической деятельности (Т.А.Абдрашитова, Н.М.Садыкова, О.В.Федорович и др.). Так, например, основные механизмы смыслообразования (мотивационный, атрибутивный и диспозиционный) основываются на учете закономерностей изменения процессов осознания, трансформации и порождения новых смысловых динамических систем. Существует взаимосвязь между личностным самоопределением студентов и их смысложизненными ориентациями, которые могут оказывать влияние на уровень и развитие профессиональной деятельности, а также активизацию всех личностных качеств человека [2].

Таким образом, можно предположить, что правы те авторы, которые утверждают об одновременном возникновении и развитии самосознания и сознания, когда к ощущениям, вызванным внешними предметами, всегда «примешиваются» ощущения, вызванные собственной активностью организма. Первые ощущения - объективные, они отражают внешний мир; вторые - субъективные, они отражают состояние тела (самоощущения). Человек, сталкиваясь с задачей разграничить эти ощущения, соответственно решает задачу их отдельного осознания. Такое осознание оказывается возможным благодаря накопленному опыту активности во внешнем мире [1]. Поэтому столь важны личностный смысл, мотивация, самостоятельность и самосознание при формировании психологической готовности к аналитической деятельности.

### Литература

1. Выготский Л.С., Эльконин Д.Б., Божович Л.И. Новые тенденции в изучении отрочества [Электронный ресурс]: // <http://biblios.newgoo.net/t2146-topic> Фрейд З. Я и ОНО: труды разных лет, в 2-х т. Т. 2, - Тбилиси, 1991. - 425 с.; Бубер М. Я и Ты. - М., 1993. - 174 с.;
2. Исалиева С.Т. Теоретико-методологические основы личностно-смысловой готовности студентов к аналитической готовности // 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. - С.163-167. [Электронный ресурс] <http://www.pirao.ru/about/structure/laboratories/24/karpova/>
3. Леонтьев Д.А. Возвращение к человеку // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. - М., 1997. - С.3-18.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. - 304 с.
5. Леонтьев Д.А. Виктор Франкл в борьбе за смысл / вступит.статья к кн.: В.Франкл. Человек в поисках смысла. - М., Прогресс, 1990. - С.5-22.
6. Телешова Е.А. Становление готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии. – Дис. ... канд.пед.н.: 13.0001, 13.00.08. – Челябинск, 2008. – 203 с. [Электронный ресурс]: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-gotovnosti-studentov-k-analiticheskoi-deyatelnosti-v-uchebno-pedagogicheskom>.
7. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тексты. - М., 1982. - С.118-126.

## ПОСТИЖЕНИЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**Сорокина А.И.**, д.психол.н., проф каф. истории и политологии УГНТУ, Уфа.

**Есикова Т.В.** к. п. н., доцент каф. социально-гуманитарных наук, РГГМУ г. Санкт-Петербург

### **Аннотация.**

В статье рассматривается духовно-нравственное развитие личности средствами музыкального и изобразительного искусства. В результате исследования выявлено, что духовные феномены, отраженные в музыке и изобразительном искусстве, положительно воздействуют, развивают личность человека и способствуют постижению смысла жизни.

**Ключевые слова:** личность, духовность, нравственность, ценности общества, развитие.

## UNDERSTANDING THE MEANING OF LIFE IN THE PROCESS OF SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

**Sorokina A.I.**, Professor of the Department of History and Political Science USPTU, Ufa

**Esikova T.V.** A.Sc., assistant professor with Russian State Hydrometeorological University (RSHU), St Petersburg

### **Abstract.**

The article deals with the spiritual and moral development of the individual by means of music and the visual arts. The study found that spiritual phenomena are reflected in the music and the visual arts, act positively, develop human personality and contribute to the comprehension of the meaning of life.

**Keywords:** person, spirituality, morality, values of society, intellectuality, development.

Проблема духовно-нравственного развития, изучения его реального уровня, состояния, содержания относится к числу ключевых, основополагающих научных направлений в современных психологических исследованиях.

Общественное мнение о духовности и нравственности возникает в ответ на общественно важные события и явления жизни. Став предметом общественного интереса, конкретное явление духовности актуализируется в сознании человека, отражает установки личности и ценностные ориентации.

В данном исследовании мы проводили изучение духовно-нравственного развития личности студентов. В процессе исследования разработали программу, позволяющую изучить функции проявления духовности в процессе соприкосновения с миром искусства.

Проблема духовности в психологии была поставлена впервые в описательной психологии конца XIX – начала XX в. (В. Дильтей, Э. Шпрангер). Для духовного внутреннего мира индивидуума характерна цельность, основанная на смысловых связях и целенаправленности.

В настоящее время наиболее острым является вопрос об актуализации духовно-нравственных ценностей, поскольку они составляют базисный духовный компонент личности, определяют сущность ее внутреннего мира. В философии известно содержание такого понятия как «духовность», его формы проявления, методы формирования, средства. Как отмечали многие ученые (Л.И. Айдарова, И.В. Дубровина, Б.Т. Лихачев, В.В. Рубцов), в педагогической деятельности, как правило, ориентируются и опираются на объективно возникающие и формирующиеся в общественных отношениях расслоенного социума

эмпирические ценности, а духовное содержание этого процесса остается скрытым и не выявленным.

Необходимо конкретно определить, какие базисные качества личности возможно развить у каждого человека в контексте его духовного роста, того постижения, которое закладывается в основу его личностного роста и приятия мира в позитивном содержании. Современная образовательная парадигма направлена, прежде всего, на интеллектуальное развитие и накопление профессионального опыта. В последние десятилетия относительно формально добавлено творческое развитие, но духовно-нравственный контекст личности, его внутреннее содержание целенаправленно недостаточно исследуется за исключением тех личностей, которые являются сами образцами высокой духовности. В образовательных учреждениях ценится эрудированность, дисциплинированность, успеваемость в обучении, а процесс духовного становления, то-есть является ли человек добрым, чутким, твердым в этических убеждениях остается обесцененным или не замеченным.

На наш взгляд, необходимо изменение образовательных установок с переносом акцента на гармонично-уравновешенное сочетание интеллектуального и духовно-нравственного развития человека, поскольку становится все более очевидным, что нашему обществу нужны не только качественные специалисты, законопослушные граждане а, прежде всего, личности, задумывающиеся о смысле бытия, который намного глубже и выше удовлетворения материальных потребностей.

Конкретное созидательное становление личности по духовно-нравственному развитию возможно при наличии четко сформулированной установки, проявляющей личные интеллектуально-эмоциональные убеждения. Причем, духовность, в отличие от морали, представляет собой сложное социально-психологическое образование, отражающее процесс интериоризации, то есть переход во внутренний план внешних стимулов, побуждающих к духовному развитию личность.

Духовность мы рассматриваем как высший уровень развития и саморегуляции личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. В.Д. Шадриков отмечал, что «практичность в познании мира не может быть верховной ценностью и конечной ценностью человеческой жизни. Духовность же является такой ценностью» [3].

Духовность, в отличие от морали, представляет собой сложное социально-психологическое образование. Она образуется из глубоко личных интеллектуально-эмоциональных убеждений, самостоятельно вырабатываемых, контролирующих потребности и мотивы, определяющих интересы, направленность личности, ее нравственный облик и образ жизни. Духовность как состояние духа детерминирует поведение человека изнутри, из души, из совести, способствует тому, чтобы человек мог устоять против негативных внешних воздействий. В этой тяжелой нравственной борьбе между "Я" и не я" человек не всегда сам, один способен одержать победу и устоять, не превратиться в бездуховное существо. Он нуждается в духовной поддержке, которая способна укрепить в нем веру в идеалы, содействовать преодолению соблазнов, организации жизни, обретению себя, закаливанию воли [2].

Духовные и материальные феномены отражают ценности общества, положительно воздействующие и формирующие личность человека в силу позитивных объективных общественных условий, обстоятельств, отношений и в результате активной, субъективной деятельности. Ценностные ориентации составляют духовную основу, базисный компонент личности, определяют сущность внутреннего мира, ее направленность. Ценностные ориентации рассматриваем как превалирование духовного начала над материальным; формирование твердого, жизнестойкого характера, добродетельности, человечности, целеустремленности, самостоятельности, креативности, уравновешенности, рассудительности, стойкости, сдержанности, терпеливости; способность воспринимать и чувствовать красоту, смелости, справедливости, совестливости.

Современный человек все больше утрачивает духовность. От него требуется послушание, профессиональная состоятельность, низкая автономность, отсутствие возможности возражать даже в определенных неблагоприятных для себя социальных ситуациях.

Необходимо создавать условия, в которых человек мог бы почувствовать внутреннюю свободу выбора поведения и принятия духовно-нравственного решения. Необходимо способствовать тому, чтобы активизировать положительные эмоции, чтобы человек был поистине в этот момент удовлетворен от того, что он – внимательный и добрый. Положительный образ "Я" является основой духовно-нравственного потенциала личности.

Методологической основой проведенного научного исследования являлись принципы познания, а также важнейшие положения возрастной и педагогической психологии, разработанные в трудах отечественных психологов под влиянием взглядов Л.С.Выготского, И.В.Дубровиной, Е.О.Смирновой . Мы использовали ряд методов развития духовности личности. В частности, представляет особый интерес влияние классической и народной музыки на развитие социализации и духовности личности человека в студенческий период. Нам необходимо было выявить, каким образом оказывают влияние на формирование высоконравственного и активного вхождения студентов в социальные условия процесса обучения и воспитания психологически насыщенные музыкальные формы из ряда классических произведений [1, с. 172].

В качестве методов исследования использовались музыкальные формы из произведений отечественных и зарубежных классиков. В процессе данного исследования осуществлялось осмысление музыкальных образов произведений, где красочно и психологически насыщенно передавались чувства и настроения в контексте ретроспекции духовного развития личности человека. В процессе исследования было выявлено, что прослушивание классической музыки духовно-нравственно обогащает личность студентов.. Использование музыкальных классических форм позволяет диагностировать их личностные качества. Классическая музыка, используемая преподавателем на занятиях, позволяет обогащать свой внутренний профессионально-педагогический потенциал, а также задумываться о смысле жизни, добре и доверии.

Следует подчеркнуть, что эксперимент проводился в реальных условиях системы обучения, где студенты имели возможность демонстрировать игру на народных музыкальных инструментах, что являлось вполне естественным. Использовался принцип значимости и доступности музыкальной подготовки для всех студентов, принцип целевого использования программирующего и исполнительского элементов в современной практике, принцип музыкально-технической подготовки и повышения квалификации студентов.

В качестве психологического сопровождения исследования использовались рисунки, выполненные студентами как иллюстрирующие прослушанные и исполняемые музыкальные произведения. Социальная направленность представляет совокупность типически характерных черт мировоззрения, взаимосвязь этического и эстетического, объективного и субъективного в духовности личности человека. Отражение духовности с помощью студенческих творческих работ представляет собой не психологический тест, позволяющий выявить то или иное состояние человека, а способ постижения внутреннего мира.

Анализ творческого процесса раскрывает особенности развития духовности. В момент осознания проблемы пробуждается способность человека в поиске духовно значимого решения. На этапе воплощения образов в творческой изобразительной деятельности в процессе прослушивания музыки, студент задумывается о смысле жизни, что было выявлено по результатам бесед и анкетирования. Музыка и изобразительное творчество отражают внутренний духовный мир человека, являются средствами духовно-нравственного развития личности и способствуют постижению смысла жизни человеком. Решить сложные социальные проблемы смогут только духовно богатые, здоровые, свободно мыслящие творческие люди.

В проведенных исследованиях было выявлено, что психологически насыщенное музыкально-изобразительное сопровождение способствует формированию высоконравственного и активного вхождения личности в общество, отражая уровень социального и духовного развития. Нахождение личностью своего места в мире способствует расширению сознания и нахождению смысла жизни.

#### Литература

1. Галиуллина С.Д., Сорокина А.И., Есикова Т.В. К саммиту ШОС. Россия и Казахстан: проблемы и перспективы межгосударственного сотрудничества в образовательном пространстве // «Вопросы психологии», 2015, № 2. – С.172-173
2. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. – Самара.: Издательство СИУ, 1997. – С.85.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с

УДК: 159.9

### ИНТЕРВЕНЦИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРИЗВАНИЯ У СТУДЕНТОВ: ПИЛОТНЫЙ ТЕСТ И РЕЗУЛЬТАТЫ

**Белобородова Полина Михайловна** — аспирант, Департамент психологии, Факультет социальных наук, НИУ ВШЭ; стажер-исследователь, Международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ; e-mail [pbeloborodova@hse.ru](mailto:pbeloborodova@hse.ru)

#### Аннотация

Основываясь на результатах зарубежных исследований феномена жизненного призвания, мы разработали и протестировали интервенцию-тренинг для поиска призвания в профессиональной сфере у студентов университета. Участники отмечали повышение ясности целей и сильных сторон, рост самооценки, прилив сил. Результаты будут использованы для обновления интервенции и запуска более масштабных тестов.

**Ключевые слова:** призвание, профессиональное самоопределение, профориентационная интервенция

### LIFE CALLING DISCERNMENT INTERVENTION FOR STUDENTS: PILOT TRIAL AND RESULTS

**Beloborodova Polina** — PhD student, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, NRU HSE; International Laboratory of Positive Psychology of Personalilty and Motivation, NRU HSE; e-mail [pbeloborodova@hse.ru](mailto:pbeloborodova@hse.ru)

#### Abstract

Based on the results of foreign research findings in the domain of life calling, we developed and pilot tested an intervention for career calling discernment for college students. The participants noted an increase of clarity of their goals and strengths, self-esteem growth, energy surge. The results of this trial will be used for intervention update and launch of larger-scale trials.

**Keywords:** calling, professional identity, career intervention

В последние несколько лет в России растет общественный запрос на работу с темой жизненного призвания. Об этом свидетельствуют многочисленные тренинги и онлайн-программы, а также популярная литература по поиску призвания, которые, к сожалению, не имеют под собой научной базы. Для того чтобы восполнить этот пробел, в продолжение теоретического исследования, результаты которого были представлены нами годом ранее на

XXI Международном симпозиуме «Психологические проблемы смысла жизни и акме», был разработан и проведен тренинг для студентов университета «Мое призвание и стратегия профессиональной самореализации». Главной задачей тренинга было посмотреть, как реальные люди отзываются на тему жизненного призвания, и понять, насколько она актуальна для студентов и как ими понимается. Кроме того, в заявке на участие в тренинге студенты ответили на несколько открытых вопросов об их понимании призвания. Это позволило собрать данные, которые будут в дальнейшем использованы в качественном исследовании феномена призвания.

Для разработки тренинга мы обратились к зарубежному опыту проведения интервенций, направленных на поиск призвания. Большинство из них направлены на то, чтобы найти или создать ячейку в профессиональной структуре общества, в которой человек (1) использует свои сильные стороны, (2) реализует свои ценности и миссию и (3) получает удовольствие от работы. Например, Б. Дик и Р. Даффи (Dik, Duffy, 2012) рекомендуют начать поиск призвания с анализа своих интересов, личностных характеристик, способностей и ценностей, затем определить, какие возможности есть на данный момент на рынке труда, и сопоставить их друг с другом. Д. Дрегер (Dreher, 2008) так же советует изучить свои таланты, интересы и ценности, а затем прислушаться к своей «внутренней музыке» и действовать. Исследований влияния интервенций на жизненное призвание пока крайне мало, поскольку сама тема призвания активно исследуется за рубежом не более двух десятков лет, и у ученых пока не сложилось четкого понимания того, как функционирует этот феномен. К. Харцер и У. Рух (Harzer, Ruch, 2016) — одни из немногих исследователей, которые предприняли попытку измерить эффект от интервенции, направленной на использование своих сильных сторон в работе, и нашли, что она повысила как ощущение призвания в работе, так и удовлетворенность жизнью в целом.

Мы взяли за основу программу курса «Профессиональное и личностное развитие», разработанного С. Ву-Понг (Wu-Pong, 2015) для Университета Содружества Виргинии, Ричмонд, США, так как она была направлена примерно на ту же возрастную категорию, и модифицировали ее так, чтобы она соответствовала имеющимся временным и человеческим ресурсам. Кроме того, мы привлекли к разработке и проведению интервенции тренера с большим опытом проведения тренингов и индивидуального консультирования по схожей тематике. Итоговый вариант тренинга состоял из четырех разделов: (1) введение, (2) определение профессионального профиля, (3) разработка миссии и личного бренда, (4) разработка индивидуального плана развития. Занятия проходили раз в неделю в течение полутора часов на протяжении семи недель. На вводном занятии обсуждалось то, что такое призвание, как будет организован тренинг, и какие результаты участники получат в конце. Последующие три занятия были посвящены работе с сильными сторонами, определению занятий, которые приносят удовольствие, а также выявлению ценностей. Далее на протяжении двух занятий участники разрабатывали свою личную миссию (как они хотели бы повлиять на жизни других людей) и личный бренд (как представить это миру). На заключительном занятии участники сформулировали индивидуальный план развития — руководство для проверки одной из гипотез о своем призвании с конкретными действиями и сроками их выполнения. В тренинге были использованы различные форматы работы: индивидуальная, групповая (в парах и тройках), парный коучинг. Кроме того, каждую неделю участники выполняли домашние задания (психологические тесты и упражнения).

Тренинг был проведен в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» в октябре-декабре 2016 г. Студенты были приглашены через e-mail рассылку Центра развития карьеры и публикации в социальных сетях. Заявки на участие подали 67 студентов, первые несколько занятий посещали от 30 до 40 студентов, к окончанию сложилась устойчивая группа из 10 студентов, до конца тренинг прошли шесть из них. Мы предполагаем, что такая низкая доля завершивших тренинг обусловлена тем, что он был бесплатным, участие было полностью добровольным и никак не фиксировалось в учебном процессе. Участники, прошедшие тренинг полностью или большую его часть, в

анкете обратной связи отмечали увеличение ясности относительно своих целей и сильных сторон, повышение самооценки, прилив сил и вдохновения.

В заключение хотелось бы отметить, что, как утверждают зарубежные исследователи (например, Duffy et al., 2012), поиск и реализация призвания — это непрерывный процесс, который продолжается всю жизнь. Поэтому, если он запущен у участников тренинга, цель тренинга можно считать достигнутой.

#### **Литература.**

1. Dik, B. J., Duffy, R. D. (2012). *Make your job a calling: How the psychology of vocation can change your life at work*. Kindle Edition. West Conshohocken, PA: Templeton Press.
2. Dreher D. (2008). *Your personal renaissance: Twelve steps to finding your life's true calling*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
3. Duffy, R. D., Foley, P. F., Raque-Bogdan, T. L., Reid, L., Dik, B. J., Castano, M. C., et al. (2012). Counseling psychologists who view their careers as a calling: A qualitative study. *Journal of Career Assessment*, 20, 293–308.
4. Harzer, C., Ruch, W. (2016). Your strengths are calling: Preliminary results of a strengths-based online-intervention to increase calling. *Journal of Happiness Studies*. (2016) 17: 2237.
5. Wu-Pong, S. (2015) Calling counselors: A novel calling intervention for career development and well-being. In Yaden D.B., McCall T.D., Ellens J.H. (eds.) *Being called: scientific, secular, and sacred perspectives*. Kindle Edition. Praeger.

УДК 378.1

### **ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Полевой Сергей Александрович** д.т.н, доцент, Департамент менеджмента Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва

#### **Аннотация**

В статье рассматривается мотивация студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности. Выявлен ранжированный ряд мотивирующих факторов студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** мотивация, студенты, мотивация на успех, мотивирующие факторы.

### **THE STUDY OF MOTIVATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES**

**S.A. Polevoy**, D. T. M., associate Professor The Department of Financial management University under the Government of the Russian Federation, Moscow

#### **Abstract:**

The article discusses the motivation of students of economic specialities to the profession. Ranked identified a number of motivational factors of students of economic specialties to the profession.

**Key words:** motivation, students, motivation for success, motivating factors.

Одним из важнейших факторов эффективной работы персонала является его мотивация к выполнению служебных обязанностей. У студентов, которые только становятся на путь профессионального становления свой уровень мотивации, который необходимо формировать и поддерживать для качественного освоения будущей профессии. Вопрос формирования мотивации специалистов отечественной экономики важен и требует постоянного мониторинга, коррекции и развития. [2, 3, 7, 8, 9, 10 и др.] Одним из основных принципиальных отличий будущих экономистов является направленность мотивации: на

успех или на избегание неудач. Проблемам студенческой мотивации посвящено достаточно много работ [1, 4, 5, 6, 10 и др.]. Нами было проведено социально-психологическое исследование мотивации студентов 1-4 курсов и выпускников, проработавших один год. В исследовании использовался тест на мотивацию к успеху Т. Элерса.

Как показывают результаты исследования, у 81% первокурсников присутствует умеренно высокий уровень мотивации на успех. К 3 курсу этот показатель несколько падает (74%), а у молодых специалистов, проработавших 1 год, он составляет всего 57%. В дальнейшем по мере роста профессионализма и изменения статуса работника данный показатель повышается.

С чем же связано падение показателя «мотивации на успех» на 3 курсе обучения? О какие подводные камни разбивается корабль будущего лидера, руководителя, креативного специалиста? В чём может быть оказана помощь будущим специалистам в процессе обучения?

Как сделать так, чтобы побуждать молодых специалистов к эффективной деятельности для достижения цели «мотивацией на успех», учить их быть активными, самостоятельными, стремиться к максимальным достижениям в профессиональном и личностном развитии, принимать ответственные решения и не бояться риска. Естественно, всё это должно быть на основе знаний и умений, полученных в ходе обучения в ВУЗе.

На первом этапе формирования мотивации необходимо оценить возникающие потребности студентов, будущих экономистов. Будет ли, например, это желанием в полной мере освоить должную специальность в престижном ВУЗе, или в будущем заработать достаточно денег. Выявление этих потребностей есть наиболее сложный процесс, потому что при неправильном их определении вся дальнейшая работа становится мало эффективной.

С целью определения потребностей будущих экономистов к освоению будущей специальности, выявления того, что они больше всего хотят получать от работы, было проведено исследование студентов. При этом учитывались как материальное, так и нематериальное стимулирование, как один из основных способов мотивации.

Для оценки мотивирующих факторов респондентам–студентам необходимо было ранжировать десять факторов. На первом месте фактор «оценки по достоинству выполненной работы». Молодые люди желают видеть, что их труд важен, нужен и приносит ощутимую пользу родной организации, что от них не отмахиваются как от второстепенных, ненужных работников. Анализ взаимоотношений с молодыми специалистами на предприятиях показывает, что больше всего их демотивирует, именно недоверие, недопуск к реальной серьёзной работе. В приложении данного фактора к студентам – это практика на реальном производстве, решение проблем и задач, стоящих перед компаниями. Мотивацию по данному фактору можно повысить серьёзной практикой, стажировками, участием студентов в различных проектах по заказам организаций. При этом данные проекты должны выполняться в ходе учебного процесса с привязкой к получаемым студентами теоретическим знаниям.

На втором месте стоит фактор «вовлечённости в общее дело». Побудительные мотивы коррелируют с предыдущим фактором.

На третьем месте стоит фактор «достойная зарплата». Материальные стимулы играют важную роль в обществе современных молодых людей и для многих из них являются определяющими.

Фактор «возможность продвижения по службе» стоит у студентов на четвертом месте. Это обусловлено тем, что, хотя они и испытывают карьерные амбиции, но всё-таки большинство молодых людей понимает, что для дальнейшего карьерного роста необходим опыт, которые они получают в ходе успешной работы в организации. Преподаватели должны чётко рисовать перспективу карьерного роста будущим специалистам и на конкретных примерах показывать зависимость дальнейшего их продвижения по служебной лестнице в зависимости от знаний и умений обучаемых.

На пятом месте стоит фактор «готовность оказать помощь в решении личных проблем». Молодые люди, начинающие трудовую деятельность, сталкиваются с огромным пластом проблем, которые в их глазах представляются значительными и трудно разрешимыми. Это и проблемы начинающейся, как правило, семейной жизни, появление детей, жилищные проблемы, взаимоотношения с родными. Выделение общежития, гарантированного прожиточного минимума зарплаты, ходатайство перед руководством региона о детском дошкольном учреждении или просто беседа с мудрым наставником помогут решить если не все, то значительную их часть и мотивировать работника на новые трудовые свершения во славу родной организации.

Шестое место занимает фактор «стабильность работы». Молодые люди хотят, чтобы организация, где они прикладывают свои усилия, не оказалась «мыльным пузырьком», «однодневкой».

На седьмом месте стоит фактор «интересная работа». Студенты хотят осваивать неизведанные вершины, решать креативные задачи, получать новые умения. Задача современного преподавателя состоит в том, чтобы культивировать и поддерживать у студентов этот интерес на каждом занятии. Привить им способность в самых простых и, может быть, даже рутинных операциях находить творческое начало и возможность для развития и улучшения процесса.

На восьмом месте среди мотивирующих факторов стоят «личные социальные связи и привязанности». Молодые люди понимают, что приятно работать в коллективе, где ты уже известен, где есть друзья или хотя бы просто знакомые люди, но для них данный фактор не является настолько определяющим, чтобы из-за него делать решающий выбор.

На предпоследнем месте стоит фактор «хорошие условия работы». Несмотря на то, что в настоящее время комфорт в офисе и дополнительные нематериальные и частично материальные мотивационные факторы получают большое распространение (фитнес, комнаты отдыха, столовые и т.п.), молодые люди ещё не ставят данный фактор определяющим. Они желают работать и быть причастными к «большому» и «важному» делу, а о «комфорте» на рабочем месте пока не задумываются.

На последнем десятом месте стоит такой мотивирующий фактор, как «тактичность дисциплинарных мер». Меры воздействия на нерадивых и недисциплинированных сотрудников кажутся для студентов чем-то далёким, нереальным и не относящимся к исследуемым индивидам. Они считают, что их работа не будет омрачена ни прогулами, ни безответственным отношением к порученному делу. К сожалению, данную практику культивируют отдельные деканаты, в которых недостаточно строго относятся к прогульщикам и лентяям, воспитывая уже на данном этапе возможность пренебрежения служебными обязанностями. Студенты должны реально понимать, к чему ведут их пропуски и некачественное знание материала, ведущая роль в этом также принадлежит преподавательскому составу.

В статье рассмотрены факторы, мотивирующие студентов к профессиональной деятельности, а также действия преподавателей, направленные на формирование мотивации на успех. Коррекция учебного процесса в соответствии с предложенными рекомендациями позволит повысить мотивацию студентов экономических специальностей к учёбе и освоению своей профессии.

### Литература

1. Власенко Л.В., Иванова И.А. Парадигмы личностного и профессионального самоопределения студентов: вызовы современности. // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. – Ульяновск, 2015. С. 268-282.
2. Киселева М.А. Взаимосвязь степени выраженности прокрастинации и самоопределения молодежи. Гуманизация образования. 2015. № 5. С. 37-42.
3. Киселёва М.А. Особенности мотивационно-волевой сферы прокрастинатора. Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 24. С. 68-70.

4. Коробанова Ж.В. Профессиональная мотивация студентов на начальном этапе профессионального образования. // Особенности профессионального становления личности студента – будущего специалиста в сфере экономики и финансов 2011. С. 161-168.
5. Коробанова Ж.В., Гущина М.Г., Зинина М.М. Направленность учебно-профессиональной мотивации студентов первого курса финуниверситета. // Особенности формирования личности будущего финансиста в период инновационного развития России. Сборник научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей Финансового университета при Правительстве РФ. – Тула, 2011. С. 47-50.
6. Мужичкова Ю.Е., Нариманидзе Н.Р. Ценностные карьерные ориентации и профессиональные установки студентов. //Акмеология. 2014. № S3-4. С. 223-224.
7. Полевая М.В. Особенности мотивационной сферы государственных служащих. // Психология третьего тысячелетия. 2016. С. 186-189.
8. Психология социальной ответственности молодых российских менеджеров и предпринимателей в условиях инновационной экономики. Анненкова Н.В., Буянова С.М., Гагарина М.А., Камнева Е.В., Коробанова Ж.В., Крылов А.Ю., Лебедев А.Н., Мужичкова Ю.Е., Полевая М.В. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Москва, 2015.
9. Симонова М.М. Потребности как факторы мотивации работников в организации. // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова Материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 608-611.
10. Формирование социально-профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования. Манухина С.Ю., Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Манухина Н.М., Куприна О.А., Дедов Н.П., Дегтярева Т.О., Корецкая И.А., Давыдов Г.А., Пронин П.Н. Составитель С.Ю. Манухина, под общей редакцией С.Ю. Манухиной, С.Н. Чистяковой. Москва, 2012.

УДК 128

### **СМЫСЛ ЖИЗНИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ЛОГОПЕДИИ**

**Кругликова Анна Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент Центра повышения квалификации Таганрогского института имени А.П.Чехова филиала «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог.

#### **Аннотация.**

Статья посвящена вопросу изучения смысла жизни у студентов-логопедов. Описана процедура исследования, представлен анализ анкетирования студентов. Установлена значимость смысла жизни в профессиональном становлении педагога коррекционной направленности.

**Ключевые слова:** смысл жизни, ценностное отношение, профессиональное становление, профессиональное обучение.

### **SENSE OF LIFE IN THE IDEAS OF STUDENTS, THE TRAINERS OF LOGOPEDICS**

**Kruglikova Anna Yurevna**, the candidate of psychological sciences, the docent of the center of an increase in the qualification of the Taganrog institute of name A.P. Chekhov branch «RGEU (RINKH)», Taganrog.

#### **Abstract**

Article is dedicated to a question of the study of the sense of life in student-logopedicians. The procedure of a study is described, the analysis of the questioning of students is represented. Is

established the significance of the sense of life in the professional making of a teacher of correction directivity.

**Keywords:** the sense of life, value relation, professional formation, professional instruction.

Величайший исследователь смысла жизни, создатель логотерапии В. Франкл отмечал, что человек мотивируется волей к смыслу. Потребность в поисках смысла жизни составляет важную мотивационную силу, позволяющую человеку преодолевать возникающие трудности и превратности судьбы [8]. По мнению В. Франкла, нет универсального смысла жизни, есть уникальные смыслы в жизненных ситуациях. Смысл всегда носит личностную значимость и обусловленность, наполняется субъективной эмоциональной окраской, субъективными чувствами и мыслями.

Проблема смысла жизни исследовалась многими отечественными учёными. Среди них К.А. Абульханова-Славская [1], А.А. Бодалев [2], Д.А. Леонтьев [6], В.Э. Чудновский [10] и др. Так, В.Э. Чудновский рассматривает смысл жизни как динамическую иерархическую систему, в которой наряду с множеством, «малых смыслов» существует и большой, главный жизненный смысл, который воплощается в жизненных ситуациях. В качестве важных характеристик смысла жизни автор выделяет масштабность, инертность, динамику и иерархию смыслов [10].

Изучению смысложизненных ориентаций у педагогов посвящены исследования Г.А. Вайзер [3], Н.В. Волковой [4], Е.В. Киселевой [5], Е.А. Максимовой, В.Э. Чудновского и др. [10, 11]. В научных работах названных авторов отмечается, что осмысление профессии как значимой жизненной ценности дает педагогу возможность самореализовываться, быть удовлетворенным жизнью. В этом состоит и профилактика эмоционального выгорания. В основе ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, по В.Э. Чудновскому, лежит своеобразие его индивидуальности, личностного склада, особенности социальной макро- и микросреды [11]. По мнению А.А. Бодалева [2], насыщение потребности в поиске смысла жизни позволяет педагогу достигать своего «акме» в личностном и профессиональном развитии.

А зарождается ценностное отношение еще в период вузовского обучения. Профессия логопеда несет в себе очень важную миссию, в основе которой целая иерархия смыслов гуманистического содержания. Чрезвычайно важно понимать, насколько сам педагог понимает значимость своей профессии, входит ли сама профессия в понимание педагогом смысла жизни? В связи с этим проблема изучения представлений будущих логопедов о смысле жизни является весьма актуальной, однако пока еще мало изученной.

В 2016 году мы провели небольшое исследование в целях изучения того, как понимают студенты смысл жизни, видят ли они в будущей профессиональной деятельности собственный жизненный смысл. В группу испытуемых вошли 35 студентов 3-го и 4-го курсов, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Логопедия» в возрасте от 20-22 лет и 15 слушателей Центра повышения квалификации, проходящих переподготовку по этому же профилю, в возрасте 21-32 года.

В качестве инструмента мы выбрали метод анкетирования. Использовали анкету, разработанную В.Э. Чудновским [10], модифицированную Г.А. Вайзер [3]. Анкета была дополнена нами вопросами: «Как Вы считаете, насколько важно педагогу иметь смысл жизни и почему?» и «Видите ли Вы свой смысл жизни в педагогической профессии?» Далее представим результаты анализа и обобщения полученных в ходе анкетирования данных.

*1. Что такое, по Вашему представлению, смысл жизни?* По данному вопросу 65 % от общего числа респондентов пытаются определить смысл жизни как общее понятие, 25 % дают ответ, раскрывая смысл собственной жизни, еще 10 % затруднились ответить. Смысл жизни студенты представляют как цель, отражающую стремления человека, иногда как идеальную цель. Конкретизируя понятие смысла жизни, студенты указывают либо на широкий социальный смысл (жить для человечества, для других, для будущего страны),

либо на групповой (для родных, семьи, близких друзей), либо собственный индивидуальный смысл (просто жить, достигать своих целей, осуществлять задуманное).

2. *Какое значение имеет наличие смысла жизни для каждого человека?* При ответе на данный вопрос студенты отмечают большое значение смысла жизни в судьбе человека (смысл жизни помогает ориентироваться в мире, жить, осуществлять деятельность, наполняет жизнь высокой целью, служит нахождению близких по духу людей). Только 40% респондентов говорят о важности наличия смысла жизни, 60% из них придают смыслу жизни второстепенное значение.

3. *Всегда ли наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе?* Большинство респондентов (60%) отмечают, что не всегда наличие смысла жизни сказывается на судьбе человека положительно; 40% уверены в положительном влиянии смысла жизни на судьбу человека.

4. *Как, по-Вашему, изменяется ли смысл жизни с возрастом?* Подавляющее число студентов 85% считают, что с возрастом смысл жизни меняется по мере накопления опыта, изменения целей, интересов, взглядов человека. Смысл жизни не меняется с возрастом – так считают 15% испытуемых.

5. *Произошли ли у Вас изменения в понимании смысла жизни в последние годы?* Анализ ответов показал, что 80% опрошенных указывают на изменения (повзрослели, поумнели, получили новые знания, овладели начатками профессии). «Нет» ответили 20%.

6. *Что, по Вашему мнению, в большей мере влияет на становление смысла жизни (поставьте в порядке значимости):* а) пример родителей; б) общение со сверстниками; в) общение с педагогами; г) собственный жизненный опыт; д) влияние средств массовой информации; е) чтение литературы (желательно назвать художественные произведения, которые помогли Вам в становлении смысла жизни); ж) что-то ещё.

Анализ мнений студентов показал: на становление смысла жизни в основном влияет собственный жизненный опыт, чтение литературы, пример родителей. В меньшей степени влияют общение со сверстниками, общение с педагогами и средства массовой информации. Среди дополнительных ответов прозвучало: рассказы преподавателей о профессии, жизненные трудности, случайные встречи с удивительными людьми.

7. *Какие учебные предметы помогают Вам в поиске смысла жизни?* Среди учебных предметов, помогающих в поисках смысла жизни, 65% испытуемых назвали психологию, философские дисциплины, литературу, историю, а 35% не смогли назвать учебных предметов, но указали на роль духовной литературы.

8. *Можете ли Вы сформулировать смысл своей жизни?* В ответах респондентов смысловое поле выглядит достаточно размытым, их формулировки достаточно слабые. Среди ответов: гармония в душе, всестороннее развитие, достижение высоких целей, самовоспитание, поиск своего места в жизни, приносить пользу людям, создание семьи и воспитание своих детей. 50% от общего числа студентов назвали такие смыслы: помощь детям в овладении красивой и правильной речью, полноценное воспитание детей, педагогическое мастерство (*стать учителем с большой буквы, стать настоящим Учителем*), профессиональные достижения (*стать Учителем года, признанным мастером*), обеспечение детям с речевыми нарушениями хорошего образования (*сделать детей успешными в жизни, вырастить оратора*). Подобные ответы указывают на связь смысла жизни с будущей профессией.

9. *В чём, по Вашему представлению, заключается духовное богатство личности?* В своих ответах большинство студентов (75%) связывали духовное богатство личности с профессией педагога. Отмечали такие качества, как: *бескорыстная любовь к детям, способность забывать о себе и думать в первую очередь о детях, умение видеть в детях и людях положительное, терпимость в отношениях с людьми, скромность, доброта, готовность становиться лучше*. Перечисленные качества, на наш взгляд, отражают понимание смысла жизни как профессионального служения. 25% респондентов называли

духовное богатство личности обязательным условием нахождения смысла жизни (*бездуховные люди не озадачиваются поиском смысла жизни*).

10. *Влияет ли конечность человеческой жизни на понимание смысла жизни?* В группе испытуемых 20% указали влияние конечности человеческой жизни на понимание смысла жизни (*«Жизнь конечна, время ограничено, что и подталкивает к поиску смысла»*). 20% отрицали такую зависимость, а 60% затруднились ответить.

11. *Как Вы считаете, насколько важно педагогу иметь смысл жизни и почему?* Анализ ответов показывает, что 60% являются утвердительными, ответили, 30% отметили, что не обязательно педагогу иметь смысл жизни, 10% затруднились ответить. На вопрос, почему педагогу важно иметь смысл жизни, студенты дали следующие ответы: *педагог подает пример детям (30%), педагог видит свое призвание в детях, что и является смыслом жизни (30%); профессия педагога важна для человечества, так как он передает общечеловеческие ценности, и в этом смысл (20%)*. Так, студенты представляют содержательные характеристики смысла жизни: служение детям, служение человечеству, самореализация, самосовершенствование.

12. *Видите ли Вы свой смысл жизни в педагогической профессии?* Из числа испытуемых 60 % ответили утвердительно, а 40% указали, что не будут заниматься этой профессией, поэтому не находят в ней смысл жизни.

Общий анализ проведенного анкетирования показывает заинтересованность студентов и в определении понятия смысла жизни, и в понимании собственного смысла. В то же время представления студентов недостаточно точны, дифференцированы, осознаны, слабы в плане языкового оформления. Полученные результаты позволяют установить, что обращение студентов к пониманию жизненных смыслов обусловлено, с одной стороны, юношеским возрастом, с другой стороны, профилем профессионального обучения. Профессия педагога традиционно связывается с такими понятиями как служение обществу, служение детям, оказание помощи и поддержки.

Результаты анкетирования подтверждают, что обучение педагогической профессии отчасти способствует актуализации потребности в поиске смысла жизни. Общение с преподавателями, разбор педагогических ситуаций, опыт, получаемый в период педагогической практики, создают пространство для самореализации, самоосознания, собственных открытий, которые оказываются невозможны без ценностного отношения к своим обязанностям и педагогическим действиям. Грамотно выстроенное профессиональное образование направляет студентов на осмысленное обучение, формирует рефлексивные способности, мотивирует их к саморазвитию и самовоспитанию.

Проведенное исследование позволяет увидеть некоторые аспекты и векторы преподавательской деятельности, реализующей задачи начального профессионального становления педагогов-логопедов на этапе вузовского обучения через гармонизацию личностного и профессионального компонентов. Это позволит оптимизировать процесс обучения студентов на основе актуализации смысложизненных ориентаций, способствовать формированию у них новых смысловых установок, выступающих как устойчивые мотивы в получении профессионального образования.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бодалев А.А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего Я» // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М., 1997. С. 33-40.
3. Вайзер Г.А. Учитель о смысле жизни и акме человека в современном обществе // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Часть 1. – М.: Смысл, 2004. С. 215-221.
4. Волкова Н.В. Ситуационный подход в психологии: теория и практика изучения смысложизненных ориентаций педагогов // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. /

- Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Часть 1. – М.: Смысл, 2004. С. 206-214.
5. Киселева Е.В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Часть 1. – М.: Смысл, 2004. С. 225-231.
  6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. – М., 1992. – 18 с.
  7. Максимова Е.А. Смысл жизни как фактор педагогического творчества (психологический аспект): Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 25 с.
  8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс. 1990. – 368 с.
  9. Черкасова О.Д. Динамика представлений о смысле жизни и акме студентов в период обучения в вузе // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, В.Э. Чудновского. Часть 1. – М.: Смысл, 2004. С. 311-317.
  10. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: «Ось-89», 1997. – 208 с.
  11. Чудновский В.Э. Педагогическая профессия в системе смысложизненных ориентаций учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме. – М.; Самара, 2002. С. 177-185.

УДК 159.9

### «ПОЗДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ» И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Румянцева Ирина Михайловна**, главный научный сотрудник Института языкознания РАН. Мичуринский проспект, 54-2-73, г. Москва, 119192, Россия.

#### **Аннотация.**

Статья рассказывает о многолетнем опыте автора по обучению людей в позднем возрасте акме иноязычной речи методом Интегративного лингво-психологического тренинга. В ней рассматриваются психологические и психофизиологические проблемы, возникающие у пожилых людей в ходе обучения, и предлагаются пути их решения.

**Ключевые слова:** поздняя зрелость, акме, иностранные языки, психологический тренинг.

### LATE ACME AND FOREIGN LANGUAGES TEACHING AND LEARNING

**Irina M. Rumyantseva**, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Head Researcher, Doctor of Psychology, Doctor of Philology, Professor. Address: Michurinsky Prospect 54-2-73, Moscow 119192, Russia.

#### **Abstract**

The article tells about a many years' experience of its author in teaching foreign languages to adults at the age of late acme by the method of Complex Linguistic and Psychological Training. The article discusses different psychological and physiological problems of elderly people, which appear during their studies, and offers some certain solutions.

**Key words:** adults, late acme, foreign languages, teaching, psychological training.

Эта статья основана на многолетнем опыте автора обучению взрослых людей иностранным языкам (а точнее – иноязычной речи, ибо по выражению С.Л. Рубинштейна, «речь – это язык в действии») методом Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ).

Если сжато обобщить суть системы, то можно сказать, что язык необходим человеку для выражения своих мыслей и чувств, для общения. Поэтому обучение иноязычной речи и происходит в форме *общения*, для чего используются *социально-психологические тренинги* (ролевой, перцептивный, сензитивности, тренинг умений и др.) В этих тренингах на базе

иностранного языка люди учатся устанавливать и развивать межличностные контакты, постигают стратегии взаимовосприятия, взаимопонимания и взаимодействия. Вместе с тем, *в комплексе, человек обучается иноязычной речи.*

В речевое общение включаются все *познавательные процессы* (ощущения и восприятие, внимание и память, мышление и воображение), которые получают развитие во время социально-психологических тренингов. Однако для совершенствования этих процессов и развития речи в тренинг общения вводятся и особые *когнитивные тренинги* на иностранном языке. А также *тренинги психофизиологические*, т.к. речь – это еще и работа определенных областей коры головного мозга человека, что всегда сопряжено с различными сенсорными и моторными реакциями. Поэтому упражнения на отработку психосенсорных и психомоторных связей, бывают очень важны при обучении речи. Сам же язык совершенствуется при помощи *лингвистических тренингов*, дополняющих *психологические* и инкорпорированных в них.

В педагогической практике автора встречалось немало людей, которым было не только далеко за 60, но и за 70 лет, но которые при помощи нашей учебной системы с успехом овладевали иноязычной речью.

У пожилых людей, помимо жестко сформировавшихся психологических стереотипов и барьеров, обычно возникают возрастные проблемы и иного рода, в частности, физиологические изменения, связанные с нормальным старением. Это, как следствие, приводит к ухудшению некоторых видов памяти, восприятия, объема и переключения внимания, скорости работы мыслительных процессов. Так, например, любое незначительное возрастное нарушение сенсорных функций (ухудшение слуха, зрения, обоняния, осязания и даже вкуса) может способствовать искажению восприятия и других психических процессов. «Органы чувств – это ворота в мозг и тем самым в память», – говорит Даниэль Лапп, профессор Стэнфордского университета США. [1, с. 44]. Поэтому и органы чувств (сенсорику) и сами чувства нужно регулярно и неустанно тренировать.

Конечно, иногда физиологические изменения в области сенсорики у пожилых людей становятся стойкими. Так, наиболее встречающимся дефектом оказывается нарушение слухового восприятия, что особенно отражается на понимании звучащей речи. Чаще всего такое нарушение проявляется в том, что человек перестает слышать звуки высокой частоты или слышит их очень приглушенно. А если принять во внимание, что звуки речи представляют собой целый «оркестр» из различных частот – от низких до высоких, – и что именно высокие частоты в наибольшей степени ответственны за звукоразличение, то становится понятно, почему у пожилого человека возникают проблемы с пониманием речи, особенно непривычной, иностранной. Причем, чем сложнее оказывается звук, тем труднее бывает пожилому человеку им оперировать. А ведь живая речь, как правило, бывает окружена всевозможными шумами, которые составляют ее фон и из которого ее необходимо выделить. В этом случае пожилые люди оказываются в особо невыгодном, по сравнению с молодыми, положении. Тем не менее, и такие нарушения можно в определенной степени исправлять путем специальных слуховых упражнений, что доказано нашей многолетней практикой. Такие упражнения составляют в нашем обучении отдельный тренинг, что может послужить предметом особого разговора. Здесь же отметим, что, в частности, бывает полезно ежедневно слушать специальные речевые звукозаписи, сделанные на фоне различных шумов. Однако если проблема оказывается действительно серьезной, то можно делать для некоторых учеников записи в пропорционально более низкочастотном варианте, скажем, низким мужским голосом.

Психика и тело человека тесно связаны между собой, ведь они составляют единый живой организм. На протяжении всей жизни тело человека непрерывно изменяется, например, меняется обмен веществ, становится меньше расход энергии. Но более тонкие перемены происходят в мозгу человека, которые, тем не менее, можно не только держать под контролем, стимулируя мозговую деятельность и поддерживая умственную активность, но и можно даже развивать свой мозг, постоянно нагружая и тренируя его. Стоит только

вспомнить наших прославленных ученых, актеров, писателей, путем интеллектуальной и творческой работы до глубокой старости сохранивших не только ясность, но и остроту, гибкость и силу ума.

Д. Лапп, которая в течение 10 лет принимала участие в исследованиях по тренировке памяти пожилых людей, утверждает, что важно не количество сохранившихся к этому возрасту нейронов, а способ их использования. Абсолютно естественно, что у пожилых людей в связи с замедлением физиологических и психических реакций начинает происходить несколько замедленная обработка информации, а также извлечение сведений из кладовых памяти, поэтому снижается и скорость мышления. Однако все это с успехом может быть компенсировано за счет преимуществ в мыслительной стратегии. С возрастом накопленный человеком опыт переходит в мудрость, нужно лишь научиться плодотворно использовать его, восполняя недостатки быстроты кодирования и декодирования информации качеством мыслительных операций. Для этого надо постоянно поддерживать в себе искру интереса к познанию нового и не лениться тренировать познавательные процессы. Чтобы с возрастом не исчезало «желание мыслить новыми понятиями, развивать новые идеи», «чтобы не гасло творческое начало, нужно предпринимать интеллектуальные прорывы, стремиться осваивать новые области (например, иностранные языки – И.Р.), вместо того, чтобы пережевывать старое и углубляться в него. Всем под силу освоить новые стратегии мышления, компенсируя тем самым естественное снижение способности к упорядочиванию мыслей», – пишет Д. Лапп [1, с. 47].

При обучении взрослых и особенно пожилых людей бывает крайне важно не только выявить проблемные «зоны» человека с целью их психокоррекции, но и, самое главное, определить, то, что у данного, конкретного, человека достаточно хорошо развито, чтобы это плодотворно использовать во время обучения. Так, если у человека обнаружено снижение кратковременной вербальной памяти, причем такое может случиться как со слуховым, так и со зрительным ее вариантом, то это еще не повод для расстройства. Педагогу следует понимать, что это является частым явлением в пожилом возрасте и поддается корректировке при помощи специальных упражнений. Кроме того, оптимизма должен прибавлять и тот экспериментально проверенный факт что, как правило, у пожилых людей сохраняется неплохая образная память, которую обязательно нужно проверить и использовать в обучении. К тому же, у взрослых людей обычно бывает хорошая специальная или, как ее называют иначе, профессиональная память, наличие которой можно с успехом «обыграть» в обучении, особенно иностранным языкам. Так, например, если человек в жизни работает врачом, то и в учебной группе он может исполнять роль врача, только для расширения кругозора – лучше другой специальности, и щеголять медицинскими терминами уже на иностранном языке: эти термины, в силу его профессионального интереса, обычно хорошо им запоминаются. В психотерапевтической группе, как замечено, наибольшим успехом всегда пользуется роль психиатра – эта роль особенно легко «облачается» в юмористическую форму.

Для обострения внимания учащихся, независимо от их возраста, необходимо привлекать интерес, новизну, яркость и необычность раздражителей. Так, во время занятия яркий свет вдруг может смениться кромешной тьмой или загадочным полумраком, а тишина наполниться звуками волшебной музыки, журчащего ручья или пения птиц, на фоне которых иностранные слова неожиданно обретут иной смысл и вызовут яркие эмоции и новый интерес. Необходимо помнить, что внимание не существует изолированно, оно всегда сопровождает протекание того или иного процесса, поэтому, тренируя внимание, мы одновременно тренируем восприятие, память, мышление, воображение.

Наша система обучения иноязычной речи взрослых людей, среди которых немалую долю составляют люди пожилого возраста, как раз и построена на тренировке «ума, души и тела» в их органической взаимосвязи, на развитии всех личностных и познавательных процессов человека, которые способствуют рождению речи. Провозглашая принцип личностного подхода к каждому человеку, эта система обучения базируется на одном из

фундаментальных положений Л.С. Выготского, разработанном им для детской дефектологии и педологии, но таком актуальном и для акмеологии: обучая и развивая человека, важно не столько обращать внимание на то, чего у него нет, сколько на то, что у него есть и на что можно опереться в своей работе с ним.

### **Литература**

1. Лапп Даниэль. Улучшаем память – в любом возрасте. – М.: Мир, 1993.
2. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕР СЭ, Логос. 2004.

## РАЗДЕЛ 3

### СМЫСЛ ЖИЗНИ, АКМЕ, СЕМЬЯ, ВОЗРАСТ И ПРОБЛЕМЫ ЛОГОТЕРАПИИ

УДК 37.034

#### **КОРАБЛЬ ПОД НАЗВАНИЕМ «СЕМЬЯ». (Смысл жизни многодетной православной семьи с приёмными детьми)**

**Краснова Екатерина Анатольевна** – кандидат психологических наук, Москва, e-mail [mailekrasnova7@yandex.ru](mailto:mailekrasnova7@yandex.ru)

#### **Аннотация**

Статья представляет собой очерк-описание жизни большой православной семьи с приёмными детьми. 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, милосердие.

#### **THE VESSELNAMED “THE FAMILY”. (The meaning of life of a large Orthodox family with foster children)**

**Krasnova Ekaterina Anatolievna** - candidate of psychological Sciences, Moscow, e-mail [ekrasnova7@yandex.ru](mailto:ekrasnova7@yandex.ru)

#### **Abstract**

The article is an essay - description of the life of a great Orthodox family with foster children. 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, mercy.

Десять лет назад, когда моей дочери было 2 года, Вилен Эммануилович Чудновский спросил: «Какая тема Вас больше всего интересует на данный момент?» «Семья, ребёнок, смысл жизни матери», - был мой ответ. «Вот и пишите о семье», - благословил он. И уже который год подряд тема семьи освящается мною на симпозиуме. Сначала меня интересовала тема материнства, затем счастливая семья, многодетная православная семья, творчество многодетной матери. Одна из счастливых многодетных православных семей и стала объектом нашего исследования на этот раз. За последние 3 года она увеличилась на четверых малышей, трое из которых – приёмные, и теперь это семья из десяти человек: папа, мама и восемь детей. Когда-то Екатерина, мама семейства, сравнила свою семью с большим кораблём, на котором они все плывут. Это сравнение и дало название статье.

Итак, перед нами большая семья. Мы ходим в один храм, наши дети выступают вместе в семейном театре, мы дружим. С недавних пор это семья священника. Отец Олег – глава семьи. Улыбка или мечтательная задумчивость – его привычный образ. Никогда не увидишь его нахмуренным или сердитым. Он решает за день десятки вопросов и делает столько же дел, но всё доброжелательно, без раздражения. Дети (все без исключения) его

обожают. Да и взрослые тоже. Он очень обаятельный, трогательный и добрый. Если надо, настойчивый, но не грубый. В его глазах любовь. И этим всё сказано.

Матушка Екатерина. Загадка для всех. Хрупкая, невысокая, пианистка и хормейстер. И... Многодетная мама! А дети пищат и лезут на руки, требуют внимания и заваливают вопросами. Кто-то кормится грудью, другим тоже нужна ласка и любовь. Больше всего во внимании нуждаются приёмные детки. Это и понятно: пострадали они за свою коротенькую жизнь. А ведь ещё всех надо кормить, лечить, учить, укладывать, выгуливать. Для них готовить, стирать, за ними убирать. И про мужа не забыть. И вот вопрос: где взять на это сил? Пока у всех, пытавшихся ответить на этот вопрос, возникал только один ответ: «Господь даёт».

А вот и дети: старший сын Герман (16 лет), дочери Евгения (14 лет) и Виктория (9 лет), сыновья Егор (5 лет) и Григорий (2 года). Приёмные дети: Полина (5 лет), Надежда (3 года) и Александр (1 месяц).

Восемь детей. Много это или в самый раз? Протоиерей Димитрий Смирнов, председатель Патриаршей комиссии по вопросам семьи, защиты материнства и детства, считает, что женщине даётся сил и материнской любви примерно на восемь детей. Тогда мать не закликивается на одном – двух детях, а равномерно, с рождением следующего, перемещает свою любовь, заботу и ласку с одного ребёнка на другого. В идеале младший ребёнок должен быть ровесником первого внука. Тогда не будет гиперопеки, когда доходит до абсурда: мужчине 40 лет, а мама всё нянчится с ним, как с маленьким, мешая ему жить самостоятельно, держа под контролем его семью [1]. А что касается финансового вопроса, то любая мама подтвердит: основные расходы идут на первенца, а дальше всё передаётся по наследству от одного ребёнка к другому. В наш век тотального потребления люди с удовольствием отдают детские вещи всем нуждающимся. Многодетных мам просто заваливают мешками одежды, игрушек. Если ещё учесть, что в наше время не надо стирать пелёнки, не надо стоять в бесконечных очередях, нет жуткого дефицита 90-х, не говоря про тяжёлые послевоенные годы, то всё сходится к тому: многодетная семья – это реально. Ну а реалии таковы: современные дети не отличаются крепким здоровьем, да и «животики» и «зубки» никто не отменял. Так что бессонные ночи маме обеспечены на долгие годы. А утром «снова в бой!» А если мама ещё и беременна? А если заболела сама? Да и папе после бессонной ночи надо на работу. Тут все сразу вспоминают главных помощников семьи – бабушек и дедушек.

Кто же они? И готовы ли были занять столько внуков, готовы ли помогать? Как отнеслись к появлению приёмных детей? Чтобы узнать ответы на эти вопросы, обратимся к детству наших героев. Оказалось, что и отец Олег, и матушка Екатерина были единственными детьми в семье. Оба коренные москвичи.

Родителям о. Олега в момент его появления на свет было по 24 года. Мама проектировщик, папа программист. Заводить ещё детей не собирались, «как-то не принято было». Олег рос тихим, спокойным ребёнком. Очень любил конструировать, много читал. Играл больше один, т.к. заикался. Одиночества не ощущал. Учился хорошо. На лето его отправляли на дачу вместе с двоюродным братом. Здесь, на даче, с соседским мальчиком стал ходить в храм, стал верующим (Олегу было 12 лет). Познакомился со старцем Паисием, который стал его духовником. Родители были против. Мальчику приходилось говорить, что он идёт за грибами или гулять. Строго за ним не следили. Когда после 9-го класса Олег поступил в православную гимназию, родители смирились. Здесь он изучал латынь, греческий, православную службу. Затем был трудником в Калужской Свято-Тихоновой Пустыни. Надолго в монастыре не остался, поступил в институт Иоанна Богослова. В это время Олег пел в московском храме, где и познакомился с будущей матушкой.

Екатерина была поздним ребёнком. Её мама – историк, вела экскурсии на «Бородинской панораме». В походе познакомилась с папой. Он архитектор-строитель. Мама родила дочь в 38 лет. Отец, конечно, хотел мальчика. Он постоянно покупал танки, склейки, модели, сам их и собирал. С отцом Катя читала книги, играла в настольные игры, вместе

ездили на дачу. К успехам дочери отец относился спокойно. Воспитанием больше занималась мама: она водила дочку в музеи, на выставки, записала в художественную и музыкальную школы, на теннис. Ясли и сад были тоже, как у всех. А вот школа обычной не была, она была специальная, музыкальная. Здесь акцент делался именно на музыкальных занятиях, хоровом пении. И педагоги подобрались увлечённые, «горящие» своей работой: детей водили на концерты, воспитывали в учениках патриотизм и любовь к музыке, на каждые каникулы вывозили в лагерь, где продолжали занятия. Может быть, поэтому Екатерине не знакомо чувство одиночества, нехватки братьев и сестёр. Дирижёром в школе была дочка священника. С ней ученики пели много духовной музыки. Екатерина окончила Московский музыкальный педагогический колледж по специальности «хормейстер», а затем музыкально-педагогический факультет Педагогического университета им. Ленина по специальности «фортепиано». Во время учёбы подрабатывала, пела в храме на клиросе. Здесь и познакомилась с будущим мужем. Тогда же и пришла к Богу.

И вот – семья. Рождается первенец. Находясь в роддоме, Екатерина просит мужа принести что-нибудь почитать. Тот приносит Достоевского «Дневник писателя». После прочтения рассказа «Мальчик у Христа на ёлке», Екатерина пребывала в потрясении: «мальчик замёрз! Вот рядом лежит мой сыночек. Страшно представить, если бы с ним произошло то же... А ведь сколько детей страдает в детских домах! Что ждёт их в жизни?» Так в душу запала мысль взять на воспитание ребёнка. Через полтора года в молодой семье рождается дочка. Родители счастливы. Но при этом появилась мысль: всё, сынок и дочка есть, можно и остановиться с детьми. Жили супруги в тесной квартирке, денег не хватало. Родители помогали финансово и настоятельно рекомендовали больше детей не заводить. Олег работал в православном издательстве редактором, Екатерина устроилась музыкальным работником в детский сад, куда ходили её дети. Но вскоре родилась вторая дочка. Надо было решать жилищный вопрос, а также озаботиться созданием хорошей среды для воспитания детей. Тогда семья решает перебраться в подмосковный наукоград Дубну. Здесь и природа, и образование, и хулиганов нет на улице. С собой же взяли и старенькую бабушку Олега. А с увеличением жилплощади родители вспомнили давнюю мечту – взять ребёнка на воспитание. Однако оказалось, что процесс этот не быстрый. Курсы, сбор документов, ожидание ребёнка. «Чтобы не терять времени, мы решили родить ещё одного ребёнка», - вспоминает Екатерина. Так появился Егор. Когда ему исполнилось 2 года, взяли Полину. Ей было 2,5 года. Старших детей подготовили: посмотрели фильмы «Евдоким и Евдокия», «Дети Дон-Кихота», побеседовали. Дети согласились с родителями, что вполне справятся с приёмным ребёнком. А вот выбирать – вопрос не простой. Это же не товар. Решили взять первого, кого предложат. И Полина обрела семью. Её диагноз: поражение ЦНС второй степени, гипоксия. Она была очень капризной, постоянно просилась на руки. Дело в том, что почти всю свою коротенькую жизнь ей пришлось провести в больнице, её мама злоупотребляла алкоголем, тепла и любви девочке катастрофически не хватало, так же, как и необходимых условий для роста и развития.

А через семь месяцев взяли восьмимесячную Надюшу. От неё отказались все. Её диагнозы: тромбоцитопения и аплазия лучевых костей. Однако, у девочки сохранный интеллект и нормальное психическое развитие. Она была общей любимицей в больнице. Так, в семье стало шестеро детей.

Примерно в это время отец семейства был рукоположен в сан священника. Теперь его детьми стали и все прихожане храма со всеми своими многочисленными вопросами и проблемами. Он много времени уделял службе, заботе о храме и воскресной школе. А матушка уже ждала следующего малыша. Она научилась водить машину и свободно перемещалась по городу вместе с детьми. Первыми её помощниками стали старшие дети: дочка и сын. Они вместе с мамой распределились по очереди дежурить на кухне, гулять с малышами, играть с ними, читать. Из Москвы часто стал приезжать дедушка (папа отца Олега) для помощи с детьми. К тому моменту и он, и его жена стали верующими людьми.

Вообще, бабушки и дедушки постепенно свыклись с приёмными детьми. Любят всех внуков. Хотя и на расстоянии. Но в гости иногда все приезжают. Родители матушки уже в преклонном возрасте и не в состоянии ухаживать за маленькими детьми. Мама отца Олега работает – восстанавливает храм. Да и матушке хочется самой быть хозяйкой в доме, а не «вешать» детей на бабушек и дедушек. Пока всё удаётся. Она говорит: «Видимо, у меня хорошее здоровье. Беременности переношу хорошо и от усталости не падаю».

Сейчас младшему сыну Грише уже два года. Недавно семья переехала на новое место жительства – в коттеджный посёлок. В квартире уже не помещались. Теперь в доме есть большая кухня, столовая, гостиная, гостевые комнаты, мастерская папы. У троих старших детей по отдельной комнате. Четверо младших – в детской. Режим у них один, поэтому маме удобно всех одновременно укладывать спать днём и вечером. Действительно, какая разница, одному читать сказку и петь колыбельную или сразу четверым. И с приготовлением еды то же: что на четверых варить кашу, что на девятерых – времени уйдёт одинаково.

Месяц назад в семье появился Саша. Матушка Екатерина сдружилась с главврачом детской больницы, когда удочерили девочек. Та и сообщила, что в больницу поступил новорождённый отказничок. Совершенно здоровый. Правда, вес маловат, 2 кг 600 г, но это дело поправимое. Мама его русская, а папа южных кровей, вот его и отказывались брать другие. Матушка «загорелась». Поговорила с мужем, он сказал: «Надо брать». Вот и вся история. Это событие вызвало немалый резонанс в приходской жизни. Одни сокрушались: «Бедная матушка! Ей и так тяжело, зачем же она ещё взяла?!» Другие радовались: «Ух ты, молодцы, подвижники! Теперь у них поровну будет: четыре мальчика и четыре девочки!» Вещи для малыша привезли. А невоцерковлённые вообще могли искренне недоумевать: «Зачем? Ну зачем им это надо?» Кто-то заподозрил даже меркантильные интересы: «За детей ведь деньги платят, вот они и берут».

Матушка говорит, что вовсе она не устаёт, малыш в доме нарасхват: все хотят его кормить, держать на ручках, очередь занимают. Да и мальчик ведёт себя спокойно, вес набирает хорошо. Окружающие только диву даются: как Екатерина всё успевает? Вот с ремонтом в новом доме управилась. Пока старшие дети в саду и в школе, брала младшего Гришу и ехала в Москву за стройматериалами на «Газели». А ехать в один конец 100 км.

В книге педагога Татьяны Шишовой «Просто мама» приведены советы молодым матерям. Один из них гласит: «Постарайтесь проникнуться пониманием ценности своей роли. Если женщина относится к материнству как к самому главному призванию, как к первостепенной задаче, поставленной перед ней Богом, уход за ребёнком уже не будет казаться ей пустой тратой времени, чем-то бессмысленным и скучным, отвлекающим её от более важных дел. А появится настоящий интерес – придут и силы» [2]. Вот и ответ, откуда берутся силы у нашей героини.

Приёмные девочки за три года пребывания в семье подросли, окрепли и стали более здоровыми. Надюше сняли диагноз «тромбоцитопения», сделали две операции по выпрямлению ручек. Когда её удочерили, врачи очень сомневались, что она сможет ходить и даже ползать. Надя прекрасно ходит и поднимается по ступенькам, залезает на стул, владеет ложкой, карандашом, очень коммуникабельна. Полина стала более общительной и весёлой, ходит в детский садик с братиком Егором. Хотя прижаться к маме – её любимое занятие.

Отец Олег перешел служить в другой, более отдалённый храм. Но зато теперь он больше времени проводит дома. Это важно. Он читает им, играет в настольные игры, гуляет, беседует, примиряет.. Если надо, может и пристрожить. Чувство отца, его любви, заботы необходимо каждому ребёнку, как воздух.

Стоит отметить, что семья эта творческая. Несомненно, чтобы управляться с таким количеством детей, во всех делах необходим творческий подход. С этим родители справляются хорошо. Старшие дети тоже довольно ловко предотвращают возможные конфликты у малышей, увлекают их играми, шутят. Семья гостеприимная, здесь устраивают детские праздники. Трое старших детей играют в семейном театре при воскресной школе.

Уже поставлено три серьёзных спектакля на большой сцене. Дети учатся музыке, рисованию. Матушка – главный генератор идей.

В чём же смысл жизни для родителей этой семьи? Конечно, в строительстве домашней церкви. Родить и воспитать детей в православной вере. А ещё – проявить милосердие, спасти хотя бы несколько детей, от которых отказались родители. Подарить им возможность быть счастливыми. Дать им тепло домашнего очага, чувство единения с братьями и сёстрами, любовь и заботу родителей.

Пока мы пили чай с матушкой за круглым столом, со второго этажа стали спускаться дети, проснувшиеся после тихого часа. «Мамочка, я тебя люблю!» - первая реплика. «Мамочка, ты моя хорошая», - вторит другой голосок. Мама между делом всех четверых передела, девочек расчесала и заплела, продолжая общаться с гостями, и, в то же время, отвечая на вопросы щебечущих ребятишек. А тут и папа в дверь вошёл. «Папочка, папочка!» - кинулись встречать дети. И не надо никому ничего доказывать. Детям здесь хорошо, они счастливы. А это главное.

Да, за воспитание приёмных детей платят деньги. Оплачивается их питание, лечение, обучение. Но кто из нас способен взять и перестроить свою жизнь, чтобы спасти хотя бы одного человечка? Ввести его в круг своей семьи, родственников, друзей. Пережить волну пересудов и назидательных советов-предупреждений типа: «Ещё неизвестно, как наследственность проявится», «В переходном возрасте придётся нелегко» или «Гены всё равно возьмут своё». Кто готов не спать ночами, лечить, учить, воспитывать, возить на операции, смиряться и терпеть, если всё пошло не так, как хотелось? Да и работу, скорее всего, придётся оставить. Далеко не каждый способен на такой поступок. Однако, те, кто решается взять одного ребёнка, вскоре уже мечтают взять следующего. «Этот процесс «затягивает», - говорят мамы приёмных детей.

Что же нужно для того, чтобы решиться? Вокруг столько обеспеченных, здоровых, образованных взрослых людей, а детские дома переполнены. Конечно, необходимо видеть глубокий смысл в усыновлении ребёнка. Вот как ответила матушки Екатерина на наши вопросы:

- В чём смысл жизни вашей семьи?
- В том, чтобы вырастить добрых и хороших детей. В спасении и служении ближним.
- Что большая семья даёт Вам?
- Силы и радость!
- Какова роль отца в большой семье?
- Это главнокомандующий, пример, авторитет.
- А роль матери?
- В том, чтобы в доме был мир и уют. Чтобы собирать всех за общим столом, помогать преодолевать трудности.
- Что для Вас старшие дети?
- Первые блины! На них мы ошибались, в чём-то «методом тыка» находили верные решения. А сейчас это наша опора.
- Каким Вы видите своё будущее?
- Жду много разных сюрпризов. Главное – радоваться всему.

Корабль под названием «Семья» идёт верным курсом. У капитана есть карта и цель, надёжный и верный помощник и много матросов. Впереди будут, и бури, и шторма, и много неизведанных открытий. Счастливого плавания, «Семья»!

### Литература

1. Протоиерей Димитрий Смирнов. Беседы о семье. – М., 2016.
2. Шишова Т.Л. Просто мама. Легко ли сегодня быть мамой. – Рязань, 2013.

## ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ РЕБЕНКА ДЛЯ ВЕРУЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

(Исследование проведено при поддержке гранта БРФФИ Г14Р-021 «Психологические факторы повышения деторождаемости в современной белорусской и российской семье» от 23.05.2014 г., гранта РГНФ № 14-26-01007)

**Карпинский К. В.** – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

**Галузо П. Р.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

**Кольшко А. М.** – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

**Комарова Т. К.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

### **Аннотация.**

В статье представлены результаты эмпирического исследования личностного смысла ребенка для родителей. Полученные данные свидетельствуют, что их религиозность является одним из важнейших факторов, определяющих личностный смысл ребенка и детерминирующих репродуктивное поведение.

**Ключевые слова:** смысловая регуляция, репродуктивное поведение, личностный смысл ребенка, религиозность.

### **PERSONAL MEANING OF THE CHILD FOR BELIEVERS PARENTS \***

**Karpinski K.V., Galuzo P.R., Kolyshko A.M., Komarova T.K., Yanka Kupala State University of Grodno**

### **Abstract**

The article presents the results of an empirical study of the personal meaning of the child for parents. The data obtained indicate that the religiosity is one of the most important factors that determine the personal meaning of the child and determining reproductive behavior.

**Key words:** semantic regulation, reproductive behavior, personal meaning of the child, the religious.

**Актуальность проблемы.** В современном европейском обществе на фоне очевидного обострения демографических проблем в силу падения деторождаемости, снижения ценности института традиционной семьи и социальных ролей «мать» и «отец» весьма актуальными становятся исследования репродуктивного поведения личности и факторов, его определяющих.

Основным объектом, на который направлено репродуктивное поведение личности, включая и такое его звено, как непрофессиональная педагогическая деятельность родителей, является ребенок. Личностный смысл, которым наделяется ребенок, действует как важнейший психический регулятор репродуктивного поведения потенциального или

состоявшегося родителя. Зачастую негативный личностный смысл конкретного ребенка и детей вообще детерминирует вариативные отклонения и нарушения в репродуктивном поведении взрослого человека. Поскольку смысловая сфера является важнейшим регулятором поведения личности, постольку функциональная незрелость, а также содержательные искажения и структурные дефекты смысловых образований личности зачастую становятся предпосылками дизрегуляции ее репродуктивного поведения. В качестве конкретных и весьма распространенных проявлений такой дизрегуляции выступают добровольный отказ от рождения детей и безответственное родительство [3; 4].

Современный человек в поисках смысла жизни нередко обращается к религиозным постулатам, которые становятся для него ценностными ориентирами и основаниями поведения, в том числе и репродуктивного [1; 2; 6]. Выраженная религиозность приобретает в этом случае очевидную смыслообразующую функцию. Принятые личностью религиозные ценности потенцируют позитивное отношение взрослого человека к деторождению и детям, становятся для него важнейшим источником формирования личностного смысла ребенка.

С представленных выше позиций было предпринято эмпирическое исследование, целью которого явилось изучение религиозности как фактора формирования личностного смысла ребенка для современного реального или потенциального родителя. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что личностные смыслы ребенка обусловлены религиозностью родителей. В исследовании решались следующие задачи:

- изучение различий личностного смысла ребенка для религиозных родителей и родителей-атеистов;
- изучение различий личностного смысла ребенка для родителей с разной выраженностью религиозности;
- изучение вклада религиозности в личностный смысл ребенка для родителя.

Исследование проводилось на гетерогенной популяционной выборке численностью 421 человек в возрасте от 18 до 63 лет, в том числе 261 женщина и 160 мужчин, среди которых 403 респондента – верующие и 18 – неверующие.

В качестве основного метода сбора эмпирических данных использовался опросник «Преградный смысл ребенка» (ПСР) [2; 5]. Опросник включает в себя 3 шкалы: «Ребенок как преграда гедонистического благополучия», «Ребенок как преграда эвдемонического благополучия», «Мировоззренческий преградный смысл ребенка». Итоговая шкала «Общий показатель преградного смысла ребенка» диагностирует уровень негативного отношения человека к детям, которое выступает преградой для их рождения и воспитания [5]. Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов дескриптивной статистики, непараметрического U-критерия Манна-Уитни, корреляционного и множественного регрессионного анализа в программе Statistica 7.0.

**Обсуждение результатов исследования.** Решение первой задачи по изучению различий личностного смысла ребенка у религиозных родителей и родителей-атеистов осуществлялось с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Результаты анализа показали, что по трем шкалам опросника ПСР межгрупповые различия статистической значимости не достигают. Они прослеживаются только по шкале «Мировоззренческий преградный смысл ребенка» ( $p = 0,04$ ), а средние значения позволяют утверждать, что преградный смысл ребенка более выражен у респондентов-атеистов. Предвидя возможность неравномерного распределения испытуемых в выборке по параметру религиозность – атеизм, в качестве дополнительного задания верующим испытуемым предлагалось оценить силу и глубину своей религиозной веры по восходящей 10-ти балльной шкале (неверующим по этой переменной автоматически присваивалось значение «0»).

Такой исследовательский прием позволил приступить к решению второй задачи, которая заключалась в изучении различий личностного смысла ребенка у родителей с разной выраженностью религиозности. В результате обработки эмпирических данных с помощью

корреляционного анализа по методу Пирсона установлено, что самооценка респондентами степени собственной религиозности находится в статистически значимой обратной связи со всеми показателями преградного смысла ребенка (ребёнок как преграда гедонистического благополучия ( $r = -0,14$ ), ребёнок как преграда эвдемонического благополучия ( $r = -0,16$ ), мировоззренческий преградный смысл ребенка ( $r = -0,17$ ).

Решение третьей исследовательской задачи по изучению вклада религиозности в личностный смысл ребенка осуществлялось с помощью метода множественного регрессионного анализа. В качестве независимых переменных были избраны показатели пола, возраста, родительского статуса (наличие или отсутствие детей) и самооценка религиозности респондентов, в качестве зависимой – общий показатель преградного смысла ребенка. Обработка данных показала, что самооценка религиозности респондентов вносит весомый статистически значимый обратный вклад в общий показатель преградного смысла ребенка (пол –  $\beta = 0,05$ ; возраст –  $\beta = 0,01$ ; родительский статус –  $\beta = 0,10$ ; самооценка религиозности –  $\beta = -0,16$ ).

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Религиозность родителя является одним из весомых факторов, определяющих личностный смысл ребенка. Сила и глубина религиозности оказывает существенное влияние на формирование позитивного личностного смысла ребенка.

2. Сила и глубина религиозности родителей связаны с личностным смыслом ребенка. Чем выше религиозность, тем менее сформирован у респондентов мировоззренческий преградный смысл ребенка, а также смысл ребенка как преграды гедонистического и эвдемонического благополучия.

3. Мировоззренческий преградный смысл ребенка как психический регулятор деторождения по сравнению с верующими родителями в большей степени выражен у родителей с атеистическими убеждениями.

### Литература

1. Каримова З.Х. Внебрачное репродуктивное поведение как объект социолого-демографического исследования: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03 / З.Х. Каримова; Уфимский государственный авиационный технический университет. – Уфа: УГАТУ, 2007. – 27 с.
2. Карпинский К.В. Негативный смысл ребенка как фактор дизрегуляции репродуктивного поведения: разработка методики диагностики // Семья, брак и родительство в современной России / под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. – Москва, 2015. – С. 319–323.
3. Кольшко А.М. Психологические факторы отвержения ребенка родителями // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы VII Респ. науч.-практ. конф., Брест: БрГУ, 2016. – С. 33–35.
4. Кисельникова Н.В. Исследование принятия решений о деторождении в психологии репродуктивного поведения // Всерос. конф., Семья, брак и родительство в современной России: материалы, 24–25 октября 2014 г. – М., 2014. – С. 94–97.
5. Психологические факторы повышения деторождаемости в современной белорусской и российской семье // Отчет о научно-исследовательской работе (договор с БРФФИ Г14Р-021 от 23.05.2014 г.). – Гродно, 2016. – 81 с.
6. Рабовалюк Л.Н. Ценностные ориентации женщин с разными вариантами психологического компонента доминанты беременности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Л.Н. Рабовалюк; ГАОУВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». – Томск: НИТГУ, 2014. – 23 с.

## ПРИВЯЗАННОСТЬ К ДОМУ И ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ

(Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 17-18-00009)

**Резниченко С.И.**, кандидат психологических наук, научный сотрудник, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет; Москва, ул. Сретенка, 29; sofya\_292@list.ru

**Нартова-Бочавер С.К.**, доктор психологических наук, профессор, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Москва, ул. Мясницкая, 20; s-nartova@yandex.ru

**Хачатурова М.Р.**, кандидат психологических наук, доцент, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; Москва, ул. Мясницкая, 20; mhachaturova@hse.ru

### Аннотация

В статье обсуждается роль домашней среды как главного жизненного пространства в становлении смысловой системы личности. Результаты исследования показывают, что в молодом возрасте положительное эмоциональное отношение человека к дому обуславливает переживание удовлетворенности жизнью и осознание наличия в жизни смысла. Обнаружено, что привязанность к дому в большей степени вовлечена в процесс смысловозначимой регуляции у юношей, чем у девушек.

**Ключевые слова:** привязанность к дому, удовлетворенность жизнью, смысл жизни, юность.

### HOME ATTACHMENT AND FORMATION OF MEANING OF LIFE IN YOUTH

**Reznichenko S.I.**, Ph.D. (in Psychology), Research fellow, Faculty of Clinical and Special psychology, Moscow State University of Psychology and Education; Moscow, Sretenkast., 29, sofya\_292@list.ru

**Nartova-Bochaver S.K.**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, School of Psychology, National Research University Higher School of Economics; Moscow, Myasnitskayast., 20, s-nartova@yandex.ru

**Hachaturova M.R.**, Ph.D. (in Psychology), Associate Professor, School of Psychology, National Research University Higher School of Economics; Moscow, Myasnitskayast., 20, mhachaturova@hse.ru

### Abstract

The article discusses the role of home environment as the main living space in the development of personal meaning of life. The research results have shown that home attachment predicts life satisfaction and meaning of life in youth. It has been also revealed that home attachment has a greater impact on the process of life regulation in male than female.

**Key words:** home attachment, satisfaction of life, meaning of life, youth.

Смысл жизни, являясь центральным понятием позитивной психологии и философии и обладая широчайшим феноменологическим полем, слабо поддается четким, всеобъемлющим и всеобъясняющим дефинициям. Будучи включенным во все психические процессы, смысл жизни может интерпретироваться как когнитивный конструкт, или идея, как эмоциональное переживание удовлетворенности жизнью и полноты бытия, как детерминанта осознанного поведения (следовать цели) и более широко – как регулятор жизненного пути человека,

задающий вектор личностного развития и являющий собой высшую инструментальную ценность – возможность преобразовывать себя, быть автором своего жизненного сценария.

Менее спорным моментом при описании сущности жизненного смысла является представление о его контекстности, вписанности в ситуацию развития эмпирической личности: поиск смысла как форма субъектной активности и ее конечный результат, собственно, смысл жизни – оформленное психологическое образование в структуре личности – тесно связаны не только со свойствами самой личности, но и с социально-культурным контекстом жизни человека, и с бытийно-средовым, иначе – с жизненным пространством личности [3; 7; 10]. В таком ключе жизненное пространство личности – это совокупность средовых (социальных, физических, информационных, событийных и т.п.) условий, среди которых человек выбирает те, которые способствуют реализации задуманного жизненного плана и персонализации личности во внешнем пространстве. И поэтому человек с его смысложизненными ориентациями избирателен в отношении тех или иных качеств жизненного пространства [8; 9].

В качестве постоянного и центрального жизненного пространства человека мы рассматриваем домашнюю среду. Дом – одно из главных пространств жизнедеятельности личности, где берут начало история жизни и семьи, представления о комфорте и уюте, укладе жизни и человеческих ценностях, о любви, защите, привязанности и принадлежности и многих других. Дом представляет собой также и функциональное пространство, в котором удовлетворяются или, наоборот, фрустрируются разнообразные потребности и в котором осуществляется повседневная деятельность человека [4; 6]. Таким образом, в доме интегрируется функциональное, когнитивное и эмоциональное, становясь нераздельным и отражаясь в поведении, в личностных значениях дома, в отношении к нему. Для описания позитивного отношения к дому нами был введен концепт *привязанности к дому* – положительное эмоциональное отношение человека к дому, проявляющееся в желании в нем находиться и осуществлять в доме разнообразную деятельность. В наших предыдущих работах было показано, что функциональные возможности и качества домашней среды особенно значимы для формирования привязанности к дому у молодых людей (студентов) в отличие от представителей других возрастных периодов (подростков и людей периодов взрослости и зрелости). А также был раскрыт валеологический потенциал привязанности к дому как ресурса поддержания психологического благополучия, чувства связности и аутентичности во всех возрастах. При этом вклад привязанности к дому в психологическое здоровье особенно существенен в подростковом и юношеском возрастах [1; 6].

*Целью* настоящей работы явилось исследование взаимосвязей между привязанностью к дому и удовлетворенностью жизнью, а также наличием смысла жизни у молодых людей.

Мы предположили, что привязанность к дому как эмоциональное отражение средового контекста жизни молодого человека будет вносить вклад в его переживание удовлетворенности жизнью, а также в личностную мотивацию к поиску смысла жизни и осознания этого смысла. В нашу задачу также входило изучение гендерной специфики этих взаимосвязей.

В исследовании приняли участие 347 студентов психологических вузов г. Москвы ( $M=21,1$ ;  $SD=0,98$ ; 196 –женского пола). Были проанализированы 5 переменных:

Привязанность к дому (в нашем исследовании – независимая переменная) измерялась с помощью одноименного стандартизованного опросника [6].

Удовлетворенность жизнью оценивалась с помощью эксперсс-шкалы удовлетворенности жизнью («Satisfaction With Life Scale», E.Diener, et al., 1985; в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева, 2008) [5].

Общий показатель смысла жизни, наличие смысла жизни и поиск смысла жизни оценивались с помощью Опросника смысла жизни («Meaning in Life Questionnaire», M.Steger, et al., 2006; в адаптации С.П. Елшанского и соавт., 2015). Для выявления связей и их направленности был применен корреляционно-регрессионный анализ [2].

Результаты подтвердили наличие значимых положительных корреляций между привязанностью к дому и удовлетворенностью жизнью ( $r=317$  при  $p \leq 0,001$ ), общим показателем смысла жизни ( $r=201$  при  $p \leq 0,001$ ), осознанием наличия смысла жизни ( $r=160$  при  $p \leq 0,003$ ) и поиском смысла жизни, но лишь на уровне тенденции ( $r=104$  при  $p \leq 0,054$ ). Коэффициенты регрессии отражают схожую динамику: привязанность к дому вносит вклад в удовлетворенность жизнью и наличие смысла жизни, но слабо детерминирует мотивацию поиска главной цели жизни (см. табл. 1).

### **Вклад привязанности к дому в удовлетворенность жизнью и смысл жизни (N=347)**

Личностные переменные	Бета	Уровень значимости
Удовлетворенность жизнью	0,369	0,001
Смысл жизни	0,366	0,001
Наличие смысла жизни	0,340	0,002
Поиск смысла жизни	0,108	0,074

Нас также интересовало, существует ли гендерная специфика взаимосвязей привязанности к дому и смысловой системы. В табл. 2 представлены полоспецифичные тренды вклада привязанности к дому в удовлетворенность жизнью, наличие и поиск смысла жизни. Если положительное эмоциональное отношение к дому у девушек и юношей вносит приблизительно одинаковый вклад в субъективную оценку соответствия окружающей реальности представлениям и образу жизни человека, то в случае осознания смысла жизни и смыслообразования вклад привязанности к дому оказывается значимым только в группе юношей.

### **Возрастная специфика вклада привязанности к дому в удовлетворенность жизнью и смысл жизни**

Личностные переменные	Девушки (n=196)		Юноши (n=151)	
	Бета	Уровень значимости	Бета	Уровень значимости
Удовлетворенность жизнью	0,291	0,000	0,369	0,001
Смысл жизни	0,137	0,054	0,366	0,001
Наличие смысла жизни	0,122	0,088	0,340	0,002
Поиск смысла жизни	0,064	0,375	0,168	0,097

Таким образом, положительные взаимоотношения с домом, представляющие собой единство функциональных, смысловых, эмоциональных и социальных характеристик главной жизненной среды человека, обуславливают позитивные личностные переживания удовлетворенности жизнью и присутствия жизненного смысла. На наш взгляд, это является следствием того, что домашняя среда, изменяемая и персонализированная человеком, является отражением его индивидуальных качеств, ценностей (в том числе и тех, которые были заложены в пространстве дома и семьи), «продолжением» его субъектности и идентичности, наконец, ресурсом для воплощения жизненных планов. С другой стороны, привязанность к дому не связана с поиском смысла жизни в период юности. Стремление найти точку приложения самого себя, сферу, где можно с наибольшей полнотой реализовать себя в жизни, предполагает гибкость, подвижность и исследование «большого мира» возможностей, отношений, общественных ценностей. В таком случае привязанность к дому может приводить к сужению взаимодействия с внешним миром и к отказу от предлагаемого жизнью опыта.

Также нами было обнаружено, что привязанность к дому в большей степени вовлечена в процесс смысло-жизненной регуляции у юношей, чем у девушек. Для девушек образ дома стабилен. Он воспринимается как данность с ее повседневной рутинностью, в то время как мужчины склонны идеализировать свой дом и относиться к нему как к ресурсу для восстановления сил, выполнения задуманных жизненных проектов, а по результатам нашего исследования – еще и рефлексии жизненных смыслов. В ряде работ отмечается, что в молодом возрасте образ дома вносит бóльший вклад в позитивное психологическое благополучие, аутентичность и защищенность (которые, как известно, тесно связаны с системой ценностных ориентаций как условия психологической устойчивости личности) юношей по сравнению с девушками [1].

### Литература

1. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование / Отв. ред. С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Памятники исторической мысли, 2016. 220 с.
2. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии теста «Опросник смысла жизни» (MLQ) // Психология, социология и педагогика. 2015. № 10. С. 85–96.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. 488 с.
4. Нартова-Бочавер С.К., Брагинец Е.И., Резниченко С.И., Подлипняк М.Б. Образ реального и идеального дома как модератор позитивного функционирования личности // Социальная психология и общество. 2015а. Т. 6. № 4. С. 9–22.
5. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
6. Резниченко С.И., Нартова-Бочавер С.К., Кузнецова В.Б. Метод оценки привязанности к дому // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. № 3. 498–519.
7. Рябикина З.И. Субъектно-бытийный подход к изучению развивающих личность противоречий // Психологический журнал. 2008. №2. С. 78–87.
8. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд. // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24>
9. Харламенкова Н.Е. Научные основания и теоретико-эмпирическое переосмысление принципа детерминизма в субъектно-деятельностном подходе // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 17–28.
10. 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. [Электронный ресурс] <http://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XX-simposium.pdf> (дата обращения 14.02. 2017).

## СЕМЬЯ В СТРУКТУРЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

**Бокуть Е.Л.**, кандидат психологических наук, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение «Московский городской педагогический университет», Москва, bokut@list.ru

**Губина Е.В.**, кандидат психологических наук, доцент, Государственное автономное образовательное учреждение «Московский городской педагогический университет», Москва, gubina\_elen@list.ru

### **Аннотация.**

В статье представлены результаты исследования структуры ценностей у студентов педагогического университета, определено место семейных ценностей. Выявленные особенности ценностной сферы студентов позволяют определить содержание работы со студентами в области семейного образования и воспитания в условиях обучения в вузе.

**Ключевые слова:** иерархия ценностей; семейные ценности; студенческий возраст; подготовка к семейной жизни.

## FAMILY AS THE VALUE OF PRESENT-DAY STUDENTS

**Bokut E.L.**, Ph.D., Associate Professor, State Autonomous Educational Institution "Moscow City Teachers' Training University", Moscow, bokut@list.ru

**Gubina E.V.**, Ph.D., Associate Professor, State Autonomous Educational Institution "Moscow City Teachers' Training University", Moscow gubina\_elen@list.ru

### **Abstract**

The article presents the results of studies of the values structure among the students of Teachers' Training University. It defines the place of family values in the structure. The peculiarities of students' value sphere make it possible to determine the content of the work with the students in the field of family education and training in terms of training at high school.

**Keywords:** the hierarchy of values; family values; student's age; preparation for family life.

В современных условиях социальных изменений и катаклизмов российское общество переживает и кризис семьи и семейных ценностей. В связи с этим важной задачей в решении проблем семьи является не только помощь семье, но и подготовка молодежи к семейной жизни, пропаганда семейных ценностей [2].

Студенческий возраст – это период, когда возникают важные психологические новообразования, происходит осмысление полученного социального и личного опыта, продолжается активное развитие личности. К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Дружинин, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников и др. авторы отмечают, что показателем гармонично развитой личности является высокий уровень развития нематериальных ценностей. В связи с этим, в современных психологических исследованиях на первый план выходит анализ жизненных смыслов и ценностных ориентаций [1]. Изучение семейных ценностей у студентов именно педагогического университета нам представляется вдвойне важным и необходимым. С одной стороны, мы имеем дело с представителями студенческого возраста, когда интенсивно идет становление личности, именно в данном возрасте происходит активное формирование системы идеалов, ценностей и ориентаций в жизни [3]. С другой стороны, мы изучаем особенности будущих педагогов, от которых в недалеком будущем будет во многом зависеть личностное развитие их учеников, в том числе и формирование у них семейных ценностей и представлений.

Целью нашего исследования было выявление места семейных ценностей в структуре социальных ценностей студентов. В исследовании приняли участие студенты Московского городского педагогического университета 1-4 курсов. Для диагностики использовались методика изучения ценностных ориентаций М.Рокича и «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» [4].

М.Рокич выделяет два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

В структуре терминальных ценностей студентов первое место занимают ценности здоровья и активной деятельной жизни. На втором месте по степени значимости для студентов стоят ценности счастливой семейной жизни и любви, Третье место занимают ценности - уверенность в себе, наличие хороших и верных друзей. На четвертом месте стоят ценности – материально обеспеченная жизнь, интересная работа, жизненная мудрость. Незначимыми для студентов ценностями являются: красота природы и искусства; общественное признание; счастье других; творчество. В иерархии инструментальных ценностей на первом месте стоит следующая группа ценностей: воспитанность, честность, жизнерадостность. На втором месте – чуткость, независимость, образованность, ответственность. На последнем месте – терпимость, широта взглядов, непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы.

Проанализировав полученные результаты, приходим к выводу о необходимости проведения работы по формированию системы ценностей студентов, так как важные общечеловеческие ценности ими в полной мере не осознаются. Для нашего исследования, посвященного изучению проблем подготовки современной молодёжи к семейной жизни, важным является факт наличия в иерархической структуре ценностей студентов ценности любви, счастливой семейной жизни (эти ценности занимают у студентов второе место по степени значимости).

Методика «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» направлена на выявление профессиональных, физических, семейных, социальных, общественных, духовных и интеллектуальных ориентаций и предпочтений. При обработке в соответствии с ключом подсчитывалось количество баллов, набранное по каждой из ценностей. Чем выше итоговое количество баллов, тем большую значимость представляет данная ценность для человека. При этом, чем ближе друг к другу значения всех направлений, тем более разносторонним человеком является испытуемый. Затем определялись средние значения выраженности каждой ценности для всей выборки и для студентов младших (первый и второй) и старших (третий и четвертый) курсов в отдельности.

По всей выборке испытуемых первые ранговые места занимают соответственно следующие ценности: профессиональные, семейные, интеллектуальные. При этом были обнаружены некоторые различия в иерархии ценностей у студентов младших и старших курсов. Так, у первокурсников наиболее значимые ценности представлены следующим образом: профессиональные (среднее = 153,2 балла), интеллектуальные (среднее = 153) и семейные (среднее = 141). Для первокурсников, пришедших со школьной скамьи, проблема выбора профессии совсем недавно была основной, доминирующей. Молодые люди, поступившие в ВУЗ, направлены на свою будущую профессию. Студенты ориентированы также на познание нового, на учебную деятельность в вузе, т.е. у них преобладают интеллектуальные ценности. К третьему, четвертому курсам наибольшую значимость приобретают семейные ценности (среднее = 160 баллов), Далее следуют интеллектуальные (среднее = 153) и профессиональные (среднее = 152) ценности. Это может свидетельствовать о том, что студенты уже задумываются о создании семьи. Однако по-прежнему важны успехи в учебной деятельности, хорошая работа в будущем, карьерный рост, профессиональные успехи. Эти данные согласуются с результатами, полученными по

методике М. Рокича. На последнем месте в иерархии ценностей студентов и первого, и четвертого курсов стоят физические (среднее = 96), духовные (среднее = 77) и общественные (среднее = 73) ценности (результаты по всей выборке). Молодые люди недооценивают важность этих ценностей для будущей, такой значимой для них, профессиональной и семейной жизни.

Таким образом, наряду с интеллектуальными и профессиональными, ценности семейной жизни имеют значение для студентов и младших и старших курсов. Однако можно говорить об изменениях в структуре ценностей у студентов старших курсов: семейные ценности выходят на первый план, занимают первое ранговое место в структуре ценностей.

Представляет интерес, на наш взгляд, сравнение полученных результатов с данными исследования ценностей студентов, проведенного авторами с помощью «Экспресс-диагностики социальных ценностей личности» в 2008-2009 году. В исследовании участвовали также студенты педагогического университета. На первом курсе главными социальными ценностями студентов были профессиональные, финансовые и интеллектуальные ценности, лишь к третьему курсу наибольшую значимость приобрели семейные ценности. Мы предполагаем, что некоторые различия в ценностях студентов-первокурсников в 2008-2009 и 2016 году обусловлены теми социальными условиями, в которых личность осуществляет свою жизнедеятельность. Мы согласны с мнением И.С.Кона о том, что, когда преобразуется общество, ценностные ориентации личности трансформируются, что система ценностей корректируется и дополняется в течение жизни.

В заключение отметим, что выявленные особенности структуры ценностей студентов, определение места семейных ценностей в этой структуре могут служить, на наш взгляд, ориентиром в области семейного образования и воспитания в условиях вуза. Изучение ценности семьи у студентов проводилось нами в русле широкого исследования готовности студентов к семейной жизни (знаний и представлений о функциях, этапах развития семьи, семейных ролях, мотивах вступления в брак и т.п.). На основе полученных результатов и с учетом данных о месте семейных ценностей в ценностной сфере студентов авторами была разработана программа курса «Психология семьи» для студентов педагогического университета.

### Литература

1. Батюта М.Б., Пепеляева С.В. Исследование жизненных смыслов и ценностных ориентаций зрелых людей/Современные проблемы науки и образования. 2015. – № 1-1. [Электронный ресурс]: [www.science-education.ru/121-18187](http://www.science-education.ru/121-18187)
2. Бокуть Е.Л., Губина Е.В. Исследование семейных ценностей у студентов педагогического университета/Вестник практической психологии образования. №3. 2010. С. 42-51.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 25—26.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Институт психотерапии. 2005. – 496 с.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

**Круглова Мария Борисовна** – учитель музыки муниципального бюджетного образовательного учреждения Развилковской средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов, Ленинского района Московской области, [kruglova63@list.ru](mailto:kruglova63@list.ru)

### Аннотация.

Статья посвящена проблеме изучения представлений о смысле жизни у современных подростков. Анкетирование показало, что у учащихся восьмых классов начинают складываться представления о смысле жизни и смысле своей жизни. Однако в решении задачи на смысл жизни они продвигаются неравномерно.

**Ключевые слова:** смысл жизни, смысл своей жизни, негативные и позитивные смыслы жизни.

## MODERN SCHOOL STUDENTS' IDEAS OF REASON TO LIVE

**Kruglova Maria Borisovna** is a music teacher at local Razvilkovskaya Comprehensive School with a special profile for subjects objects, Leninsky district of the Moscow region, [kruglova63@list.ru](mailto:kruglova63@list.ru)

### Abstract

The article is of reason to live. The questioning showed that pupils of the year eight are starting to develop their ideas of meaning of life and a reason for their living. However not all of them tend to solve the task on reasons to live easily. devoted to contemporary teenagers' vision.

**Keywords:** meaning of life, a person's reason to live, negative and positive meaning of life.

Перед учителями в современных учебных программах поставлены задачи не только дать детям знания, умения и навыки, но, и, прежде всего, направить свои педагогические усилия на формирование личности школьника. В работах В.Э. Чудновского показано, что смысл жизни может быть своеобразным «навигатором» движения личности по жизненному пространству. В феномене смысла жизни «концентрируется определенная направленность значимой для субъекта цели», которая спроектирована на все пространство его жизни. «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» [2, с. 22].

В наше беспокойное время, учителю особенно важно своевременно выявлять, какие же смыслы жизни обретают школьники под воздействием школы, семьи, средств массовой информации и других проявлений внешней среды. Ведь на неокрепшие души подростков льется масса негативных потоков об алкоголизме, наркомании, половом растлении, насилии, «красивой» жизни в богатстве и вседозволенности. Ясно и понятно, что учитель не может пройти мимо этих негативных явлений, и, как нам представляется, чтобы предупредить эти тлетворные влияния, своевременно обращается к проблеме становления смысла жизни у современных школьников.

В этом году в период подготовки к симпозиуму, мы, в очередной раз, обратились к работам В.Э. Чудновского и его анкете «О смысле жизни». В предыдущие годы мы неоднократно проводили анкетирование школьников с 8 по 11 классы. В этом году в анкетировании участвовало 70 восьмиклассников. Главная наша задача состояла в том, чтобы посмотреть, какие смыслы жизни складываются у школьников.

В ранее проведенных исследованиях было показано, что подростковый возраст – это период оформления субъектной активности человека. С возрастом повышается степень осознанности и дифференцированности смысла жизни и смысла своей жизни, изменяются способы решения задач на смысл жизни. В выступлениях на симпозиуме, посвященных возрастным аспектам, было показано, что у школьников расширяется содержание широких социальных смыслов, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов [1]. Наша задача состояла в том, чтобы выявить специфику содержания различных смыслов жизни, которые в настоящее время складываются у школьников в условиях усиления негативных внешних социальных воздействий.

Результаты анкетирования показали, что в зависимости от полноты содержания осознаваемых смыслов собственной жизни можно выделить следующие группы учащихся.

1) В этой группе школьники только в общем плане могут охарактеризовать смысл жизни, например, «к чему надо стремиться, ради чего надо жить», но еще не обрели свой смысл жизни. При этом одни учащиеся просто пишут: «У меня еще нет смысла жизни» (д., 14 л.). Другие отмечают трудности его осознания: «Смысл жизни я еще не до конца раскрыла» (д., 15 л.). Некоторые школьники указывают причины этих трудностей: «Пока нет. Все за меня решают родители» (м., 14 л.).

2) Школьники выделяют отдельные смыслы жизни. То есть, у них не проявляется вся палитра возможных жизненных смыслов. Смысл своей жизни они характеризуют, только раскрывая содержание одного компонента. Например, одни школьники конкретизируют только индивидуальные смыслы: самосовершенствование, желание стать успешным человеком. Другие конкретизируют только групповые или эмоциональные смыслы. Групповые смыслы раскрываются через понятия: семья, дети, общение. «Смысл моей жизни – это семья» (д., 14 л.). Очень важно, что школьники выделяют и интерпретируют эмоциональные смыслы через понятие счастье. Например, «для каждого человека смысл жизни есть мотиватор становления счастливой жизни» (д., 14 л.). При этом понятие «счастье» связано с понятием «любви». «Смысл жизни для меня – быть счастливой, то есть иметь любовь во всех смыслах» (д., 14 л.).

3) Понятие «смысл своей жизни» школьники раскрывают, конкретизируя несколько компонентов. «Иметь любимую работу, здоровую семью, помогать другим людям» (м., 14 л.). «Смысл моей жизни: образование и карьерный рост» (д., 14 л.). Чаще всего это объединение в основном групповых и индивидуальных смыслов. «Смысл жизни в семье, близких тебе людях, ведь на работу, малооплачиваемую и нелюбимую, ходить можно, но важно, чтобы в жизни у тебя был человек: мама, папа, жена, дети и друг, который может тебя поддержать в трудную минуту» (м., 14 л.). «Создать хорошую семью, быть в достатке, помогать родителям и друзьям» (м., 14 л.). «Смысл жизни в том, чтобы быть человеком для всех, чтобы тебя все уважали, любили, гордились родители. Их нужно беречь, заботиться, любить - именно в этом смысл жизни» (д., 14 л.).

4) Есть школьники, у которых в полной мере проявляются самые разнообразные смыслы жизни, но не выделены их иерархии. Например, «смысл моей жизни – делать людей вокруг меня и саму себя счастливыми, помогать близким и стараться реализовать себя в полной мере, жить в гармонии и согласии с другими» (д., 14 л.). «Смысл жизни в том, чтобы радоваться, делать правильные поступки, радовать близких, общаться с людьми, родить своего ангелочка, получить высшее образование, работать на любимой работе, найти человека, с которым проживем всю жизнь» (д., 14 л.). Некоторые школьники выстраивают смыслы своей жизни в определенной последовательности, как бы предопределяя свой жизненный путь. «В моей жизни смыслы это – закончить школу, поступить в вуз и получить профессию, устроиться на работу, на которой мне будут рады и мне самому будет приятно работать, где я кому-то нужен. Построить большой дом, чтобы внуки и правнуки меня всегда помнили, тихо умереть счастливым» (м., 14 л.).

5) У отдельных учащихся происходит становление смысла жизни как структурного новообразования с выделением главного смысла жизни. «Выучиться, получить образование,

найти любимую работу, завести семью и самое главное – чтобы родные были здоровы» (д., 14 л.). «Мой смысл жизни - это, в первую очередь, самосовершенствование, а во вторую, запечатлеть себя в истории, сделать какое-то великое научное открытие, которое навсегда оставит меня в человеческой памяти» (м., 14 л.). Учащиеся продвигаются от индивидуальных смыслов жизни (самосовершенствование) к познавательным и широким социальным смыслам жизни. У них появляются размышления о значимости широких социальных смыслов. «Смысл жизни заключается в том, чтобы прожить жизнь не зря, принести пользу людям. Жить ради общего дела, ради своего народа и Родины в целом. Если человек существует только для себя – это не настоящий человек, посвятивший свою жизнь обществу, отдавший ей свои силы для того, чтобы мир стал лучше, заслуживающий памяти и уважения» (д., 14 л.). Размышляя о широких социальных смыслах, учащиеся используют понятия «любимая работа», «интересная профессия», «принести пользу обществу», которые позволяют раскрыть свои возможности и проявить себя в полной мере. Например, «я хочу работать на такой работе, чтобы она была мне по душе, и при этом, чтобы я сама могла решать свои проблемы» (д., 14 л.).

В выступлении на одном из симпозиумов я отмечала, что все более значимыми для восьмиклассников становятся семейные ценности. Результаты этого года подтвердили такую тенденцию. Конкретизируя групповые смыслы своей жизни, учащиеся писали о семье, родителях, создании собственной семьи, воспитании детей. Так, из 54 анкетированных, конкретизировавших содержание своего жизненного смысла, значимость семейных ценностей отметили 35 человек, т.е. 65%. В анкете был пункт, где требовалось ранжировать факторы, влияющие на становление смысла жизни. Показательно, что из 47 анкетированных, выполнивших ранжирование, 33 человека, т.е. 70%, на первом месте поставили пример родителей. Таким образом, анкетирование отразило значимость и целостность жизненного смысла «семья». Оказалось, что значительное число восьмиклассников считают семью и как позитивный компонент своего жизненного смысла и как фактор, влияющий на его становление.

Некоторые учащиеся пытались не просто раскрыть содержание смысла жизни и смыслы своей жизни, оценивая их как позитивные, но и противопоставить их существующим в окружающей реальности негативным смыслам. К негативным они относили алкоголизм, наркоманию, все то, что относится к низшим потребностям человека. «Зачастую, большую часть своего времени люди тратят на бессмысленные вещи, занимаются удовлетворением низших потребностей и не занимаются удовлетворением высших, которые развивают нас как личности» (д., 14 л.). Они отмечают, что наличие смысла жизни не всегда положительно сказывается на судьбе человека, считая, что «если он не будет достигнут, то человек может совершить суицид» (д., 15 л.). Некоторые ученики обращают внимание и на причины трудностей современной жизни, которые приводят к бессмыслице. «Бессмыслицы больше в жизни, потому что очень много бесполезных государственных структур» (м., 14 л.). «У некоторых молодых людей уже все есть, потому что, например, родители – состоятельные люди. Они ни к чему сами не стремятся. Мне кажется, появляется бессмыслица» (д., 14 л.). «Не у каждого есть полноценная семья. И это печально» (д., 14 л.). «Если ты попал не в ту компанию, то твоя жизнь испорчена. Сначала сигареты, потом алкоголь, а после наркотики. Ты умрешь. И из-за тебя будет страдать семья» (м., 14 л.).

Таким образом, у учащихся появляется стремление видеть и решать задачу на смысл жизни. Но в решении этой задачи они продвигаются неравномерно. Одни учащиеся еще не осознали своих собственных смыслов жизни. Большая группа анкетированных выделяет групповые и индивидуальные смыслы. Следует отметить, что у некоторых учащихся проявляется стремление структурировать выделяемые смыслы жизни по степени их значимости. Очень важно, что учащиеся в основном описывают конкретные позитивные смыслы своей жизни. Они видят существующие в жизни негативные смыслы, но не включают их в личные и критично к ним относятся, противопоставляя позитивным.

## Литература

1. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. – М., Обнинск: ИГ – Социн, 2010. – 72 с.
2. 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. С. 16 – 24. [Электронный ресурс] <http://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XX-simposium.pdf> (дата обращения 17.02. 2017).

УДК 159.9

## ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ МИФОВ И СКАЗОК НА ВОСПРИЯТИЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ

**Виктор Чернянин** - доктор филологических наук, профессор Вроцлавского университета (факультет Психологии), Вроцлав, Польша

**Кириакос Хатзипентидис** - аспирант факультета Педагогики Вроцлавского университета, Вроцлав, Польша

### Аннотация

В этом исследовании представлена попытка объяснения каким образом беллетристика – посредством мифов и сказок – вносит значимый психологический вклад во внутренний мир человека и придает ценность его жизни. Кроме того, на примере влияния литературы показано, как человеческая личность существует и функционирует в культурно заданных рамках. Более того, культура, в данном случае литература, обогащает индивидуальный опыт человека, становится его частью, и не только посредством метафоры дороги – от момента детства до момента формирования зрелой личности, но также через понятие акме. Эта взаимообусловленная встреча субъекта и литературы может и должна быть использована в процессе библиотерапии.

**Ключевые слова:** смысл жизни, миф, сказка, библиотерапия, культура, акме

## THERAPEUTIC INFLUENCE OF MYTHS AND FAIRY TALES ON THE MEANING OF LIFE PERCEPTION

**Wiktor Czernianin**, PhD in Polish Philology, professor, Department of Psychology, University of Wrocław

**Kiriakos Chatzิปentidis** PhD student, Department of Pedagogy, University of Wrocław

### Abstract.

In this study we are trying to explain in what way the belles-lettres – focusing on the example of myths and fairy tales - provides significant and positive psychological contribution into the inner life of human being, as well as imparts the value to his or her efforts and life. Additionally, we are trying to prove - on the example of literature influence - that human personality exists and functions in the cultural frames. What is more, the culture, in this case literary one, enriches the human personality and becomes a part, not only of the phenomenon of road - throughout childhood to creative and mature human personality, but also of its akme. This interrelated encounter of the entity and literary culture can and should be methodologically used in the process of bibliotherapy.

**Key words:** meaning of life, myth, fairy tale, bibliotherapy, culture, akme.

### I. Introduction

In this study we are trying to explain in what way the belles-lettres – focusing on the example of myths and fairy tales - provides significant and positive psychological contribution into

the inner life of human being, as well as imparts the value to his or her efforts and life. Additionally, we are trying to prove - on the example of literature influence - that human personality exists and functions in the cultural frames. What is more, the culture, in this case literary one, enriches the human personality and becomes a part, not only of the phenomenon of road - throughout childhood to creative and mature human personality, but also of its akme. This interrelated encounter of the entity and literary culture can and should be methodologically used in the process of bibliotherapy.

## **II. Myth in literature**

Myth as a story about superhuman beings and their heroic actions, which can be found only in the literature - represents prehistoric literature (Mieletinski E., 1981, 8). Literature, during its development, traditional myths were used for artistic purposes for a long time. Myths were a tool for literary organization of the material, as well as the ways of the expression of some "primeval" psychological aspects or permanent behavioral patterns in this particular culture.

The soul (psyche) is mysterious and metaphysical – mainly because the fact that it maintains the relations with the unconsciousness (Jung C. G., 1997, 188). This unconsciousness, is revealed, sometimes with effort, by confrontation with myth, or literature in general. This is the main assumption of the bibliotherapeutic process. Sometimes the effort appears, because the main function of myth is distorting, not hiding. Myth does not hide anything, is, at the top of everything, the utterance and concerning that, the word (Barthes R., 1970, 39).

## **III. Therapeutic influence of the myth**

Myth is a specific type of utterance, as it is equipped with the meaning. It is related with the literary way of presentation of this particular meaning. It could be assumed that if the myth is a word, then everything, what belongs to speech, could be a myth. The reality provides unlimited number of mythical possibilities.

The type of mythical word is i.a. presented in a fairy tale characters (people, animals, nature personifications, toys, daily necessities and others). It is connected with the fact that the emotional problem of a child cannot be presented directly as it requires dressing it up in themagical setting. In myths appear inexpugnable difficulty and failure, while in fairy tales the danger is similarly challenging, but it could be overcome. In the fairy tale ending the main hero does not face death or destruction, but his or her efforts are rewarded by higher internal integrity, which is symbolized by defeating the enemy or competitor and reaching the happiness. We are led to them by the developmental experiences, which are analogical to the experiences in which child need to participate in order to achieve maturity. In this way fairy tales support the child in a difficult struggle for being himself or herself" (Bettelheim B., 1996, 310).

## **IV. Cultural and psychological background of myth**

Myth characteristics is the solemn one; it is full of spiritual power: divine features are incorporated into the superhuman hero, who persistently is inaccessible for mortals. Myth as a literary work, e.g. in the form of tragedy, is deliberately used for affecting the recipient's mood. Such a literary work can influence the recipient's experience and attitude through the usage of catharsis effect, which includes both emotional and therapeutic outcome.

## **V. Myth in the literary culture of contemporary man**

Literary works, as well as myths, are alive in the wide cultural consciousness, but frequently as a legend or as a thought pattern. Humanity appreciates throughout many ages works like: Homer's *Illiad and Odyssey*, Dante's *Divine Comedy*, Shakespeare's *Hamlet*, Cervantes's *Don Kichot*, Doefe's *Robinson Cruzoe*. This is the key point of the therapeutic influence of the belles-lettres, which can be implicated by the myth. The core assumption of the myth is the psychological truth. Without this truth, which enables the reader to see oneself in the mirror, any therapeutic impact of the literature is not possible.

## **VI. Fairy tale poetics as means of therapeutic influence**

A fairy tale, similarly to the myth, is a specifically clear projection of human fortune, as a mythical and magical generalization of this fortune, as well as the spell for a victory – throughout the effort and the fight – of the fair hero. Cultural background for the fairy tale origins is mythical. A fairy tale is a sister of the myth, but it does not come from the archaic community, but from the

folk tales. Their content is also fantastic, saturated with miracles and magical beliefs. Additionally, it shows the actions of human heroes, who move smoothly between the world regulated by the realistic motivators and the world filled with supernatural powers. Famous Russian fairy tale researcher, Włodzimierz Propp, in his work *Fairy tale morphology*, assumed that: “regardless the diversity of the fairy tales characters, they often do same actions, and for the fairy tales researches the fact what was done by the fairy tale characters is crucial, the issue of the doer or the way, in which this activity was done, is the collateral issue”(Propp W., 1976, 14). In general, the fairy tale is the kind of parable about the universal moral and psychological situations, characters and attitudes. The story presented in this parable is only the illustration of the general truth, which deal with the common and frequently repeated human experiences. And again, the reveling this truth is for the bibliotherapeutist equals with finding a methodological key for fairy tale meaning researches, i.e. key to its wide therapeutic possibilities.

## VII. Summary

This study examines the influence of myths and fairy tales on the meaning of life perception, in the aspect of the bibliotherapeutical process based on the proper psychological human development. These are therapeutic factors, which support the whole entity in the achievement of creative and mature personality, even on the highest level. In this way the literary culture can be considered as a significant support in reaching the feeling of meaning of life and creative akme. Shaping the creative maturity and psychological mechanisms, which can be used for this purpose (Wiszniaikowa N., 2003), are scientific objects of the further studies within the scope of bibliotherapy.

### BIBLIOGRAPHY:

- Adler A. (1986), Alfred Adler, *Senszycia*[Meaning of Life], trans. by M. Kreczkowska, introduction K. Obuchowski, Pub. PWN, Warsaw.
- Barthes R. (1970), Roland Barthes, *Mit i znak. Eseje*[Myth and sign. Esseys], selected and commented by J. Błoński, PIW, Warsaw.
- Bettelheim B. (1996), Bruno Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, [Miraculous and Useful. On Meanings and Values] translated, selected and commented by Danuta Danek, Pub. „W.A.B.”: Jacek Santorski and CO, Warsaw.
- Campbell J. (1994), *Potęgamitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*, [The Power of Myth] edit. Betty Sue Flowers, trans. I. Kania, Pub. „Signum”, Cracow.
- Jung C. G. (1997), Carl Gustav Jung, *Typy psychologiczne*[Psychological Types], trans. R. Reszke, Warsaw.
- Mioletinski E. (1981), Eleazar Mioletinski, *Poetykamitu*[Myth Poetics], trans. J. Dancyngier, introduction M. R. Mayenowa, PIW, Warsaw.
- Propp W. (1976), Włodimir Propp, *Morfologia bajki*[Fairy Tale Morphology], trans. W. Wojdyga-Zagórska, PIW, Warsaw.
- Schopenhauer A. (1994), A. Schopenhauer, *Świat jak wola i przedstawienie*[World as a Will and Performance], trans. and introduction J. Garewicz, Warsaw, vol. 1.
- Wiszniaikowa N. (2003), Natalia Wiszniaikowa, *Akmeologia Kreatywna. Psychologia kreatywności i osiągnięcia szczytowej dojrzałości twórczej człowieka dorosłego*[Creative Akme. Psychology of Creativity and Reaching the Top of the Creative Maturity by Adults], trans. M. Łyp, Wyd. Instytut Postępowania Twórczego, Łódź.

## ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ МИФОВ И СКАЗОК НА ВОСПРИЯТИЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ

(А.А. Голзицкая. Краткий русскоязычный перевод содержания статьи)

Человеческая личность существует и функционирует в культурно заданных границах. И культура, в данном случае литература, обогащает личность и становится ее частью – не только в качестве метафоры пути – но и как часть ее акме, как путешествие через детство к состоянию более зрелой личности.

Миф – это специфический тип высказывания, которому приписывается определенный смысл. И он соотносится с литературной презентацией данного конкретного смысла. Можно предположить, что если миф это мир, то все, что относится к области сказанного, может быть мифом. Реальность обеспечивает бесконечное число мифологических возможностей.

Тип мифического мира представлен в характерах сказки (людях, животных, природных объектах и т.д.). Все это связано с тем, что эмоциональная проблема ребенка не может быть представлена непосредственно, она требует облачения в магическую оболочку. Если в мифе могут возникать непреодолимые трудности и фатальные ошибки, то в сказке опасность сродни вызову, который может быть преодолен героем.

В конце сказки главный герой не умирает, его старания вознаграждаются высшей внутренней целостностью, и символом этого является победа над врагом или соперником и достижение состояния счастья. К этому ведет опыт развития, аналогичный опыту ребенка, который он должен приобрести в процессе достижения зрелости. Таким образом, сказки поддерживают ребенка на трудном пути личностного становления.

Основное достижение мифа – психологическая правда. Без этой правды, которая помогает читателю видеть себя как в зеркале, любое терапевтическое влияние литературы становится невозможным.

Сказка является своего рода притчей, рассказывающей об универсальных моральных и психологических ситуациях, характерах и отношениях. История, представленная в притче, только иллюстрирует общую правду, которая проистекает из общего, часто повторяющегося человеческого опыта. И вновь, обнаружение этой правды для библиотерапевта эквивалентна нахождению методологического ключа к широким терапевтическим возможностям.

Влияние мифов и сказок на восприятие смысла жизни в библиотерапевтическом процессе базируется на психологическом развитии человека.

Таким образом, литературная культура может быть рассмотрена как важная поддержка в достижении понимания смысла жизни и акме. Формирование творческой зрелости и психологические механизмы, которые могут быть использованы для этой цели (Н. Wiszniakowa, 2003), являются предметом дальнейших исследований в области библиотерапии.

УДК 159.9

## **ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА**

**Попова Татьяна Анатольевна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии 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 освещению цели, задач, практическому опыту использования программы по психолого-педагогическому сопровождению смысложизненных ориентаций подростка. Приводятся примеры использования логоАрт-профилактического метода с применением логоАрт-терапевтических упражнений. Занятия на проекте выстроены по определенной структуре, помогающей в разных аспектах исследовать представления о смысле жизни подростков, освещаемые темы настраивают на работу с понятиями и переживаниями экзистенциальных и духовно-нравственных ценностей.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, смысложизненные ориентации, логоАрт-терапевтические упражнения, научно-образовательный проект, логоАрт-профилактика, подростковый возраст, экзистенциальные категории.

## PROGRAMME OF PSYCHO-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS

**Tatyana A. Popova** (Moscow, Russia) - Ph.D. in Psychology, senior researcher at the Laboratory of Consultative Psychology and Psychotherapy, lecturer at the Moscow Institute of Psychoanalysis. Federal State Scientific Establishment "Psychological Institute" 125009, г. ул. Moscow, Mokhovaya, 9, building 4, e-mail [elenia2@yandex.ru](mailto:elenia2@yandex.ru)

### Abstract

The article is devoted to goals, objectives, and practical experience of programme of psycho-pedagogical maintenance of life-meaningful orientations of a teenager. Examples of logoart preventive method of using logoart therapeutic exercises. Training on project built on a certain structure that can help in different aspects to explore ideas about the meaning of life Teens topics set up to work with the concepts and experiences of the existential and spiritual and moral values.

**Keywords:** psycho-pedagogical maintenance, life-meaningful orientations, logoart therapeutic exercises, scientific-educational project, logoArt prevention, adolescence, existential categories.

Программа по психолого-педагогическому сопровождению смысловых ориентаций была задумана как ответ на актуальность проблемы ноологического взросления (Чудновский) сегодняшнего подростка. Подростковый возраст, являясь сензитивным к становлению экзистенциального Я, является отличным благоприятным периодом для формирования смысловых ориентаций как фундамента для усвоения духовно-нравственных ценностей. В научной литературе можно встретить различную трактовку понятия психолого-педагогического сопровождения - это и деятельность, и метод, и процесс и даже служба. Так, например, «Психолого-педагогическое сопровождение - это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде» (В.И.Щеголь). Е.И. Казакова разъясняет, подчеркивая различия: метод – это способ практического осуществления, служба – средство реализации сопровождения [2]. Иную позицию занимают авторы, обозначающие сопровождение как технологию. Так, А.П. Овчарова пишет, что технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, которая позволяет создавать условия для полноценного развития обучающихся, если она основана и воплощает принципы гуманистического и личностно-ориентированного образования [4]. Целью Программы, как и проекта, стало формирование у подростков отношения к собственной жизни как к единому смысловому пространству жизни.

Программа психолого-педагогического сопровождения смысловых ориентаций подростка, созданная и реализующая научно-образовательный проект для молодежи, призвана решать несколько важных задач.

1. Ознакомить с научными понятиями – смысл жизни, смысловые ориентации, жизненное пространство личности, экзистенциальное Я.

2. Сформировать у школьников адекватное представление о себе, своих смысловых ориентациях.

3. Сформировать рефлексивное отношение к собственной жизни, адекватное восприятие своих возможностей.

4. Развить способности к высказыванию своей точки зрения, способность к аргументированию и отстаиванию своей позиции.

Многие принципы, которыми мы руководствовались, оказались созвучными позициям «Педагогики здравого смысла», выделенных А.А.Леонтьевым.

1. Целостное развитие личности и «готовность личности к дальнейшему развитию – за стенами школы». Проект, несомненно, дает толчок к самостоятельному движению и развитию. Подростки задают вопросы, начинают активно интересоваться и

посещать другие образовательные мероприятия.

2. Школьнику должно быть приятно и комфортно на занятии. В эту позицию мы вкладываем понятие психологического комфорта. Во-первых это создание зоны безопасности и доверия. С первых занятий мы вводим правила, которые позволяют участникам чувствовать себя свободно. Это правило уважительного отношения друг к другу. Правило «Стоп» - автор рисунка, проекта может остановить осуждение, если ему неприятно и он чувствует, что его личное жизненное пространство нарушено. Обязательное правило Я-сообщений, при котором подростки говорят исключительно о своих ощущениях, эмоциях, чувствах. В отношении продуктов творческой деятельности запрещены критика, интерпретации, насмешки и реплики. Такая особая атмосфера, по словам одного из подростков «где можно быть самим собой», расковывает участников стимулирует их духовный потенциал и творческую активность. Таким образом, мы добиваемся ухода от того странного психологического состояния, которое А.А. Леонтьев называл «школьным состоянием души», когда все высшие способности – воображение, творчество – уступают место «каким-то другим, полуживотным способностям» – произносить звуки независимо от воображения и т.д., – совпадающим со школьным состоянием страха, памяти и внимания.

3. Важно учитывать при сопровождении один из главных параметров – психологическое благополучие, как показатель психического и психологического здоровья. По мнению И.В. Дубровиной, последнее является феноменом более высокого уровня развития, вбирающим в себя здоровье психическое, и предполагает духовное становление личности, полноту и богатство ее полноценного и всестороннего развития [1].

Необходимо отметить, что Программа предусматривает работы в различных направлениях: образовательное, практическая отработка навыков, творческая реализация собственных проектов.

Целевая группа: старшеклассники, студенты первых курсов колледжей, ВУЗов. Программа помогает социализации, общению участников из разных возрастных групп и разных образовательных учреждений.

Организация работы: занятия проводятся в виде семинарских занятий с элементами тренинга и имеют следующую структуру:

1) Теоретический модуль. Реализация научной и образовательной концепции. Знакомство участников с научными понятиями, положениями, исследованиями и фактами. Чтобы ребятам не было скучно и не напоминало простые уроки, которыми и так переполнена их жизнь, было введен обязательный элемент – тему занятия раскрывает ввод научных понятий, положений. Теоретическая база – основные научные понятия, положения.

Встреча с интересными людьми (ученые, бизнесмены, представители творческих профессий).

2) Индивидуальный проект (рисунок или макет, письменное обоснование). Защита проекта.

3) Практика. Занятия с элементами тренинга. Отработка полученных знаний, размышления, мозговой штурм, дискуссии. Формирование навыков по созданию и защите собственной позиции.

Темы:

«Я-концепция. Что это?»

«Общение. Мой главный смысл жизни – общение (преимущества и недостатки данного утверждения)»

«Найди себя. Начинаем с имиджа»

«Семья, как сохранить мир? (типы конфликтов в семейной жизни). Семья – как одна из смысложизненных ориентаций»

«Найти себя в профессии. Взаимовлияние смысложизненных ориентаций и профессионального выбора»

«Деньги и смысл жизни. Иметь или быть?»

«Дом моего будущего» (презентация исследований, проектов).

О научных понятиях участниками рассказывали ученые. За время проведения проекта 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. Занятие по теме «Деньги и смысл жизни» проводил известный бизнесмен М. Паулкин.

В занятия была введена творческая составляющая, которая дала участникам возможности для самовыражения, самореализации – логоАрт-терапевтическое упражнение «Дом моего будущего». ЛогоАрт-терапия – это синтез логотерапии В. Франкла и антропософской арт-терапии Маргарет Хаушка. Логотерапия, работа с жизненными ценностями, смыслами, выражается в арт-терапевтических живописных работах.

В научно-образовательном проекте акцент ставится прежде всего на смысложизненные ориентации, на целостность процесса жизни и смысла жизни. Терапевтический процесс делает возможным ощутить собственную ответственность за свое жизненное пространство и за собственное время жизни. ЛогоАрт-терапевтическое упражнение «Дом моего будущего» направлен на осознание собственных смысложизненных ориентаций.

В 2013-2014 учебном году занятия научно-образовательного проекта были реализованы при ФГБНУ «Психологический институт РАО».

#### **Результаты:**

1. Образовательным результатом стало овладение участниками научными знаниями в области психологии, основами проведения научно-исследовательской работы.

2. Программа прошла апробацию в 2014 г. на научно-образовательном проекте при ФГБНУ ПИ РАО, в учреждениях участников проекта - МБОУ «Гимназия N4» г. Дзержинский. М.О., МБОУ СОШ 1060, МБОУ МЦ «Вектор» г. Климовск, М.О., ГБ ПОУ МО Подольский ПЭТ им. А.В. Никулина, Московский университет МВД России.

3. Участниками научно-образовательный проекта были подготовлены и сделаны доклады на XIX международном симпозиуме «Психологические проблемы смысла жизни и акме».

4. Лучшие работы участников опубликованы в электронном сборнике международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме» - <http://www.pirao.ru/ru/laboratorii/lnopkp/gporl-gruppa/simpoziumy>

5. Проведенное исследование (анализ анкет, индивидуальных проектов и работ участников отзывы преподавателей) выявило положительную динамику личностного развития учащихся, устойчивость их навыков к формированию смысложизненных ориентаций.

Начало процесса духовного становления личности приходится на подростковый период. В. Франкл пишет о том, что духовность не просто характеристика человека, а его конституирующая особенность. Основатель логотерапии вводит понятие ноологии (ноос - ум, разум) как о комплексе свойств личности [8]. По мнению В.Э. Чудновского, в современном образовании прослеживается отсутствие работы по «ноологическому взрослению» [7]. В этой связи актуально проведение образовательных мероприятий, применение системы формирования смысложизненных ориентаций у школьников, и направленность на творческое развитие и самореализацию. С 2010 года подростки ежегодно участвуют в молодежной секции международного симпозиума по психологическим проблемам смысла жизни с докладами, выступлениями, защитой проектов (Москва, Психологический институт Российской академии образования). С 2012 года организован научно-образовательный проект для подростков «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» Цель проекта – исследование смысложизненных ориентаций современного подростка. Формирование у подростка представлений о собственном жизненном пространстве, о возможностях самореализации и о важных экзистенциальных понятиях - смысле жизни, свободе и ответственности. Психолого-педагогическое сопровождение представлено скорее как технология логоАрт-профилактики, позволяющая предотвратить рискованное поведение подростков. Возраст участников 13-16 лет. Занятия

проводятся в соответствии с описанной выше структурой. Применяемая в проекте технология приносит ощутимый результат – количество участников за эти годы увеличилось в 2 раза (с 23 до 54). Темы занятий разные: «Общение», «Творчество», «Здоровый образ жизни», «Деньги», «Религия». В этом учебном году мы работали над темой «Идентичность», разбив ее на блоки – «Национальная идентичность», «Гражданская идентичность», «Социальная идентичность», «Половая идентичность», «Творческая идентичность». В темах освещается важный аспект – связь с феноменом смысла жизни. Участники, все вместе, размышляют как эти понятия влияют друг на друга. Для исследования нами применялись методы логоАрт-терапии, которая является интеграцией логотерапии и арт-терапии. Этот метод зарегистрировала в 2001г. Марианна де Сильво Прада. [9] Применяемая нами методика существенно отличается. Основой нашего метода является не только логотерапия В.Э. Франкла, но и концепция о смысле жизни, как о психологическом феномене, разработанная В.Э. Чудновским и арт-терапия, раскрывающая творческий потенциал личности. Арт-терапия, применяемая нами в логоАрт-направлении, основана на экспрессивной арт-терапии Натали Роджерс [6], на методологии, предложенной и разработанной А.И. Копытиным [3]. Отметим, что термин «терапия» воспринимается нами не как «лечение», а как «забота», как психолого-педагогический метод работы.

Остановимся подробно на описании второго элемента проекта, где используется логоАрт-терапия. Нами было разработано и апробировано несколько авторских логоАрт-терапевтических упражнений: «Дом моего будущего», «Рюкзак. Что возьму в свой жизненный путь», «Дороги, которые я выбираю», «Крылья», «Мой герб» (автор – Т.А. Попова).

На занятиях проекта создана доверительная атмосфера, которая помогает подростками быть открытыми, обсуждать важные моменты своей жизни.

Упражнение «Дом моего будущего». Цель. Исследование смысложизненных ориентаций. Задача. Нарисовать свое будущее и через символы найти ответы, что является ценностью для настоящего и будущего. Инструкция. Нарисуйте дом своего будущего. После того, как дом будет готов, населите его смыслами. Возможно, что каждый элемент дома будет что-то означать для Вас, а может быть дом в целом будет нести один смысл. Задание выполняется индивидуально, дома.

Мы уже описывали пример защиты дома будущего [5]. Отметим, что многие элементы домов оказываются неожиданными – например, рядом с домом располагается кладбище и оно нужно хозяйке дома, чтобы хоронить там негативные мысли и эмоции, мешающие жить. Другой проект наполнен завораживающими элементами декора, автор считает, что важнее всего в мире красота.

В 2016-2017 году на занятиях апробировалось упражнение «Мой герб». Цель – исследование собственной идентичности. Гербы участников имели разную форму, но достаточно часто были выполнены в форме щита. Щит содержал одно или несколько изображений, символизирующих самое важное для подростка. Размеры рисунков различны, листы от А4 до А1. Очень часто символы были конкретными – голубь – как символ семьи и любви, или сердце – как открытая для чувств душа, крылья – как символ свободы, геральдические знаки – как принадлежность к дворянскому роду, клоунский нос – символ оптимизма и юмора, радуга вырывающаяся из коробки – как символ креативности, крылья, которые опутаны ветками с шипами – символ нерешительности, шестеренки – ценность времени и т.д.

У подростков на занятиях рефлексивные отношения ярко проявляются в размышлениях, они творчески подходят к различным жизненным ситуациям. Научно-исследовательская работа была представлена на молодежной секции XXII симпозиума. Участники проекта делились своими открытиями. Одна из участниц исследовала отношение людей к успеху и удаче, другая восьмиклассница заинтересовалась темой нравственности. Интересной была работа, в которой анализировалось, как подростки изображают смысл жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение помогает подростку исследовать экзистенциальные категории, собственное Я, свои смыслы, сочетание свободы и возможности получить поддержку от педагогов и психологов. Это делает проект уникальным, а технологию удобной для реализации основной цели – помощь в психологическом взрослении подростка.

### Литература

1. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. Учебное пособие. – СПб:Нестор-История, 2016 – 180 с.
2. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998.
3. Копытин А.И. Современная клиническая арт-терапия. Учебное пособие. М., Когито центр, 2015, 528 с
4. Овчарова А.П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина.- СПб, 2012, том 3, № 4, с.70-78
5. Попова Т.А. Научно-образовательный проект как метод формирования смысло-жизненных ориентаций. ЛогоАрт-терапия в работе с подростками // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки, №4, 2014. С.90-98.
6. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. пер. с англ. Орлова. Манн, Фербер, Иванов, Москва, 2015, 281 с.
7. Чудновский В.Э. К вопросу о необходимости учебного курса «Формирование смысло-жизненных ориентаций старшеклассников» // Вестник МГОУ, Психологические науки, №1, 2015, с. 66-72
8. Frankl V.E. Man's search for meaning. Beacon press. 2006, 165 p.
9. Marianne de Silva Prado. Logosart. Sidottu, 2006, 120 p.

УДК 159.9

### АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ\*

(Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 16-26-01003)

**Голзицкая Алена Александровна**, младший научный сотрудник ФГБНУ ПИ РАО, г. Москва

**Аннотация:** статья посвящена теоретическому обзору исследования рискованного поведения подростков.

**Ключевые слова:** рискованное поведение, подростки.

### AN ANALYSIS OF STUDIES OF RISKY BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

**Alena A. Golzitskaya, (Moscow, Russia), - junior scientific researcher**, Federal State Scientific Institution «Psychological Institute, Russian Academy of Education».

**Abstract.** The article is devoted to theoretical review of the study of risky behavior of teenagers.

**Key words:** risky behavior, adolescents.

Идея смысла жизни может играть решающую роль в ходе прогресса в направлении счастья и успеха в жизни. Отсутствие же этого смысла может приводить к возникновению психологического дистресса.

У современных подростков существует ряд трудностей, связанных с нахождением смысла жизни, поскольку они часто слишком заняты собой, скучают и пытаются определиться с тем, что делать и в каком направлении двигаться.

В современном обществе период подростничества начинается раньше и заканчивается позже, соответственно экзистенциальные вопросы закономерно возникают перед человеком в данный период его развития. Чаще всего они затрагивают такие аспекты, как прояснение того, кто ты есть, каковы твои жизненные цели и в чем заключается смысл твоей жизни.

Corey (1996) пишет о том, что согласно экзистенциальной теории, создание собственной идентичности и установление осмысленных отношений с другими людьми являются базовыми переменными человеческого существования. Когда подростки приходят к открытию того, кем они действительно являются и начинают осмыслять то, что же их жизнь и существование означают, они начинают смотреть на все через другую призму, опираясь на понимание своих новых возможностей.

Опираясь на труды Yalom (1980), Nacker (1994) отмечает, что рискованное подростковое поведение является производным подростковых защитных механизмов, которые, возникают как реакция на экзистенциальные конфликты, связанные с тематикой изоляции, смерти, бессмысленности и выбора.

Под понятием «рискованное поведение» подразумевается любая форма поведения, которая может подвергнуть риску психосоциальные аспекты успешного развития подростка.

Но, вместе с тем, рискованное поведение исполняет важные функции в жизни подростков. Оно ориентировано на достижение целей, которые являются значимыми для нормативного развития подростка.

Основные формы рискованного поведения (курение, употребление алкоголя и т.д.) служат целям достижения высокого статуса и уважения в группе сверстников; для приписывания себе желаемого уровня взрослости, который пока недостижим. Данные цели соответствуют течению обычного психосоциального развития подростка, и именно поэтому искоренение рискованного поведения является нереализуемой задачей.

Основным исследовательским инструментом изучения рискованного поведения подростков, широко применяющимся в современной зарубежной практике, является опросник Youth Risk Behavior Survey (YRBS) или «Опросник рискованного поведения молодежи».

В перечень видов поведения, исследуемых с его помощью, входят: непреднамеренное нанесение вреда здоровью, насилие, курение табака, употребление алкоголя и других ПАВ, сексуальное поведение, приводящее к нежелательной беременности и передаче ЗППП и т.д.

В изначальном опроснике 87 вопросов. Приведем примеры утверждений, предъявляемых испытуемым:

- 1) Поведение, связанное с проблемой непреднамеренного причинения вреда.
  - ✓ Применение пристяжного ремня.
  - ✓ Использование мотоциклетного шлема.
  - ✓ Пользование транспортом, водитель которого находится в алкогольном опьянении.
  - ✓ Вождение в состоянии алкогольного опьянения.
- 2) Поведение, связанное с насилием.
  - ✓ Ношение оружия.
  - ✓ Участие в драке.
  - ✓ Серьезное намерение совершить суицид.
  - ✓ Попытки суицида.
- 3) Табакокурение.
  - ✓ Продолжительность использования табака.
  - ✓ Продолжительность ежедневного использования табака.
  - ✓ Употребление табака в настоящее время (в последние 30 дней перед опросом) и др.

По аналогии с исследовательской процедурой, применяемой в зарубежных странах, при сотрудничестве с зарубежными коллегами разработана серия методик, направленных на изучение смысловой регуляции и нюансов рискованного поведения молодежи в современных России и Беларуси. Планируется серия диагностических мероприятий, результаты которых позволят сделать предварительные выводы об особенностях рискованного поведения современных российских и белорусских подростков.

### Литература

1. Eaton D. K. et al. Youth risk behavior surveillance—United States, 2005 //Journal of school health. – 2006. – Т. 76. – №. 7. – С. 353-372.

УДК 159.9

**О НЕКОТОРЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.**  
(Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 17-06-00796)

**Никитская Екатерина Александровна**, старший преподаватель кафедры педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, кандидат педагогических наук, доцент ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В.Я.Кикотя», г.Москва.

**Алмаева Екатерина Андреевна**, студентка V курса факультета юридической психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г.Москва.

#### Аннотация.

В статье раскрывается актуальность и приводятся результаты изучения ценностно-смысловой сферы и морального сознания подростков с девиантным поведением. Определяя зависимость формирования ценностных ориентаций современных подростков от текущих социально-экономических и социально-культурных условий, авторы уделяют особое внимание специфике восприятия себя подростками, а также необходимости повышения уровня морального сознания, развитию ценностей, связанных с ориентацией на других.

**Ключевые слова:** подросток, девиантное поведение, исследование, ценностные ориентации, самосознание.

### ABOUT SOME RESULTS OF THE STUDY OF VALUE-SEMANTIC SPHERE AND MORAL CONSCIOUSNESS OF TEENS WITH DEVIANT BEHAVIOR

**Nikitskaya Catherine Aleksandrovna**, Senior Lecturer of the Pedagogy department of educational and scientific complex performance psychology, Cand. Sc.Pedagogy, Associate Professor, Moscow Law Enforcement Academy of V.Kikot

**Almaeva Catherine Andreevna**, fifth year student of forensic psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education.

#### Abstract.

The article reveals the relevance of research .The results of the study of value-semantic sphere and the moral consciousness of teens with deviant behavior are given. The authors have determined the dependence of the formation of value orientations of teenagers from current socio-economic and

socio-cultural conditions. They pay special attention to the specificity of perception of themselves teens, and the need to raise the level of moral consciousness, development of values related to a focus on others.

**Keywords:** the teenager, deviant behavior, research, values, identity.

Динамичные и разнонаправленные социально-экономические процессы, происходящие в современной России, неизбежно влекут за собой изменения, требующие от общества в целом, а в первую очередь от представителей подрастающих поколений, соответствующие проявления сознания и реакции в моделях поведения. Эти объективные процессы привели к значительной коррекции ценностных ориентаций современных молодых людей, поскольку подростки, юноши и девушки, по определению живущие в сложных по своему содержанию конструктах бытия, возможно, больше других возрастных категорий зависят от происходящих в обществе процессов. Подростковый возраст — это период не только глобальных перестроек ранее сложившихся психологических структур, но и фиксирования основ сознательного поведения, проявления общей направленности в формировании нравственных представлений и ценностных установок [1]. Не менее важными факторами являются происходящие чуть ли не в ежедневном формате изменения в политической, социокультурной, духовной и социальной сферах общества, которые неизбежно влияют на ценностные ориентации, смысложизненные конструкты молодых людей. В связи с этим исследование особенностей ценностно-смысловой сферы и морального сознания подростков с девиантным поведением становится все более и более востребованным.

При осуществлении профилактической, реабилитационной работы с подростками данной категории необходимо рассматривать не только их внешние поведенческие, но и внутренние, личностные особенности. Проведение исследования с данным возрастным периодом обусловлено тем, что сформированные представления еще недостаточно интериоризованы, вследствие чего на этапе становления личности в подростковом возрасте коррекция, изменение ценностно-смысловой сферы и морального сознания происходит более эффективно. Большинство авторов определяют моральное сознание как форму общественного сознания, представляющего систему взглядов, суждений и мнений о поведении, соответствующем социальным требованиям [3]. Ценностно-смысловые ориентации – система личностных установок по отношению к существующим материальным и духовным ценностям [2]. Определенный уровень морального сознания и имеющиеся особенности ценностно-смысловой сферы оказывают влияние на формирование убеждений, принципов, на выбор действий индивида, его оценку социальных явлений и норм. Выявление особенностей ценностно-смысловой сферы и морального сознания подростков с девиантным поведением дает возможность составлять прогнозы относительно дальнейшего развития подростка и его реализации в социальной среде.

В исследовании приняли участие в качестве базовой выборки 33 учащихся 14-15 лет ГБПОУ Политехнического техникума №2 г. Москвы, составившие группу подростков с девиантным поведением и 28 учащихся 8-ых классов (13-15 лет) ГБОУ СОШ с углубленным изучением английского языка №1228 г. Москвы, составивших группу просоциальных подростков. Общей смысловой целью исследования явилось выявление особенностей ценностно-смысловой сферы и морального сознания личности современного подростка с девиантным поведением. Сформулированы следующие предположения: 1) существует связь между особенностями ценностно-смысловой сферы и уровнем морального сознания; 2) для подростков с девиантным поведением характерны низкие уровни развития морального сознания – доконвенциональный уровень (по Л. Колбергу), при этом выделяются особенности ценностно-смысловой сферы: преобладание ценностей, связанных с ориентацией на себя и на свои интересы; 3) коррекционная работа в форме тренинга повышает уровень развития морального сознания и формирует соответствующие данному уровню особенности ценностно-смысловой сферы.

В ходе исследования проводилась психодиагностика подростков по следующим методикам: «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел, «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик, «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, «Опросник ценностных ориентаций» С.С. Бубнова, Методика «Справедливость – забота» С.В. Молчанова.

В результате были выявлены связи конвенционального уровня с общением, самоуважения с ценностью «благополучие», ценность «признание» с рефлексивной эмпатической ориентацией, «здоровье» с властью авторитетов. Можно сказать, что при большей значимости ценности здоровья, подростки в поведении ориентируются на избегание наказаний, которые могут повлиять на состояние их здоровья. При высокой значимости ценности признания выявляется большее предпочтение в своем поведении рефлексивной эмпатической ориентации у девиантной группы, что может говорить о том, что они склонны к сопереживанию с учетом позиции другого человека в целях получения признания и уважения людьми. При достижении высокого уровня благополучия подростки с девиантным поведением могут делать более осознанный выбор варианта ориентации, перенаправить смысл своей жизни в иное русло, а именно на свои потребности или потребности другого человека.

Также в ходе исследования обнаружено, что подростки с девиантным поведением в меньшей степени считают свою жизнь интересной и наполненной смыслом, эмоционально насыщенной, верят, что у человека есть возможность самостоятельно регулировать свою жизнь. У просоциальной и девиантной групп в равной степени существуют цели, которые делают их жизнь осмысленнее, они удовлетворены своей прожитой частью жизни, считают себя ответственным за построение своей жизни.

У девиантной группы наименее выражены тревожность, чувство незащищенности, они более склонны к преувеличению собственных проблем, к проявлению упрямства в отстаивании своих интересов. Для подростков с девиантным поведением менее важны такие ценности, как поиск прекрасного, проявление милосердия к другим людям, стремление к познанию нового в мире, получению признания другими людьми, проявлению социальной активности для принесения прогрессивных изменений в обществе. Для девиантной и просоциальной групп характерны стремление к приятному времяпрепровождению, получению высокого материального благополучия, заботе о своем здоровье, наименее выражены ценности общения и высокий статус.

Поведение подростков с девиантным поведением в большей степени определяется воздействием внешних факторов, ожиданием собственной выгоды и пользы, что определяется преобладанием у них доконвенционального уровня морального развития.

В целом, анализируя результаты, полученные в ходе статической обработки, можно выделить следующие аспекты, связанные с особенностями ценностно-смысловой сферы подростков. Подростки с девиантным поведением воспринимают свою жизнь более осмысленной и интересной, эмоционально насыщенной, если у них выражено стремление к познанию нового и стремление к благополучию. Они в большей степени начинают убеждаться, что человеку дана возможность контролировать свою жизнь и свободно принимать решения, если для них ценны поиск прекрасного и здоровье.

Важным этапом в исследовании стало проведение формирующего эксперимента с группой подростков с девиантным поведением на базе переведенной американской методики Defining issues test 2. Цель – повышение уровня морального сознания, развитие системы ценностей, связанных с ориентацией на других и с не гедонистическими устремлениями. Программа занятий включала в себя тренинговые упражнения, подготавливающие подростков к анализу моральной дилеммы, и одну из проблемных ситуаций.

В результате проведения эксперимента для подростков с девиантным поведением стали иметь более важное значение взаимоотношения с другими людьми.

## Литература

1. Никитская Е.А., Маркова С.В. Ценностные ориентации подростков с девиантным поведением, обучающихся в специальной общеобразовательной школе. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология, 2011, №3(22). С. 89-94.
2. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности : Учебное пособие / А.В. Серый., М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. - 92 с.
3. Харитоновна, Ю.Ю. Проблема изучения морального сознания в психологии // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2009. № 5. С. 57-58.

УДК 159. 923

### ОСОБЕННОСТИ ЛОГОАРТ-ПРОФИЛАКТИКИ У ПОДРОСТКОВ С РИСКОВАННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

**Колобынина Юлия Валерьевна** (Москва, Россия) – магистрант Московского Института Психоанализа, студент Московского Института Гештальт – Терапии и Консультирования, частнопрактикующий психолог, e-mail [julia.psychonature@gmail.com](mailto:julia.psychonature@gmail.com)

#### Аннотация.

Статья посвящена рассмотрению особенностей логоарт-профилактики у подростков со склонностью к деструктивному рискованному поведению. Освещены предварительные выводы, сделанные в результате пилотажного исследования у группы подростков.

**Ключевые слова:** исследование, логоарт-профилактика, подросток, рискованное поведение.

### FEATURES OF LOGOART-PROPHYLAXIS AT TEENAGERS WITH RISKY BEHAVIOUR

**Kolobynina Yulia Valeryevna** (Moscow, Russia) – the undergraduate of the Moscow Institute of the Psychoanalysis, the student of the Moscow Institute of Gestalt – Therapies and Consultations, the privately practicing psychologist, e-mail of [julia.psychonature@gmail.com](mailto:julia.psychonature@gmail.com)

#### Abstract.

Article is devoted to feature treating a prophylaxis logoart at teenagers with risky behavior and predilection to deviations. The preliminary conclusions drawn as a result of a flight research at group of teenagers are lit.

**Keywords:** research, logoart-prophylaxis, teenager, risky behavior

Вопрос о профилактике деструктивных форм рискованного поведения подростков последние годы становится все более актуальным. Если проанализировать новостные СМИ за последние два-три года, можно заметить, как часто стали освещаться происшествия с детьми подросткового возраста. Суицидальное поведение, несчастные случаи по причине неосторожности, дорожные происшествия, ситуации жестокости, а также на шумевшие «группы смерти» говорят о том, что проблема находит общественный резонанс. В противовес этому стоит отметить, что по статистической информации за период с 2011 по 2015 годы, наблюдается снижение количества преступлений, совершенных подростками [5]. Внимание общественности к опасностям, которым подвержены подростки, говорит об отсутствии однозначной информации в доступной для среднестатистического жителя форме, а также о потребности в специализированных организациях и программах на уровне учебных

заведений или жилых районов. Цель программ: профилактика рискованного поведения. Необходимо разъяснение родителям и педагогам природы данного явления и способов построения коммуникации с подростками. Оценка и профилактика деструктивных форм рискованного поведения становится важной задачей для педагогов и психологов. Введение учебной дисциплины в ВУЗах или разработка рекомендации по работе с подростками с рискованным поведением при подготовке молодых специалистов-психологов также может положительно сказаться на решении данной задачи.

Само понятие риска находится в центре внимания исследователей социальных явлений по всему миру [5]. Существует множество подходов к определению риска. В статье Фахрадовой Л.Н., Развариной И.Н. и Смолевой Е.О. находим определение риска, как активности, направленной на удовлетворение потребностей человека, создающей угрозу его жизне- деятельности или социальному положению [5]. На основе теоретического анализа Н.Л.Пузыревич к важным признакам “риска” относятся неопределенность, альтернативность и прогностическая оценка результата. Характеристиками ”рискованного поведения” являются: неопределённость итога активности личности, субъективность в оценке ситуации риска, привлекательность цели и воздействие на систему ценности жизненного мира [2].

Также нельзя не учитывать физиологические особенности подросткового возраста, проанализированные в статье Т.А.Поповой и И.В.Ульяновой. Гормональные скачки, “чувство взрослости” и стремление самоутвердиться в мире взрослых, протестное поведение, желание привлечь к себе внимание, желание стать своим в разных субкультурах, ощущение собственной “неуязвимости”, группирование со сверстниками формируют элемент рискованности в поведении. Таким образом, рискованность является неотъемлемой частью становления личности в подростковом возрасте [1]. Так происходит исследование подростком себя и своего места в мире.

Учитывая вышеназванные факторы, необходимо разграничить понятия конструктивного и деструктивного риска. Конструктивное рискованное поведение предполагает реализацию действия социально приемлемыми средствами. Формами такого поведения могут служить занятия боевыми искусствами, экстремальные виды спорта, творческие и экспрессивные методы самовыражения, лагеря молодёжного актива, где у подростков есть возможность проявить себя в специально созданных для этого условиях. Деструктивная форма включает в себя дурные привычки, нарушение морально-этических норм, правонарушения, поведение, угрожающее здоровью и социальному статусу индивида и окружающим людям [5]. В фокусе внимания данного исследования находится деструктивная форма рискованного поведения.

На основании теоретических исследований факторы формирования рискованного поведения можно условно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам можно отнести условия жизни, информационное и нормативное влияние референтной группы, к которой относит себя индивид. Здесь подразумевается влияние на индивида информации о нормах поведения, ценностях и предпочтениях социальной группы и значимых людей, на авторитет которых он опирается в процессе социальной адаптации. Внутренними факторами далее будут называться способности индивида, жизненные приоритеты, уровень самооценки, мотивы деятельности [5]. Опроектированным будет сделать вывод, что неблагоприятная ситуация в семье, как внешний фактор формирования рискованного поведения, приведет обязательно к деструктивным формам активности. Дети подросткового возраста склонны ориентироваться также на мнение группы сверстников и людей, на авторитет которых они опираются. Можно предположить, что подросток, попавший в среду, где ценностные ориентиры и нормы находятся в социально-приемлемых границах, сделает выбор в пользу конструктивных форм рискованного поведения. И наоборот, подросток, попадающий в среду, где нормальным считается деструктивное рискованное поведение, будет склонен выбирать неадаптивное рискованное поведение при отсутствии способности противостоять мнению большинства, опираясь на собственное понятие нормы и морали. Также важно учесть внутренние мотивы и ценности индивида. В.А. Петровский на основе

экспериментальных исследований неадаптивного риска выделил две тенденции. К ним относятся избегание опасности (ценность осторожности) и принятие опасности («жажда острых ощущений», ценность риска). Эти тенденции относятся к врожденному, индивидуально-приобретенному и социально-детерминированному уровням. Выбор рискованных действий интерпретируется как результат взаимодействия между тенденциями одного или разных уровней [3]. Говоря о подростках, можно сделать вывод, что на выбор деструктивной или конструктивной формы риска влияет сумма внутренних и внешних факторов. Если у индивида есть понятие ценности осторожности, но давление референтной группы, где приняты деструктивные формы рискованного поведения, будет сильнее, это может привести к выбору такой же формы рискованного поведения.

Учитывая эти факторы и условия формирования деструктивного рискованного поведения, автор данной работы нацелил свое внимание на исследование профилактики рискованного поведения через работу с внутренним миром ценностей подростка, так как на внешние причины повлиять в рамках экспериментального исследования практически невозможно. Для автора данной статьи представляет наибольший интерес практическая реализация и корректировка относительно социальных реалий результатов научных трудов исследователей рискованного поведения. Еще одной задачей исследования является составление рекомендаций и предостережение от ситуаций, с которыми могут столкнуться молодые специалисты-психологи, выбравшие работу с подростками с деструктивной формой рискованного поведения.

Ранее ученые ФГБНУ ПИ РАО и ФГКОУВПО «МВД РФ» при поддержке РГНФ провели исследование смысложизненных ориентаций и рискованного поведения подростков. В результате исследования в качестве профилактики рискованного поведения был освещен Научно-образовательный проект "Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?", направленный на формирование у подростков представлений о смысле жизни, собственном жизненном пространстве как о целостном смысловом пространстве[1]. Данная программа зарекомендовала себя как метод профилактики неконструктивного рискованного поведения.

Опираясь на проделанный исследователями теоретический анализ и практический опыт проведения научно-образовательной программы Поповой Т.А., целью эксперимента стало привлечение в программу подростков с деструктивной формой рискованного поведения и наблюдения за результатами их участия в данной программе. Логоарт-профилактика ориентируется на реализацию системно-интегративного подхода. По данным исследований, подход результативен только при сопряжении с целостным педагогическим процессом на протяжении всех лет обучения, включает профилактическое направление педагогической деятельности смысложизненноориентационной воспитательной системы и реализуется учебным учреждением совместно с семьей [4].

Исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе нужно было найти учреждения с преобладанием детей с деструктивной формой рискованного поведения, где проводилась бы профилактическая социально-педагого-психологическая работа, направленная на профилактику рискованных действий, либо где руководство учреждения готово было бы внести профилактический элемент в воспитательный процесс. На данном этапе уже возникали сложности из-за особенностей работы режимных объектов и учебных заведений. Было получено несколько отказов на основании убежденности руководителей в отсутствии эффективности профилактической программы и нежелания внесения нового элемента в устоявшуюся систему.

Вторым этапом было проведение диагностической части работы. Диагностика включала в себя метод наблюдения индивидуально за участниками исследования, а также наблюдение самих учебных учреждений как целостной системы. Были использованы индивидуальные методики диагностики «Тест жизнестойкости Мадди», анкета В.Э. Чудновского «О смысле жизни», тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, опросник «Готовность к риску» А.Г. Шмелева, тест К. Томаса «Типы поведения в

конflikте» и «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова. В исследовании приняли участие более 60 подростков в возрасте от 13 до 19 лет. Данный этап исследования требовал учета особенности режима работы учебных заведений, в связи с которым проведение диагностики в один этап не представлялось возможным. Ещё одним необходимым условием стало умение заинтересовать подростков с протестным поведением, преодоление саботажа со стороны участников исследования.

Третий этап включал непосредственное участие подростков в научно-образовательном проекте «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?». На данном этапе в плане исследования произошла корректировка, разработанная совместно с администрацией и штатными психологами учебных заведений. Участие в дополнительных мероприятиях вызывало сильное сопротивление у подростков, и было принято решение пригласить в программу группу изначально замотивированных детей с более адаптивными формами поведения. Работа с остальными детьми проводилась на территории учебного учреждения и имела наблюдательный характер, включала метод феноменологического анализа участников психологических занятий и использование логоарт-профилактических упражнений. Одной из важных целей работы было привлечение на занятия подростков, попытка заинтересовать их и преодолеть сопротивление. Для этого психологическая группа проводилась вместо одного из уроков, стандартное время проведения группового занятия в 1,5 часа было уменьшено до 45 минут, ведущие были толерантны к нарушениям правил участия в группе. Такой подход к профилактической работе позволял сравнить динамику участников, занимавшихся на территории ПИ РАО и участников, занимавшихся на территории своего учебного заведения. Из более 60-ти человек, принявших участие в тестировании, в профилактической программе приняли участие не более 15-ти человек. По мере продвижения по программе количество участников уменьшалось. Такой результат показал, что работа с подростками с деструктивными формами рискованного поведения требует разработки нового подхода, основанного на анализе всех методик диагностики. Свою особенную значимость показали метод наблюдения и феноменологического анализа. Результатом проведения данного этапа работы стало выявление ряда особенностей, в соответствии с которыми программа логоарт-профилактики нуждалась в адаптации для детей с уже имеющимися неадаптивными формами поведением.

Данная работа является пилотажным исследованием эффективности логоарт-профилактики с подростками с деструктивными формами рискованного поведения. На данный момент диагностические данные находятся в обработке, но уже сейчас на основе наблюдений сделаны важные выводы.

- Работа в научно-образовательном проекте «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» показала положительную динамику в сторону социализации, самораскрытия и перехода к более адаптивным формам самовыражения подростков с рискованным поведением. Для привлечения подростков к участию в данной программе необходимыми условиями явились предварительный отбор участников с мотивацией, предварительная индивидуальная беседа штатного психолога с каждым участником, сопровождение подростков штатным психологом на первых занятиях с целью помощи в адаптации к новому коллективу. Этот этап является важнейшей особенностью проведения профилактических программ для подростков с рискованным поведением. Также на результат положительно повлияло погружение подростков с рискованным поведением в новую для них социальную среду, где референтная группа использовала конструктивные формы рискованного поведения. Важно выдерживать определенное соотношение, при котором число знакомых неадаптивному подростку детей, на которых бы он мог опираться в фрустрирующих условиях, было значительно меньше, чем число участников с конструктивной формой рискованного поведения. Последние могли бы стать преобладающей средой, под которую необходимо подстроиться. Таким образом, участнику открывается выбор формы проявления рискованного поведения, в котором он ограничен, находясь в стенах своего учебного учреждения, в котором преобладающее количество детей

используют деструктивные формы активности. Важнейшей задачей проекта является дать каждому ребенку выбор конструктивного способа самоисследования и предъявления себя в жизни, расширить кругозор и информационную осведомленность, и протянуть руку помощи.

- Работа на территории учебных учреждений в рамках стандартного подхода к логоарт-профилактике показала свою низкую эффективность в сравнении с работой, проведенной на территории ПИ РАО. Результативность прогнозируется при подборе участников группы особым образом. Важно подобрать в одну группу несколько знакомых друг другу детей и незнакомых в равном соотношении. Так будет учтено условие опоры на более близких членов группы и необходимая для профилактической работы фрустрирующая составляющая от незнакомых членов группы. Феноменология некоторых участников группы показала необходимость индивидуальной психологической помощи, которая может осуществляться в виде индивидуального сопровождения участников во время коррекционной работы. При работе с группой важно выделять участников со склонностью к деструктивным демонстративным формам привлечения внимания, и распределить их в разные группы с участниками, которые склонны поддерживать такой тип поведения. Анализ учебных организаций, как целостных систем, показал, что нахождение подростков во время проведения профилактической программы в стенах своего родного заведения поддерживает возврат к деструктивным формам поведения. Тем не менее, большинство подростков не проявляют интереса к участию в дополнительных проектах, где можно было бы познакомиться с конструктивными формами рискованного поведения. Подростки не знают, ввиду отсутствия информации о рискованном поведении и его последствиях, что им нужна помощь и помощь эта может стать хорошей поддержкой. Поэтому важно продолжать информирование подростков в стенах учебных заведений о возможностях, которые могут помочь им в жизни, расширить их кругозор, обогатить новыми средствами для поддержания себя и построения конструктивной коммуникации с окружающими людьми.

- Показана необходимость особой эмоциональной и теоретической подготовки специалиста для работы на территории учебных заведений подобных типов. Это обеспечит профилактику эмоционального выгорания, использование эффективных и уместных форм построения коммуникации с подростками с рискованным поведением и способность удержаться в профессиональной позиции.

- Данное пилотажное исследование открыло перспективные направления для дальнейших исследований. Выявлена актуальность отработки практической части вопроса профилактики деструктивных форм рискованного поведения. Необходима разработка рекомендаций в помощь молодому специалисту, выбравшему работу с неадаптивными подростками.

### Литература

1. Попова Т.А., Ульянова И.В. "Смысложизненные ориентации и рискованное поведение подростков", материалы XXI симпозиума ФГБНУ Психологического института Российской Академии Образования "Психологические проблемы смысла жизни и акме", под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. - Москва, 2016 г. [Электронный ресурс] <http://www.pirao.ru/about/structure/laboratories/24/karpova/>
2. Пузыревич Н.Л. Психолого-педагогические проблемы развития подростков в «обществе риска» // 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.
3. Солнцева Г.Н., Смолян Г.Л. "Психологические механизмы и модели "рискового поведения" // Научный журнал "Труды ИСА РАН", Т. 31, - 2007 г.
4. Ульянова И.В., Попова Т.А., Евсеева И.Г. «Социально-психолого-педагогическое сопровождение подростков с рискованным поведением в условиях смысложизненноориентационной воспитательной системы школы». // Научный журнал «Современные проблемы науки и образования» № 5 – 2016 г.

5. Фахрадова Л.Н., Разварина И.Н., Смолева Е.О. «Рискованное деструктивное поведение подростков и условия его формирования». //Научный журнал «Проблемы развития территории», - 20017 г., - вып.1 (87). - С. 115-117.

УДК 159.923

## **СМЫСЛ ЖИЗНИ И СТРАТЕГИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДА И ЭГОЦЕНТРИЗМА У ПОДРОСТКОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Пашукова Татьяна Ивановна**, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва.

### **Аннотация**

В статье обсуждаются причины самоубийств у подростков и старшеклассников. Показывается роль смысла жизни и формирования стратегии жизненного пути в профилактике суицида. Предлагается использование ресурсов психологической диагностики, включая тест эгоцентрических ассоциаций, для выявления суицидальных установок. **Ключевые слова:** суицид, смысл жизни, стратегии жизненного пути, эгоцентризм, предупреждение суицида у школьников.

## **THE MEANING OF LIFE AND LIFE STRATEGIES IN THE PREVENTION OF SUICIDE AND EGOCENTRISM AMONG ADOLESCENTS AND SENIORS**

**Pashukova Tatyana Ivanovna**, Doctor of Psychological Sciences (Ph. D. 2<sup>nd</sup> degree), Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology «Moscow State Linguistic University», Moscow.

### **Abstract**

The article is devoted to the discussion of the reasons for suicide among adolescents and seniors. It shows the role of the meaning of life and the formation of life strategy in the prevention of suicide. It is suggested that the resources of psychological diagnostics, including the test of egocentric associations, should be used for the identification of suicidal tendencies.

**Key words:** suicide, the meaning of life, life strategy, egocentrism, the prevention of suicide among pupils.

Статистические показатели самоубийств в России в 2016 году снизились до самого низкого уровня за 50 лет в РФ, но по количеству детских суицидов страна занимает одно из первых мест в мире. Нерадостную статистику публикует Роспотребнадзор, об этом же заявлял Уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка П.А. Астахов. По мнению многих психологов, улучшения пока ждать не приходится. Всемирная организация здравоохранения в 1999 году приступила к осуществлению программы SUPRE, т.е. всемирной инициативы по превенции самоубийств. В странах с высоким и средним уровнем суицидальной активности рекомендовано разрабатывать и внедрять национальные программы по предотвращению самоубийств.

В России суицидальная ситуация среди детей и подростков остается неблагоприятной и для ее изменения нужно принимать экстренные меры. Необходимо проводить активную просветительскую работу с населением в отношении психического здоровья и суицидального поведения у детей. Больше внимание следует уделять вопросам их воспитания, рассказывать о признаках суицидальных установок, о показаниях для обращения в службу «Телефон доверия», преодолевать предубеждения относительно обращений к психиатру и психологу.

Проблема может быть успешно решена при объединении усилий органов власти, учебных и воспитательных учреждений, органов здравоохранения и правопорядка, психологических служб.

Многие специалисты в трагедии обвиняют СМИ и Интернет.

Действительно, СМИ подробно освещают истории самоубийства, чем вызывают стремление к подражанию у других подростков, а в Интернете существуют сайты и группы смерти, которые предлагают способы сведения счетов с жизнью и склоняют подростков и молодежь к самоубийству.

В настоящее время в нашей стране разрабатываются программы по профилактике суицидов среди школьников. Следственный комитет подготовил памятку для родителей. В памятке перечисляются особенности состояний и поведения ребенка, которые должны насторожить родителей, среди них и частые поисковые интернет-запросы на тему смерти и способов ухода из жизни.

Современная наука условно выделяет группы факторов, предрасполагающих и провоцирующих самоубийства. Предрасположенность определяется наличием в роду случаев суицида, нарушений психического здоровья, патологическим воспитанием. Нельзя пропускать и устойчивое снижение настроения, ведь частым спутником суицидального поведения считается депрессия.

Суицидальное поведение запускают провоцирующие факторы, к которым относят: конфликты с родителями и сверстниками, неразделенную любовь, страх не сдать ЕГЭ и др. Суицид у детей и подростков психологи рассматривают как мольбу о помощи, которую никто не услышал.

Если в родительской семье наблюдается безразличие, жестокость и насилие, то в таких условиях формируется неустойчивая, дисгармоничная личность, которая неспособна противостоять стрессу и конструктивно решать проблемы, зато потенциально готова к совершению самоубийства. В равной мере такая личность формируется и тогда, когда ребенок становится объектом обожания, когда ему потакают во всем.

К числу разнообразных мер превенции суицида следует отнести здоровое воспитание, благодаря которому у детей и подростков формируется адекватный смысл и цели жизни, входящие в состав жизненных стратегий личности. Жизненная стратегия представляет собой комплексное психологическое образование личностной сферы. Она выявляется по степени осознанности жизни, наличию социально ориентированных норм и ценностей, активности и ответственности личности, по навыкам и поведению [1; 2].

Просоциальные установки и смысл жизни наряду с ближайшими и перспективными целями являются важнейшими составляющими жизненных стратегий у молодежи, условием их нормальной жизнедеятельности и жизнотворчества.

Если у подростка или старшеклассника есть проблемы со здоровьем или его взаимоотношения с родными, учителями, товарищами складываются неудачно, то это может привести к выработке пессимистического мировоззрения. Жизнь в этом случае воспринимается им в мрачных тонах, а существование человечества и свое собственное представляется бессмысленным. Образ будущего и стремление к реализации жизненных планов структурируют внутренний мир в подростковом и юношеском возрастах, не позволяют заикливаться на своих переживаниях и пессимистических мыслях. Там, где есть конструирование своей жизни, провоцирующие факторы оставляют меньше шансов для суицида.

Реалистичные для достижения планы, поиск возможностей их реализации и проявления самостоятельности соответствуют психологическому развитию в подростковом и юношеском возрастах [3]. Они становятся компонентами самосознания и мировоззрения, благоприятствуют поиску призвания, выбору профессии и спутника жизни. Смысл жизни при этом, согласно определению В.Э. Чудновского, как “буферный механизм” системы сдержек и противовесов не допускает излишнего подчинения обстоятельствам, как внешним, так и внутренним [7, с. 399].

Если человек отвергает смысл своей жизни, не думает о своем будущем, слабо интегрирован в систему отношений с родными и близкими людьми, то все это таит в себе и общественную, и суицидальную опасность.

Обнаружить опасность суицида можно при внимательном анализе ответов школьников, которые они дают в процессе выполнения разнообразных методик, предлагаемых в рамках социологической или психологической службы в учебных заведениях. Содержание ответов, а не только интерпретация данных согласно нормам и шкалам, позволяет обнаружить признаки опасения за психическое состояние и жизнь респондентов. Школьные психологи могут первыми заподозрить психологическое неблагополучие в ходе плановых диагностических исследований. Например, ответы в проективном тесте эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ) позволяют установить не только повышенные величины эгоцентризма, как отражение высокой степени сфокусированности личности на себе: неопределенное содержание начал предложений этого теста способствует экстерниоризации мыслей о смерти, которые должны насторожить исследователя [4]. При выборе цвета в тесте Люшера протест против жизни проявляется в предпочтительном выборе черного цвета. Похожие маркеры суицидальных мыслей или намерений можно заметить и при внимательной обработке результатов, полученных и по другим часто применяемым методикам.

Причиной эгоцентризма и суицидальных установок становятся нарушения отношений в микросоциальной среде. При этом длительное время, проводимое школьником за компьютером, ведет к процессам дезинтеграции межличностных отношений, детерминирует отчуждение, сопровождаемое переживаниями неблагополучия отношений таким, как чувство одиночества, непонятности другими, неприязни и др.

Профилактика должна вестись в конструктивном плане выработки жизненных перспектив и преодоления эгоцентрических состояний, а не «бить по хвостам», идя вслед за суицидальными установками, когда необходима уже специализированная помощь. Смысл и адекватные стратегии жизненного пути способствуют нормализации взаимоотношений индивида с другими людьми и позитивному отношению к себе и к миру.

Нужно способствовать распространению психологических знаний у школьников. Одним из направлений профилактики суицида может стать библиотерапия [5]. Ведь идентификация глубочайших переживаний, вызванных осмыслением жизни во время чтения, объединяет личность с лучшими представителями человечества, как замечал В. Франкл [6, с. 316]. Чувства единения и схожести проблем помогают выйти из эгоцентрического состояния и состояния одиночества, повышают ценность и собственную значимость подростков и старшеклассников.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М: Мысль, 1991. – 229 с.
2. Кожевникова Е.Н. История формирования понятия «жизненная стратегия» условно осужденных несовершеннолетних в отечественной и зарубежной науке // Прикладная юридическая психология. – 2015, № 1. –С. 107 – 112.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 90 с.
4. Пашукова Т.И. Эгоцентризм и суицидальные установки при потере смысла жизни //Психологический, философский и религиозный аспекты смысла жизни: Материалы III - IV симпозиумов. – М.: «Ось – 89», 2001. –С. 240 – 248.
5. Пашукова Т.И., Чистова А.А. Возможности использования художественных текстов как средства регуляции психического состояния в учебной деятельности //Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 16 (676). – М.: МГЛУ «Рема», 2013. –С. 161–172.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. – М.: МПСИ; Воронеж: «МОДЭК», 2006. – 768 с.

## ОТНОШЕНИЕ КО ВРЕМЕНИ И ПСИХОЛОГИЯ ЖИЗНЕННЫХ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ

**Тхагалижокова Любовь Владимировна** Преподаватель кафедры управления персоналом и организационной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Краснодар.

### **Аннотация.**

Рассмотрена проблема отношения личности ко времени в периоды переживания нормативных и ненормативных кризисов. Установлено, что при временной децентрации кризис приобретает экзистенциальный вид. Предложено эмпирическое обоснование двух видов кризисов: актуальной самореализации и личностной нереализованности.

**Ключевые слова:** временная ориентация; временная децентрация; кризис актуальной самореализации; кризис нереализованности; самооценка; локус контроля.

## THE RELATION TO TIME AND PSYCHOLOGY OF VITAL AND EXISTENTIAL CRISES.

**Thagalidzokova Lubov Vladimirovna**, Is lecturer of the chair of personnel management and organizational psychology of Kuban State University, Krasnodar

### **Abstract.**

In this article was reviewed by a problem of the personal relation to time in periods of experience normative and non-normative crises. It is found that at temporary decentration the crisis is getting an existential form. It was proposed an empirical support by two forms of crisis: a crisis of self-actualization and a crisis of unfulfillment.

**Keywords:** temporary orientation; temporary decentration; crisis of self-actualization; crisis of unfulfillment; self-rating; locus of control.

В стремительном новом тысячелетии жизнь человека, как внешняя, так и внутренняя, по образному выражению академика А.Ф. Лосева, подчинена времени, а не наоборот. Каждая минута, секунда «полны напряжения» [4, с. 46]. В разных жизненных обстоятельствах человек нередко утрачивает способность ориентации на будущее, его существование замыкается на настоящем, более того, оно нередко принимает ретроградный характер: субъект идеализирует прошлое, живет воспоминаниями о нем, не видя оптимистических прогнозов, как для будущего, так и для настоящего. С позиций психологии личности эти жизненные обстоятельства описываются как психологические кризисы, имеющие, по сути, экзистенциальный характер [6, 9, 10].

Отдельным предметом анализа выделяются психологические особенности отношения ко времени в периоды переживания личностью нормативных или сверхнормативных (возрастных, профессиональных) кризисов [1, 5, 8]. В исследованиях, посвященных этой сложной проблеме, отмечается, что в сложных жизненных ситуациях, когда адаптационные ресурсы человека не справляются с дистрессом, время преломляется через призму эмоций и чувств, рефлексии происходящего. В работах И.В. Пахно, на примере личности, переживающей кризис занятости, показано, что сила влияния кризисной ситуации на переживание времени человеком зависит от уровня осмысленности жизни [7]. В кризисной ситуации переживания времени доминирующей ценностью становится сохранение индивидуальности в сферах семейной и профессиональной жизни, при этом наиболее значимые различия в адаптивной и дезадаптивной моделях переживания времени связаны с терминальными ценностями [7, с. 7]. В ситуациях жизненного кризиса, нарушения

ценностно-смыслового отношения возникает состояние «экзистенциальной фрустрации», которую И.В. Пахно разделяет по временной направленности на три вида: фрустрация прошлого, фрустрация настоящего и фрустрация будущего. Первый вид экзистенциальной фрустрации (фрустрация прошлого) состоит в разрушении тех ценностей, которые составляли смысл жизни человека в прошлом; расстраиваются временные ретроспективы личности. Фрустрация настоящего связана с переживанием текущего жизненного кризиса, она состоит в разрушении связи между временными ретроспективами и перспективами. Фрустрация будущего означает нарушение связи между ценностями настоящего и временной перспективной [7, с. 194].

Успешность преодоления трудных жизненных ситуаций в разных жизненных периодах в значительной степени обуславливается индивидуальными качествами личности, в частности, атрибутивным стилем и стратегиями совладания. В исследовании К. Муздыбаева рассмотрены стратегии совладания с трудностями у лиц, ориентированных на разные временные перспективы. Лица, ориентированные в настоящее, проявляют готовность к личностным изменениям, к рациональному анализу ситуации, планировать свою активность и предпринимать шаги, которые реально будут способствовать совладанию с трудностями. Ориентированные на будущее тоже выбирают рационально поведенческую стратегию личностной адаптации, размещая ценности и возможности в будущем [5, с. 19]. Однако важно отметить, что в настоящем человек не видит возможности самореализации. Исследовав атрибутивный стиль субъектов с разным видом временной ориентации, автор показывает, что лица с интернальным локусом контроля более ориентированы в настоящее и будущее, а те, у кого выражен экстернальный локус контроля децентрированы преимущественно в прошлое, при этом часть из них имеет неопределенную временную ориентацию [5].

Учитывая ограниченность рамок публикации, приведем данные, сравнительного анализа одного из аспектов проводимого нами исследования, а именно: специфики самооценки и локуса контроля личности при разных типах временной ориентации.

В совокупную выборку, составившую 242 чел., вошли: старшеклассники, посещающие лицей дополнительного довузовского образования при Кубанском медуниверситете (КубГМУ); студенты, приступившие к обучению на 4 курсе КубГМУ; врачи, проходящие цикл дополнительного послевузовского образования по направлению «Организация здравоохранения» в связи с назначением на должности главного врача или заместителя главного врача. Общая профессиональная направленность (медицинская деятельность) и переживание психологического кризиса, обусловленного определенными жизненными обстоятельствами (у школьников – кризисом «оптации» [3]; у студентов – кризисом «третьего курса» [6]; у врачей – кризисом «вступления в должность» [6], связанного со сменой содержания профессиональной деятельности с непосредственно клинической на управленческую) – показатели, обусловившие формирование выборки испытуемых.

С применением методики «Временная децентрация» (Головаха, Кроник [2]) были исследованы типологические проявления временной ориентации. Установлено, что примерно в равных долях представлены все виды ориентации (в прошлое, в настоящее, в будущее). Для дальнейшего анализа вся выборка была разделена на три группы: гр. I – 80 чел. (33,1%), лица, децентрированные в прошлое; гр. II – 77 чел. (31,8%), лица, децентрированные в будущее; гр. III – 85 чел., лица, центрированные в настоящее.

В прошлое децентрированы более половины (53,3%) старшеклассников, 32,0% студентов и только 15,0% врачей. Ценности будущего имеют преимущественное значение для студентов (34,4%) и врачей (31,7%); на них ориентированы только 26,7% школьников. Центрация в ценности и содержание актуальных жизненных процессов значимы для 53,3% врачей, 33,6% студентов и 20,0% старшеклассников.

С использованием теста на самооценку («Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем») установлено, что наиболее деформирована самооценка в группе,

децентрированной в прошлое (гр. I): от повышенных значений «в прошлом» (7,5 баллов) она значительно снижается «в настоящем» (5,7 баллов), но максимально возрастает в надеждах на будущее (9,0 баллов). Это явление мы рассматриваем как *кризис актуальной самореализации*. Старшеклассники в ситуации профессионально-личностного самоопределения (кризис оптации) и студенты, переживающие осознание ответственности и сложности врачебного труда и оказавшиеся перед выбором направления будущей клинической специализации (кризис третьего курса), оценивают собственные качества, проявленные в прошлом, более высоко, чем в настоящем, используя для поддержания психологического гомеостаза своеобразную эго-защиту по типу реактивных образований [11].

Децентрация в будущее (гр. II) может отражать переживание личностью *кризиса нереализованности*. Он характеризуется завышенной самооценкой в будущем (9 баллов), при средних показателях самооценок в настоящем (7,1 балла) и в прошлом (6,4 балла). Этот вид кризиса связан с уверенностью субъекта в своем личностном потенциале, в достижении успехов в будущем, несмотря на некие барьеры самореализации в прошедший и актуальный жизненные периоды.

Психологически целостной выглядит самооценка личности, живущей актуальными событиями жизни (гр. III). Переживание психологического времени личностью не имеет кризисного проявления. Его экзистенциальная ценность отмечена оценкой собственных успехов в самореализации как постепенного восхождения от средних показателей в прошлом (6,4 балла), к более высоким – в настоящем (7,3 балла) и целесообразно повышенным в будущем (8,5 баллов). Здесь, очевидно, проявляется психологический эффект рефлексии прожитого жизненного периода, понимание прямолинейности времени жизни, ценности и прошлого опыта, и актуальных жизненных событий. Это восприятие времени характерно для людей среднего возраста, накопивших опыт профессиональной (врачебной) деятельности, составивших значительную часть группы, центрированной в настоящее.

Далее было проведено обследование с использованием теста «Локус контроля» Д. Роттера. Анализ показал, что атрибутивный стиль при разных видах временной ориентации имеет выраженное своеобразие. Внешняя локализация источников успехов или неудач наиболее характерна для личности, живущей преимущественно прошлым: при максимально возможном показателе 23 балла, в этой группе шкала «Интернальность» в средних значениях имеет только 7,6 баллов. Для личности, устремленной в будущее, более свойственна интернальная локализация контроля ( $M=14,4$ ). Иная особенность в группе, не проявляющей временной децентрации. Среди респондентов этой выборки примерно в равных долях выражены два типа локуса контроля: 54,1% (46 чел.) обнаружили качество интернальности и 45,9% (39 чел.) – экстернальности.

Таким образом, в кризисные моменты жизни происходит определенная фрустрация экзистенциальных потребностей и ценностей человека, что может отражаться в специфике переживания времени в виде децентрации. При этом есть основание выделить два вида экзистенциальных кризисов, условно обозначить которые можно как «*кризис актуальной самореализации*» и «*кризис нереализованности*». Переживание кризиса актуальной самореализации сопутствует кризису оптации у старшеклассников и кризису третьего курса у студентов медицинского вуза. Этот вид кризиса маркируется децентрацией в прошлое, выраженной ретроградной тенденцией в самооценке личности, завышенными ожиданиями от предстоящих будущих периодов жизни, преимущественно экстернальным атрибутивным стилем. Кризису нереализованности сопутствует децентрация в будущее. Он маркируется завышенной самооценкой в будущем, преобладанием интернального локуса контроля, определенным конфликтом экзистенциальных ценностей врача в связи с переживанием ненормативного кризиса перехода к иной предметной сфере медицинского труда – управленческой деятельности.

## Литература

1. Болотова А.К. Фактор времени в переживании и преодолении ситуации социальной нестабильности // Психология человека в условиях социальной нестабильности. – М., 1994.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Смысл. 2008. – 267 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студентов вузов. – Изд. 4-е, стереотип. – М.: Академия, 2010. - 304 с.
4. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М., 1993.
5. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психол. журнал. – 2000. № 4. С. 5-21.
6. Носкова О.Г., Ясько Б.А. О кризисах профессионально-личностного развития врача // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». 2004, № 2. С. 21-30.
7. Пахно И.В. Переживание времени в кризисных ситуациях: Дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.
8. Тимофеев А.Д. Восприятие времени в период личностного кризиса (на материале кризиса среднего возраста): Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013.
9. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. / Под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
10. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 304 с.
11. Ясько Б.А., Литвинова Т.Н., Гайдук Т.А., Тхагалижокова Л.В. Мотивационно-смысловая основа выбора профессии старшеклассниками, включенными в систему довузовской подготовки // Вестник Адыгейского госуниверситета, № 3, 2015. С. 181-190.

УДК 159.922

### ОБЪЕКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ В САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

**Зобков Александр Валерьевич** – доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности в уголовно-исполнительной системе ВЮИ ФСИН России, г. Владимир; e-mail: av.zobkov@gmail.com

#### Аннотация

В статье рассматривается вопрос о ценностно-смысловой сфере личности учащихся (старшеклассники и студенты первого курса) и ее участия в саморегуляции учебной деятельности. Приводится определение саморегуляции, результаты исследования жизненных ценностей в связи с качествами личности учащихся.

**Ключевые слова:** саморегуляция, ценности, жизненный путь, творческая активность, учебная деятельность, юношеский возраст.

### OBJECTIVE-ACTIVITY OF MANIFESTATION OF AXIOLOGICAL AND CONCEPTUAL ORIENTATIONS IN SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF LEARNERS OF YOUTH AGE

**Zobkov Alexandr Valeryevich** – Sc. D. (psychology), professor of department «Psychology and pedagogy of professional activities in the penitentiary system» of Vladimir Law Institute of the Federal penitentiary service of Russia, Vladimir city; e-mail: av.zobkov@gmail.com.

## Abstract

Addresses the issue of value-semantic sphere of personality of learners (seniors and first-year students), its reflection in the self-regulation of educational detail. Provides a definition of self-regulation, the results of the study of values in connection with the qualities of the individual learners.

**Keywords:** self-regulation, values, way of life, creative activity, educational activity.

К раннему юношескому возрасту (16-17 лет) происходит становление относительно устойчивого представления о себе как цельной личности, отличающейся по ценностно-смысловым характеристикам от других людей. Это личностное новообразование учащейся молодёжи юношеского возраста можно назвать как "самоопределение". С точки зрения самосознания формирующегося субъекта жизнедеятельности оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно-значимой ситуации [2].

Через посредство познания себя в процессах общения и деятельности, у учащейся молодёжи данного возраста на доминирующие позиции в регуляции поведения и деятельности выходит ценностно-ориентированная направленность сознания: поиск смысла жизни, самостоятельное определение нравственных, эстетических, политических и иных идеалов [5; 6; 7; 8].

У старшеклассников познание себя, формирование самооценки, самоуважения осуществляется под влиянием людей, воспринимаемых в качестве носителя эталонного уровня коммуникативных, волевых и интеллектуальных качеств. Наши исследования показали, что у первокурсников подобные ориентиры, как правило, теряются. У вступающих во «взрослую жизнь» уже имеющееся представление о своем месте в социуме, потребностях общества, возможностях самореализации и др. начинают трансформироваться под влиянием нового социального опыта.

Изменения, происходящие в ценностно-смысловой сфере личности первокурсников, сопровождаются обычно негативными переживаниями, связанными с уходом из привычного, устоявшегося школьного коллектива, недостаточной подготовленностью к процессу обучения в вузе, неумением осуществлять регуляцию поведения и деятельности в новых социальных условиях, усугубляемых отсутствием привычного повседневного контроля преподавателей, налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в условия общежития.

В этот период молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – кризисом смысла жизни, что провоцирует интерес к морально-нравственным проблемам, психологии самопознания и самовоспитания [1; 3; 7; 10; 11 и др.]. Кризис смысла жизни, так или иначе, влияет на процесс профессионализации личности, а, следовательно, и на отношение к учебной деятельности, на механизм ее саморегуляции, на ее результативность.

Саморегуляция понимается нами как процесс управления субъектом своей внешней и внутренней активностью, направленной на приведение психического состояния с особенностями требований внешней действительности, на реализацию целей жизнедеятельности. В учебной деятельности саморегуляция предполагает сознательное изменение способов, приемов и методов деятельности, способствующих достижению высокого результата деятельности в конкретный её момент. Основой для этого является адекватное представление учащегося о себе, своих знаниях, умениях, навыках, потребностях, интересах, идеалах, стремлениях, условиях деятельности, умение адекватно оценить своё эмоциональное состояние [4].

Смысл жизни человека отражается в ценностях его личности, которые выступают как элементы структуры сознания. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее мировоззрения, ядро мотивации жизненной активности, находящей свое отражение в объективных проявлениях

интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой, коммуникативной сфер личности. По направленности личности мы можем определить, какие жизненные цели ставит перед собой человек. Жизненные цели обуславливают стремление личности к самореализации и самосовершенствованию.

Главной и общей ценностью для человека выступает сама жизнь, потому, что ее потеря делает невозможным использование всех остальных ценностей. В проведенном нами исследовании мы изучали представление учащейся молодежи 16-18 лет о жизни как ценности, факт соотношения хронологического, ощущаемого и желаемого возраста. На прямой жизненного пути испытуемые фиксировали ценности, связанные с процессом творческой деятельности, образованием семьи, моментом прекращения трудовой деятельности. Полученные данные в дальнейшем через посредство корреляционного анализа соотносились с объективно-деятельностными качествами учащихся, участвующими в саморегуляции учебной деятельности [4].

Для определения временных границ основных ценностей учащихся мы использовали методику Е.А. Максимовой, В.Э. Чудновского «Пространство моей жизни» [8]. На восходящем отрезке, отождествляющем жизненный путь человека и разбитым на возрастные этапы по 10 лет, требовалось заданными знаками обозначить появление семьи (муж – М, жена – Ж, ребенок – Р), прекращение трудовой деятельности (ПТД), смерть (С), творческую активность (~), а также настоящий (хронологический) (Н), ощущаемый возраст (О) и желаемый возраст (И).

Результаты исследования показали, что в целом возрастные границы основных ценностных ориентаций старшеклассников и студентов 1 курса Владимирского государственного университета (ВлГУ) совпадают (достоверных различий не обнаружено). Обзавестись семьей молодые люди планируют в 24-25 лет (школьники –  $23.8 \pm 0.4$  года, студенты  $24.6 \pm 0.4$  г.); стать родителями: школьники – в  $25.8 \pm 0.4$  г., студенты в  $25.8 \pm 0.3$  года; осуществлять трудовую деятельность: школьники – до  $58.2 \pm 2.3$  года, студенты – до  $63.3 \pm 1.7$  года, прожить в целом жизнь: школьники –  $83.3 \pm 1.8$  лет, студенты –  $85.0 \pm 1.4$  лет; осуществлять творческую деятельность в течение жизни: школьники –  $53.4 \pm 3.1$  лет, студенты –  $49.6 \pm 2.4$  лет.

Интересными оказались результаты, связанные с осуществлением творческой деятельности в процессе жизненного пути. Так, одна группа испытуемых обозначала творческую активность на протяжении всего жизненного пути, другая – только на первой части пространства жизни, третья группа обозначила свою творческую активность прерывисто, с различными интервалами творческой деятельности на протяжении жизни.

Результаты исследования показали, что критерий творческой активности на жизненном пути человека может выполнять психодиагностическую роль. Нами выявлен факт оптимальной степени саморегуляции учебной деятельности у учащихся, отнесенных к первой группе. У них, как правило, хронологический возраст соотносился с желаемым, а ощущаемый возраст был меньше хронологического [4].

Способность человека видеть целостность линии творческой деятельности в процессе своей жизни, понимать неразрывность и взаимообусловленность прошлого, настоящего и будущего определяет способность человека как субъекта деятельности находить оптимальный момент действия, а значит, быть эффективным и успешным.

Установлено, что планирование творческой деятельности у обучающихся старших классов связано с такими качествами личности как настойчивость ( $r = 0.392$ ,  $p \leq 0.01$  при  $n = 50$ ) и уверенность в себе ( $r = 0.352$ ,  $p \leq 0.05$ ), а также с общей успеваемостью ( $r = 0.318$ ,  $p \leq 0.05$ ) и успеваемостью по естественнонаучным дисциплинам ( $r = 0.445$ ,  $p \leq 0.01$ ). Отсюда следует, что высокий уровень развития названных качеств личности будет способствовать проявлению творческого потенциала учащихся, что, в свою очередь, отразится и на академической успеваемости.

У студентов первого курса была выявлена тесная корреляционная связь показателя творческой деятельности на пространстве жизни с инициативностью ( $r = 0.259$ ,  $p \leq 0.05$ ) и

коммуникативной совместимостью (умение совместно эффективно работать) ( $r = -0.242$ ,  $p \leq 0.05$ ).

Заслуживают внимания данные о возрасте, в котором испытуемые желали бы прекратить трудовую деятельность (ПТД). Для представителей первой группы творческая деятельность занимала пространство всей жизни: ПТД = С. Вероятно, такие учащиеся не мыслят своей жизни в будущем без любимой работы по выбранной профессии. Об особенностях своей профессии они стремятся знать всё. Процесс профессионализации у них начался рано: в младшем школьном, а у некоторых в дошкольном возрасте. У представителей 2 и 3 группы ПТД связывалось с пенсионным возрастом или до наступления этого возраста. О требованиях выбранной ими профессии к личности работника они имеют смутное представление.

Нами установлено, что на осознание ПТД в старшем школьном возрасте влияет проявление инициативности школьников в исполнительной фазе деятельности ( $r = 0.305$ ,  $p \leq 0.05$ ), а в студенческом возрасте (1 курс) – самостоятельность в исполнительной фазе деятельности ( $r = 0.317$ ,  $p \leq 0.01$ ), познавательная активность ( $r = 0.281$ ,  $p \leq 0.05$ ), трудолюбие ( $r = 0.238$ ,  $p \leq 0.05$ ). На проявление отношения к будущей семье, ребенку в студенческом возрасте влияет сниженная организованность ( $r = -0.269$ ,  $p \leq 0.05$ ), дисциплинированность ( $r = -0.294$ ,  $p \leq 0.05$ ), а также сниженный уровень развития умения совместно работать ( $r = -0.305$ ,  $p \leq 0.05$ ); в старшем школьном возрасте – сниженный уровень развития активности и сниженный уровень общей успеваемости ( $r = -0.358$ ,  $p \leq 0.05$ ). Как можно заметить, отношение молодых людей к семье и ребенку имеет отрицательную корреляционную связь. Это можно объяснить тем, что в возрасте 16-18 лет учащаяся молодежь, как правило, еще не задумывается всерьез об этой ценности.

Выявлена следующая закономерность: для объяснения активности личности учащегося в процессе учебной деятельности, непосредственно связанной с проявлениями саморегуляции поведения и деятельности, важен факт соотношения хронологического, ощущаемого и желаемого возраста. Наибольшую активность в учебной деятельности и оптимальную степень саморегуляции поведения и деятельности проявляют те учащиеся, у которых желаемый возраст совпадает с хронологическим, а ощущаемый возраст меньше хронологического, такие учащиеся ощущают себя несколько моложе.

### Литература

1. Белугина М.А. Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – Ярославль, 2009. – 22 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946–1980 годов / ред. И.И. Ильясков, В.Я. Ляудис. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – С. 129-138
3. Дзугкоева М.Г. Психические новообразования студенческого возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 1999. – 24 с.
4. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография / под науч. ред. проф. Н.П. Фетискина. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с.
5. Зобков В.А. Генезис отношения человека к жизнедеятельности. – Владимир: Транзит-Икс, 2016. – 97 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа . – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Кашук Я.Н. Переживание смысложизненного кризиса в юношеском возрасте. // Образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 52-60.
8. Кон, И.С. Психология юношеского возраста : пробл. формирования личности : учеб. пособие для пед. ин-тов / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

9. Максимова Е.А. Смысл жизни как фактор педагогического творчества (психологический аспект) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – М. : 2001. – 190 с.
10. Совиньский А.Я. Самовоспитание и его структура (на примере изучения учащихся старших классов) // Акмеология. – № 3. – 2003. – С. 8-11
11. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника /Под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1979. – 152 с.

УДК 159.9

## **СОВЕСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ**

**Дмитриева Людмила Геннадьевна** – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии образования и развития Федерального бюджетного государственного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им.М. Акмуллы».

### **Аннотация.**

В статье говорится о различии представлений о совести в зависимости от возраста испытуемых, а также ее влиянии на жизненные цели личности.

**Ключевые слова:** совесть, жизненные цели, смысложизненные ориентации.

## **CONSCIENCE AND ITS IMPACT ON THE REALIZATION OF THE LIFE GOALS OF THE INDIVIDUAL**

**Dmitrieva Lyudmila Gennadievna**-doctor of psychological Sciences, head of Department of psychology education and development of the federal budget of the State educational institution of higher education "Bashkir State Pedagogical University. Akmully".

### **Abstract.**

The article talks about the difference of views of conscience depending on the age of the subjects, as well as its impact on the life goals of the individual.

**Keywords:** conscience, life goals, smyslozhiznennye orientation.

Состояние совести россиян как духовно-нравственной основы личности, вызывает тревогу в обществе и рассматривается как одна из главных причин затянувшегося кризиса, сферы проявления которого в России трудно перечислить. Духовная причина российских неурядиц кажется очевидной. Беда современного человечества состоит в том, что оно как бы разучилось переживать совестный акт, считая, что весь его «ум» и вся его «образованность» есть мертвое и отвлеченное действие рассудка. Современный человек научился «относиться критически» к священной, иррациональной глубине совести, ограждать себя от его голоса и иронически подсмеиваться над совестными людьми. Напротив, совесть нужна каждому человеку и не только в великие, поворотные моменты его жизни, но и в ежедневных делах и в обыденных отношениях [3, с. 42].

Влияет ли совесть на реализацию жизненных целей? Это зависит от индивида: насколько свою цель он будет достигать совестливым или бессовестным путем. Отличаются ли совестливость и жизненные цели молодого поколения от совестливости и жизненных целей старшего поколения? [4, с. 4].

Известный отечественный филолог Д.Н. Ушаков в своем словаре так описывает понятие «совесть»: совесть — внутренняя оценка, внутреннее сознание моральности своих поступков, чувство нравственной ответственности за своё поведение [8, с.504]. Проблему совести исследовали в философской литературе такие великие умы, как Гегель, Кант,

Платон, Сенека, Цицерон, Аристотель и др. Исходя из их учений, в понятие совести вошли такие человеческие ценности как стыд, справедливость, долг, сочувствие, моральная ответственность. В учениях представителей поздней философии (Н. Бердяев, Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, М. Хайдеггер, др.) определяются виды совести: здоровая-больная; чистая-нечистая. Проблема совести рассматривается в религиозных учениях (св. Г. Богослов, св. И. Брянчанинов, Авва Дорофей, Тихон Задонский, Филарет и др.), где совесть определяется как естественный нравственный закон.

В отечественной психологической науке совесть рассматривается в теории моральных отношений личности (В.Н. Мясищев), в самосознании личности (И.С. Кон, В.В. Столин и др.), совесть изучается в связи с проблемами ответственности (К. Муздыбаев), правды и лжи (В.В. Знаков), как высшее нравственное чувство (Р.С. Немов), как нравственный компонент духовности личности (Н.А. Коваль). Однако в возрастном аспекте в психологии совесть не рассматривается. Мы знаем (или догадываемся) о том, что совесть у разных людей имеет разный личностный смысл. Зачастую это зависит от воспитания, образованности, культуры, жизненного опыта, в котором, так или иначе, проявляется возраст человека. В рамках данной проблемы мы решили проверить, насколько значимыми могут быть различия понимания и отношения к совести в зависимости от возрастных особенностей.

Отечественный психолог Б. Братусь в работе «Аномалии личности» пишет, что непосредственной формой, в которой представляется, репрезентируется человеку дух ответственности перед жизнью, миром и людьми, является совесть [1, с.293]. Муки совести – это, в конечном счете, муки разобщения с родовой сущностью, с целостным общечеловеческим бытием. В.Ф. Сафин в статье «Ответственность как ведущее нравственное свойство личности» пишет, что психологическое объяснение понятия “совесть” нередко связывают с психоаналитической традицией. З. Фрейд включил совесть в структуру Супер-Эго наряду с Эго-идеалом. Функция совести в психоанализе заключается в контроле поведения и наказании за его несоответствие нормам Эго-идеала. Совесть ответственна за нарушение человеком собственных жизненных ценностей, принципов, побуждая не делать противное [5, с.14].

**Эмпирическая база исследования :** жители небольшого города в Башкортостане в возрасте от 20 лет до 58 лет. Выборка включает две экспериментальные группы. Первая группа от 17 до 25 лет, вторая выборка включает испытуемых в возрасте от 45 до 58 лет. Среди них: обучающиеся 11 класса, студенты техникума, воспитатели детского сада, медсестры. Во вторую группу входят жители г. Белебея в возрасте от 45 лет до 58 лет в количестве 20 человек. В ее состав вошли: учителя, воспитатели, рабочие завода.

**Методики исследования.**

Методика «Шкала совестливости» (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский);

Опросник «Жизненные цели» (Э. Дисси, Р. Райан);

Опросник «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев).

**Эмпирические гипотезы.** Мы полагаем, что:

1) имеются различия в представлениях о совести в зависимости от возрастного статуса испытуемых,

2) существуют значимые влияния представлений о совести испытуемых на жизненные цели индивидов.

**Обсуждение результатов.** Результаты диагностики по методике «Шкалы совестливости» (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский).

В выборке испытуемых группы 1 преобладает средний уровень шкалы совестливости (45%). По всей видимости, это свидетельствует о том, что молодое поколение весьма рационально относится к жизни, взвешивает свои поступки и может быть гибким в отношениях и высказывании собственного мнения. Чуть меньше представленность высокого уровня совестливости(35%). Можно сказать, что эти показатели «пограничны». Низкий уровень шкалы совестливости у 20 % испытуемых.

В выборке 2 высокий уровень шкалы совестливости представлен в той же степени, что и в группе 1 (35%). Чуть больше испытуемых проявили средний уровень выраженности шкалы совестливости (40%). А вот низкий уровень выраженности показателей шкалы совестливости во второй выборке несколько преобладает.

Как видим, отношение к совести у разных поколений не имеет радикальных различий. На наш взгляд, в основе этого все-таки лежат разные факторы. Если у молодых представителей мы можем отметить рациональное отношение к жизни, то у старшего поколения значимую роль в отношении к совести могут играть когда-то принятые в пору их молодости двойные стандарты.

Результаты диагностики по методике «Жизненные цели» Э.Диси, Р. Райан продемонстрировали следующее.

Для выборки испытуемых группы 1 свойственны духовно-нравственные, сугубо личные, материальные жизненные ценности, однако преобладает забота о здоровье (17,8%). На наш взгляд, это связано с тем, что у молодежи есть осознанное отношение к поддержке своего здоровья как фактору успешной карьеры. Также в первой группе немаловажен материальный успех, значимы привязанность и любовь. Наименьший процент имеет автономность (8, 5%). Это может свидетельствовать о том, что молодые люди, либо в силу возрастных особенностей, либо, - воспитания и сложившихся ценностей, - не рассчитывают только лишь на себя, а ориентируются на поддержку старшего поколения.

результаты исследования цели в жизни в группе 2 (возраст испытуемых от 45 лет до 58 лет)

В выборке 2 высокий процент у шкалы здоровья (18, 9%). Этот показатель чуть выше, чем в группе №1 (17,8%). На наш взгляд, здесь также может играть значимую роль возрастной фактор, однако его детерминанта заключается в том, чтобы поддержать свое здоровье, больше внимания ему уделять в силу, может быть, того, что возраст неизбежно ослабляет организм. И во второй выборке имеет место низкий уровень автономности и, кстати, он несколько преобладает по сравнению с выборкой №1. Вероятно, это связывается с тем, люди старшего поколения уже больше опираются на поддержку молодых, в силу, например, проблем со здоровьем, или из-за недавнего ухода на пенсию, что несколько преобладает во второй выборке (11, 4%).

Результаты диагностики по методике «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев). Получена следующая картина.

В группе №1 смыслжизненные ориентации выражены у 70%. Однако столько же молодых людей не воспринимают себя как сильную личность. 30% испытуемых в жизни пока еще не имеют целей (видимо, пока, в силу возраста). 25% показали низкие баллы по шкале «процесс жизни», что наводит на некоторые размышления, так как для молодежи не воспринимать процесс жизни как интересный не вполне свойствен. Среди молодых людей обнаружены и фаталисты (15%), которые считают, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Может быть, отчасти, это связывается с тем, что молодые люди, - жители небольшого городка, где общий фон настроения скорее депрессивный, чем оптимистичный.

В группе 2 мы выявили, что показатель осмысленности жизни у большинства испытуемых выше среднего значения нормы. В целом, по большинству шкал методики в группе более высокие проценты смыслжизненных ориентаций по сравнению с выборкой 1, что характеризует их как целеустремленных, воспринимающих процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Для проверки первой гипотезы мы проделали обработку эмпирических данных с помощью критерия Манна-Уитни по шкале «жизненные цели». Сравнению подлежали результаты тестирования в группах 1 и 2. Полученное эмпирическое значение больше критического ( $175 > 127$ ) значит, различия достоверны, то есть по жизненным целям и ориентирам наши испытуемые значимо отличаются друг от друга.

Далее с помощью однофакторного дисперсионного анализа мы проверили значимость влияния представления о совести на жизненные цели индивида. Были сформулированы 2 гипотезы:

H<sub>0</sub>: влияние совести на жизненные цели индивида не выражено.

H<sub>1</sub>: влияние совести на жизненные цели индивида выражено.

Для группы 1 принимается нулевая гипотеза, так как  $(-7,6 < 3,8)$ . Это значит, что представление о совести не влияет на жизненные цели индивида для группы 1 (возрастная категория от 17-25 лет).

Проверили влияние представления о совести на жизненные цели испытуемых в группе 2. Также принимается нулевая гипотеза  $(-6,85 < 3,5)$ . Значит, в старшей возрастной группе также не выражено влияние представления о совести на жизненные цели (возрастная категория от 45-58 лет).

**Выводы.** По итогам эмпирической проверки наших гипотез мы пришли к выводу, что существуют различия в представлениях о совести между представителями разных возрастных групп. Между тем, личностные смыслы совести не влияют на жизненные цели и в первой, и во второй группах. Таким образом, несмотря на различия в психологическом содержании этих жизненных целей (в силу возраста этот факт очевидный), ни в том, ни в другом случае представление о совести их не определяет. Образно говоря, для их достижения - все средства хороши.

### Литература

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988.- 301с.
2. Душин О. Э. Исповедь и совесть. – СПб. 2005. - 41с.
3. Ильин И.А. Путь духовного обновления, гл. 4. – М.: Русская книга, 1996. - 41с.
4. Манеров В.Х. Духовность человека как предмет психологии. //Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. Тезисы докладов межвузовской конференции. – СПб., 1999.
5. Ницше Ф. Генеалогия морали. – СПб. 1908.-87с.
6. Столяров А.А. Феномен совести. Краткий обзор основных типов морального целеполагания в античности. – М., 2000.-113с.
7. Трауберг Н.Ф.Ома Аквинский:Учение о человеке. Газета «Сессия»,-№3,- 26.05.-2008.-24с.
8. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М., 2002. - 504с.
9. Фромм Э. Исследование психологических проблем этики. – М.: Коллегиум, 1992. 102 с.
10. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от "внешнего" и "внутреннего". //Психологический журнал. Т. 16. № 2, 1995. С. 15 – 26.

УДК 159.9.072.422

### ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ

**Селезнева Елена Владимировна** – доктор психологических наук, профессор, РАНХиГС при Президенте РФ; Москва, пр. Вернадского, 84; e-mail: [selezneva-ev@ranepa.ru](mailto:selezneva-ev@ranepa.ru)

#### Аннотация

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования динамики показателей самореализации у студентов. В данной работе на двух выборках показано, что общий уровень эффективности самореализации студентов обусловлен особенностями их ведущей (учебной) деятельности, возрастом и социокультурным контекстом, особенности структуры самореализации определяются общим уровнем ее эффективности, а ее динамика – динамикой социальной среды.

**Ключевые слова:** студенты, самореализация, уровень и структура, ценности.

## DYNAMICS OF INDICATORS OF SELF-REALIZATION AT STUDENTS

**Selezneva Elena V.** – Ph.D., D.Ps., Professor, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Moscow, Vernadsky prospect, 84; e-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

### Abstract

Article is devoted to the analysis of results of an empirical research of dynamics of indicators of self-realization at students. In this work on two selections it is shown that the general level of efficiency of self-realization of students is caused by features of their leading (educational) activities, age and a sociocultural context, features of structure of self-realization are determined by the general level of its efficiency, and its loudspeaker – dynamics of a social environment.

**Keywords:** students, self-realization, level and structure, values.

Стремясь реализовать потребность в постоянных творческих поисках и достижениях, человек максимально полно раскрывает свой потенциал и проявляет свои творческие способности. При этом удовлетворить потребность в самореализации можно в разных формах, разными способами и в различных сферах жизнедеятельности, в том числе в сфере профессионального образования.

Можно предположить, что, с одной стороны, общий уровень эффективности самореализации студентов обусловлен особенностями их ведущей (учебной) деятельности, возрастом и социокультурным контекстом, а с другой стороны, особенности структуры самореализации определяются общим уровнем ее эффективности.

Чтобы подтвердить это предположение, я сравнила данные, полученные в исследованиях особенностей самореализации студенческой молодежи А.А. Скрипкина (2009) и М.Х.Дзейговой (2016), которые были проведены под моим научным руководством.

В исследовании А.А. Скрипкина принимали участие 202 студента, в исследовании М.Х.Дзейговой – 95 студентов московских вузов.

Уровень эффективности и структура самореализации студенческой молодежи в этих исследованиях определялись с помощью разработанного мной опросника «Эффективность самореализации»[2; 3; 4], апробация которого в моих совместных исследованиях с А.А.Скрипкиным и К.М.Фомичевой, а также в исследовании О.Л. Пантелеевой[1] подтвердила его валидность, точность и надежность.

При этом уровень эффективности самореализации рассчитывался как сумма ответов, полученных по всем вопросам, а уровень каждого отдельного показателя – как отношение суммы реально полученных баллов к максимально возможной сумме баллов по данному показателю, умноженное на 10.

Как показал сравнительный анализ, выборки 2009 и 2016 гг. практически не различаются по общему уровню эффективности самореализации. Среднегрупповая сумма баллов по опроснику «Эффективность самореализации» в выборке 2009 г. составляет 67,6, а в выборке 2016 г. - 66,5. Сравнение этих показателей с нормами позволяет говорить о том, что эффективность самореализации студенческой молодежи находится на среднем уровне по сравнению с максимально возможным. Такой общий уровень эффективности самореализации студенческой молодежи обусловлен, на мой взгляд, прежде всего тем, что особенности учебной деятельности в определенной степени ограничивают возможности студентов реализовать собственный потенциал максимально полно. Кроме того, подобный, средний, уровень эффективности самореализации студентов определяется недостаточным развитием творческих умений и навыков и оказывается часто связан с не завершающимся в течение всего срока обучения процессом профессионального самоопределения.

Чтобы исследовать особенности структуры самореализации у студентов с разным уровнем ее эффективности, выборки 2009 и 2016 гг. были разделены на подгруппы. В выборке 2009 г. на основе квартильных оценок были выделены три уровня эффективности самореализации студенческой молодежи: высокий, средний и низкий, при этом в подгруппу с низким уровнем эффективности самореализации вошли 80, а в подгруппу с высоким уровнем – 76 человек. В выборке 2016 г. границей для деления на подгруппы стала медиана. В подгруппу с низким и средним уровнем эффективности самореализации вошли 49, а в группу со средним и высоким уровнем – 46 человек.

Сравнение уровня эффективности по отдельным шкалам опросника «Эффективность самореализации» показало, что в обеих выборках существуют значимые различия по большинству показателей между группами с высоким и низким общим уровнем эффективности самореализации (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Различия в оценке компонентов самореализации у студентов с разным уровнем ее эффективности (2009 г.)**

Показатели	Уровень эффективности самореализации (условные единицы)		p
	низкий	высокий	
Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов	4,44	7,30	0,0001
Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности	2,88	4,86	0,0001
Терпимость к неопределенности	5,66	8,84	0,019
Личностные стандарты деятельности	6,90	8,23	0,001
Самооценка и уровень притязаний	7,50	8,24	0,037
Ведущие ценности и смысложизненные ориентации	4,94	8,07	0,0001
Гибкость в постановке целей	6,18	7,31	0,011

Таблица 2

**Различия в оценке компонентов самореализации у студентов с разным уровнем ее эффективности (2016 г.)**

Показатели	Уровень эффективности самореализации (условные единицы)		p
	низкий и средний	средний и высокий	
Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов	4,56	6,5	0,001
Гармоничность самореализации в различных сферах самореализации	3,25	4,47	0,001
Терпимость к неопределенности	6,56	8	0,001
Личностные стандарты деятельности	6,5	7,5	0,001
Самооценка и уровень притязаний	7,25	9,25	0,001
Независимость (локус контроля)	6,81	7	0,001

Сравнение данных, полученных в 2009 и 2016 г., показывает, что в группах с высоким (средним и высоким) уровнем эффективности самореализации наиболее высокие результаты получены по показателям «Самооценка и уровень притязаний», «Терпимость к неопределенности» и «Личностные стандарты деятельности», а в группе с низким (низким и

средним) уровнем эффективности самореализации самые низкие баллы получены по показателям «Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности» и «Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов». Следует отметить при этом, что показатель «Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности» оценивается низко во всех группах. Это связано с тем, что студенты, как было сказано выше, заведомо не могут полноценно самореализоваться во многих сферах жизнедеятельности. При этом факторами недостаточной гармоничности самореализации становятся, с одной стороны, особенности ведущей деятельности студентов, когда учебная нагрузка не оставляет свободного времени на реализацию себя в иных сферах, а с другой стороны, - социокультурная ситуация, когда главными социальными ценностями являются не творчество и развитие, а материальное благосостояние.

Интересно, что в подгруппе с низким и средним уровнем эффективности самореализации выборки 2016 г. показатель «Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности» выше, чем в подгруппе с низким уровнем выборки 2009 г. В то же время этот показатель в подгруппе со средним и высоким уровнем выборки 2016 г. ниже, чем в подгруппе с высоким уровнем выборки 2009 г.

При сравнении подгрупп с высоким (средним и высоким) уровнем эффективности самореализации видно, что в 2009 г. наиболее высокие оценки были по показателю «Терпимость к неопределенности», а в 2016 г. – по показателю «Самооценка и уровень притязаний». При этом показатель «Самооценка и уровень притязаний» в 2016 г. выше этого показателя в 2009 г., показатели «Терпимость к неопределенности», «Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности» и «Удовлетворенность достигнутым уровнем реализации жизненных планов», наоборот, ниже. Можно предположить, что участники исследования 2016 г., вошедшие в подгруппу со средним и высоким уровнем эффективности самореализации, более высоко, чем участники исследования 2009 г., оценивая свой потенциал, одновременно имеют больше затруднений в деятельности и либо недостаточно активны в процессе самореализации, либо сосредоточены на какой-либо одной сфере деятельности, а это, в результате, приводит к неудовлетворенности процессом и результатами реализации жизненных планов – как текущих, так и ориентированных на перспективу.

Следует обратить внимание также на динамику показателя «Личностные стандарты деятельности», который значимо снизился в выборке 2016 г. по сравнению с выборкой 2009г. Это говорит о том, что участники исследования 2016 г. субъективно (и часто неосознанно) предъявляют более низкие требования к качеству и результатам своей работы в неопределенных ситуациях. Несомненно, одним из факторов, определяющих снижение личностных стандартов деятельности у студентов, является общая социокультурная ситуация, в которой качество работы не является социальной ценностью.

Таким образом, в целом результаты сравнительного исследования подтвердили выдвинутые предположения. Было установлено, что структура самореализации у студентов является достаточно устойчивой, а ее динамика определяется, прежде всего, динамикой образовательной и в целом социокультурной среды.

### Литература

1. Пантелеева О.Л. Влияние характера на особенности самореализации студенческой молодежи: пилотное исследование // Акмеология. 2014. № S1-2. С. 177-178.
2. Селезнева Е.В. Жизненные смыслы и эффективность самореализации человека // Практична психология та соціальна робота. 2014, №3, с. 20-29.
3. Селезнева Е.В. Самореализация и особенности мотивации студенческой молодежи // Акмеология. 2013. № 3. С. 28-34.
4. Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4. С. 78-91.

## ЦЕННОСТЬ СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК ОДИН ИЗ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

**Адамян Анна Андреевна** – аспирант департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; [adamyan.anya@gmail.com](mailto:adamyan.anya@gmail.com)

### **Аннотация.**

Статья посвящена рассмотрению справедливости как возможного смысла жизни. Обсуждаются результаты эмпирического исследования представлений о ситуациях несправедливости у студентов, на основе которых строятся предположения о связи позиции испытуемого в спонтанно актуализируемых ситуациях несправедливости, степени его активности с местом справедливости в его системе ценностей.

**Ключевые слова:** смысл жизни, ценности, справедливость, чувствительность к справедливости.

## VALUE OF JUSTICE AMONG MEANINGS OF LIFE IN STUDENTS

**Adamyan Ann** – PhD student of the department of psychology at the faculty of social sciences of National Research University “Higher School of Economics”; [adamyan.anya@gmail.com](mailto:adamyan.anya@gmail.com)

### **Abstract.**

The article discusses justice as one of the possible meanings of life. Results of a pilot study of understanding of unjust situations in students are observed. Suggestions about links between position in an unjust situation that is spontaneously recollected, level of activity and place of justice in his system of values.

**Keywords:** meaning of life, values, justice, justice sensitivity.

Феномен справедливости занимает особое место в психологических исследованиях, он рассматривается в очень разных ракурсах: например, в разных концепциях справедливость выступает как самостоятельная ценность, составляющая ценностно-смысловой сферы личности [5]; как основание морального поведения [6]; как правило мироустройства, гарантирующее, что каждый получает то, что заслуживает, и заслуживает то, что получает [7]. Если обратиться к первому из перечисленных представлений о справедливости, станет понятно, что справедливость представляет ценность и, тем более, соотносится с понятием смысла жизни отнюдь не для каждого человека. В.Э. Чудновский писал о сложности и многоаспектности смысла жизни как психического образования и выделял его ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, мотивационно-целевой, экзистенциальный и регуляторно-волевой компоненты [3]. Следовательно, можно говорить о том, что справедливость входит в структуру смысложизненных ориентаций человека в том случае, если она выступает как значимая идея, как то, что позволяет человеку выйти за пределы своего собственного существования, играет существенную роль в структуре его мотивации, направляет его жизнь, является той движущей силой, которая позволяет совершить усилие. Вайзер Г.А., описывая расширение и углубление содержания смыслов жизни в процессе развития человека, выделяет различные группы смысложизненных ориентаций: широкие социальные смыслы, групповые смыслы, индивидуальные смыслы, эмоциональные смыслы, познавательные смыслы [1]. Справедливость сложно однозначно отнести к одной из групп, идея справедливости может реализовываться как на уровне взаимодействия с большим социумом, так и на уровне отношений с более узким кругом людей. Если мы задумаемся о путях воплощения идеи справедливости как смысла жизни, то

придем к тому, что речь будет идти о готовности видеть ситуации несправедливости и восстанавливать должный порядок.

В рамках психологии личности такая готовность замечать несправедливость в жизненных ситуациях, эмоционально, когнитивно и поведенчески на нее реагировать является предметом изучения в теории чувствительности к справедливости М. Шмитта [2;8]. В ней чувствительность к справедливости рассматривается как черта личности, степень выраженности которой определяется количеством ситуаций, которые человек готов воспринимать как несправедливые, интенсивностью его реакций на такие ситуации. Конечно, о справедливости как об особом жизненном смысле предположительно можно говорить только в случае выраженности чувствительности к справедливости, в том числе в аспекте активных действий, направленных на ее восстановление. Согласно представлениям авторов, в зависимости от роли человека в конкретной ситуации можно выделить чувствительность к справедливости с позиции жертвы, свидетеля, нарушителя и бенефициара. Авторами концепции чувствительности к справедливости был разработан инструмент исследования – опросник чувствительности к справедливости. Значимость конструкта с точки зрения предсказания поведения человека подтверждается рядом исследований, где была выявлена положительная взаимосвязь между чувствительностью к справедливости и склонностью человека проявлять активность, направленную на восстановление справедливости [5]. Исследования также подтвердили устойчивость во времени показателей чувствительности к справедливости. Также была подтверждена гипотеза о несводимости чувствительности к справедливости к другим чертам личности, о ее особом месте в личностном пространстве.

Выявленные в исследованиях особый статус чувствительности к справедливости как отдельной черты личности, ее прогностическая способность в отношении поведения делают актуальными дальнейшие исследования феномена чувствительности к справедливости, выяснение его кросскультурной универсальности или же культурной специфичности. С целью сбора материала для разработки инструмента качественного исследования феномена чувствительности к справедливости (набора виньеток) нами было проведено пилотажное исследование, направленное на изучение представлений о типичных ситуациях несправедливости.

В пилотажном исследовании приняли участие две академические группы студентов-психологов РНИМУ им. Н.П. Пирогова. Участникам предлагалось описать две или три ситуации несправедливости, указав, с кем произошла данная ситуация, эмоции, мысли, поведение действующих лиц. Было описано 64 ситуации. Помимо реализации методической цели, в исследовании ставились задачи содержательного анализа легко актуализируемых в памяти ситуаций несправедливости с точки зрения позиции, которую занимает в ней индивид, с точки зрения его реакций в разных позициях. В этом тексте в ракурсе рассмотрения справедливости как возможного жизненного смысла мы обратимся к тем ситуациям, где участники предпринимают активность по восстановлению справедливости: смысл жизни невозможен без мотивационно-волевого и регуляторно-волевого компонентов. Мы также предполагаем, что о справедливости как отдельном жизненном смысле, наделенным теми гранями, которые описывал В.Э. Чудновский, имеет смысл говорить при описании позиций нарушителя, бенефициара и свидетеля. Согласно исследованиям [5;8], высокие показатели именно по этим шкалам опросника чувствительности к справедливости связаны с просоциальными ценностями и реальным поведением восстановления справедливости в ситуациях, где ущерб был нанесен другому человеку. Говорить о справедливости как об отдельном смысле жизни в случае высокого уровня чувствительности к справедливости исключительно с позиции жертвы вряд ли следует, так как показатели по этой шкале в исследованиях М. Шмитта оказались связаны с такими социально неодобряемыми чертами личности, как завистливость, макиавеллизм, паранойяльность [8]. При этом действие по восстановлению справедливости в интересах других людей с этой

характеристикой не связаны, то есть экзистенциальный, самотрансцендирующий аспект смысла жизни этот тип чувствительности к справедливости не предполагает.

По результатам исследования, 38 ситуаций были описаны с позиции жертвы несправедливости, 27 – с позиции свидетеля, лишь одна – с позиции нарушителя, ситуации с позиции бенефициара описаны не были.

Ситуация, описанная с позиции нарушителя, включала в том числе описание действий по восстановлению справедливости: студентка описывает ссору с мамой по поводу того, кто должен заботиться о кошке, в результате которой в сердцах она выгнала кошку в подъезд, но буквально через несколько минут опомнилась и с чувством вины вернула животное домой, таким образом выступив в этой ситуации и как нарушитель справедливости и как тот, кто ее восстановил. В качестве основных эмоций в этой ситуации девушка назвала очень сильный стыд и грусть.

Среди ситуаций, описанных с позиции свидетеля, только четыре включали активные действия, направленные на восстановление справедливости. Две ситуации - это описанные разными студентками случаи, когда они вступились за своего знакомого (одноклассника или однокурсника), подвергающегося нападкам со стороны других учеников или студентов. Эмоции, которые испытывают респонденты, - это негодование, возмущение и злость, которые дают им силы действовать: «Я была зла. Эта ситуация вызывает у меня возмущение, желание “восстановить справедливость”». В определении понятия справедливости обеих девушек звучит межличностный аспект: «справедливость – это уважение к другому человеку, оценка достижений согласно их значимости».

Еще два примера активных действий в ответ на воспринимаемую несправедливость приводятся одним автором и связаны с ситуациями, когда людям на улице или в транспорте становится плохо, а все окружающие, кроме автора, не предпринимают никаких действий, чтобы им помочь. Автор считает, что «справедливо назвать человеческой обязанностью взаимопомощь в критической ситуации». Одна из ситуаций трагическая: респондент увидел лежащего на полу автобуса человека, когда подошел к нему, человек оказался мертв. Люди вокруг не обращали внимания на лежащего человека, считая его пьяным или спящим. Эмоции автора в этой ситуации: печаль, разочарование в людях. Аналогичная ситуация, но с благополучным завершением: автор обнаружил в парке зимой человека в состоянии алкогольного опьянения с разбитой головой, помог ему, вызвал скорую помощь. При этом, когда автор подошел к пострадавшему, недалеко стояли люди, они разговаривали и курили, не проявляя интереса к человеку на земле. Интересно, что даже в этой ситуации с благополучным финалом респондент испытывает только негативные эмоции: разочарование и злость, описывая мысли, пишет: «Неужели мне никто не поможет? Или моим близким?»

Специфичен контекст, к которому относятся ситуации попытки восстановления справедливости. В целом большинство описанных ситуаций несправедливости имели отношение к деловой сфере (учебной или рабочей, сфере правовых отношений, под угрозой в результате несправедливости оказывались материальное имущество или оценки в вузе), к широкому социальному контексту (респонденты, например, писали о соотношениях зарплат пожарных и футболистов, врачей и депутатов), или контексту выполнения договоренностей в межличностном общении; описания нескольких ситуаций апеллировали к несправедливости жизни в целом («несправедливо, когда у тебя нет отца, а у других полные семьи», «несправедливо, когда твой друг погибает молодым»). В то же время ситуации активного вовлечения свидетелей в деятельность по восстановлению справедливости связаны с контекстом личного отношения к людям, которые не являются для респондентов близкими, но чья жизнь и достоинство находились под угрозой. Интересно, что сами определения справедливости, которые мы также просили давать респондентов, у троих людей, описывающих свое активное участие в восстановлении справедливости, относятся к межличностному типу справедливости. Большинство же участников исследования давали определение справедливости, ориентируясь скорее на дистрибутивный тип («каждый получает то, что заслуживает», «результат, соотносимый с усилиями»), гораздо реже – на

процедурный (например, «равное отношение, принятие решений с учетом личностных особенностей и чувств других людей») и межличностный (например, «уважение к другому человеку»).

Конечно, предположение о том, что те и только те участники, которые во время заполнения методики актуализировали в памяти ситуации восстановления справедливости, являются носителями ценности справедливости, составляющей их смысла жизни, было бы слишком смелым. Мы не знаем, насколько значимое место занимает эта ценность в рефлекслируемой участниками ценностно-смысловой структуре. Мы также можем предположить, что причины, по которым другие участники исследования вспоминали ситуации, в которых не предпринимались действия по восстановлению справедливости, могут лежать не только в плоскости ценностей и смыслов, но и в плоскости когнитивных закономерностей: в памяти легче актуализируются те ситуации, которые не имели завершения. Кроме того, сама постановка задачи включала просьбу рассказать о ситуации несправедливости. Возможно, задача рассказать о ситуациях, где справедливость восторжествовала, заставила бы участников вспомнить другие случаи. Однако ценным в любом случае остается наблюдение, что к активным действиям, к выходу за пределы собственной зоны комфорта респондентов толкали ситуации нарушения справедливости, понимаемой не в терминах о правильном распределении благ, а в терминах, описывающих отношения к другому и базовые принципы взаимоуважения и взаимопомощи.

### Литература

1. Вайзер Г. А., Чудновский В. Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска //М.: Обнинск: ИГ-Социн. – 2010. – 72 с.
2. Нартова-Бочавер С. К., Астанина Н. Б. Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии: теории и эмпирические исследования //Психологический журнал. – 2013. – №. 1. – С. 16-23.
3. Раевская Т. Г. Ценностные ориентации на образование как личностный фундамент смысла жизни //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. – С. 224 – 230. [Электронный ресурс] <http://www.pirao.ru/about/structure/laboratories/24/karpova/>
- 4.Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий //Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – №. 2.
5. Baumert A., Schmitt M. Justice sensitivity //Handbook of social justice theory and research. – Springer New York, 2016. – С. 161-180.
6. Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. 2: The Psychology of moral development. San-Francisco, 1984.
7. Lerner M.J. The belief in a just world: A fundamental delusion. NewYork, 1980.
8. Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J. The Justice Sensitivity Inventory: Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data // Social Justice Research. 2010. Т. 23.

## О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ КАЗАХСТАНА

**Сарсенбаева Ботакоз Иватовна** – кандидат психологических наук, доктор педагогических наук Западно-Казахстанского государственного университета им. М.Утемисова, Уральск, Казахстан, пр. Достык, 162

### **Аннотация**

В статье представлен анализ психолого-педагогических исследований по проблеме становления ценностных ориентаций у молодежи. Рассмотрено влияние внешних факторов на развитие молодежи Казахстана в современных условиях.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, молодежь, образование, психолого-педагогические исследования.

## ABOUT SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VARIABLE ORIENTATION DEVELOPMENT IN YOUTHFUL AGE

**Sarsenbayeva Botakoz Ivatovna** - the candidate of psychological sciences, the doctor of pedagogical sciences Of West-Kazakhstan State University named after M.Utemisov, Uralsk, Kazakhstan

### **Abstract**

The article presents an analysis of psychological and pedagogical research on the problem of the formation of value orientations among young people. The influence of external factors on the development of the youth of Kazakhstan in modern conditions is considered.

**Key words:** value orientations, youth, education, psychological and pedagogical research.

На развитие молодого поколения Казахстана определенное влияние оказывают те социально-экономические изменения, которые происходят в нашей стране. Перед учеными стоит задача – прояснить, какие ценностные ориентации формируются у современной молодежи, и прежде всего – у студенчества. Но для решения этой задача необходимо выйти в широкий пласт психолого-педагогических исследований, авторы которых характеризуют специфику юношеского возраста и раскрывают содержание понятия «ценностные ориентации».

Молодежь, представленная разными периодами юношеского возраста, является одной из мобильных и активных групп населения страны. Юность, представляя собой, завершающий этап формирования личности, включает в себя также и целостные представления о самом себе. В связи с этим важно отметить, что юношеский возраст – это период жизни, в котором развивается способность соотносить цели и условия перспективы построения собственной жизни.

В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям. А также к моральным ценностям. Обретение ценности есть обретение личностью самой себя. Ценностные ориентации – это элементы структуры личности, которые характеризуют содержательную сторону направленности личности. Система ценностных ориентаций выступает «свернутой» программой жизнедеятельности и служит основанием для реализации определенной модели личности. Той сферой, где социальное, переходит в личностное и личностное становится социальным. Ценность представляет собой один из основных механизмов взаимодействия личности и общества, личности и культуры.

В процессе становления личности молодого человека формируется определенная система ценностных ориентаций с более или менее развитой структурой поведения личности. Система ценностных ориентаций личности, хотя и формируется под влиянием ценностей, господствующих в обществе и непосредственной социальной среде, окружающей личность, не предопределена ими жестко. Ценности, предлагаемые обществом, личность «усваивает» избирательно. На формирование ценностных ориентаций оказывают влияние не только социальные факторы, но и некоторые характеристики самого индивида, его личностные особенности. Система ценностных ориентаций не является раз и навсегда данной: с изменениями условий жизни, самой личности появляются новые ценности, а иногда происходит их полная или частичная переоценка. Ценностные ориентации молодежи как самой динамичной части общества первыми претерпевают изменения, вызванные изменениями в обществе [1].

Самая главная особенность юношеского возраста состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании образа «Я». Образ «Я», по И. Кону, - это социальная установка, отношение личности к себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий [8]. Ученые отмечают, что произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 на 23-25 лет [9]. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, в достижениях.

Являясь основой нравственного сознания, ценностные ориентации влияют на жизненный выбор юношества, проявляются в особенностях целеполагания и способах целедостижения, в поступках и делах. Часто для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в форме ценностных ориентаций и служат социальной регуляции взаимоотношений людей.

Ядов В.А. разработал диспозиционную концепцию регуляции социального поведения. По мнению автора, человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, которые имеют иерархию и которые регулируют его поведение и деятельность. Каждый уровень включает в себя три компонента: потребность, ситуацию и диспозицию. Система ценностных ориентаций индивида формируется на высшем уровне развития личности и регулирует поведение и деятельность в наиболее значимых ситуациях социальной активности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности и к средствам удовлетворения этих целей [16].

Б.С.Братусь использует для обозначения смысловых образований понятие «личностные ценности» [5]. Как отмечает М.С.Яницкий, теоретические концепции второй половины XX века и, прежде всего, отечественная традиция, раскрывают психологическую природу ценностей через введение практически тождественных понятий «ценностные ориентации личности» и «личностные ценности», которые различаются, по существу, лишь отношением ценностей, скорее, к мотивационной, либо смысловой сферам [16, с.15].

Таким образом, предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складываются лишь в юношеском возрасте. В работах Л.И. Божович показано, что в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой устойчивую систему нравственных идеалов и принципов. Эта система становится постоянно действующим побудителем, опосредствующим все поведение и деятельность человека, его отношение к окружающей действительности и к самому себе [3, 4].

В основе приобретения ценностной системой реально действующего характера, по нашему мнению, лежит осознание человеком личностного смысла своей жизни. По мнению В.Франкла, именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны [15]. Появление потребности в определении своих жизненных целей, нахождении своего места в жизни становится отличительной особенностью именно этого возраста.

Ценностные ориентации молодежи на учебу, продолжение образования, профессию связываются с ценностью благополучия, прежде всего материального. Именно в юношеские годы происходит активное включение индивида в общественную жизнь – главным образом, через усвоение знаний общеобразовательных и специальных учебных дисциплин, трудовое обучение и профессионализацию, приобретение практических навыков и умений.

Для большинства молодежи образование выступает как особая ценность, большая, чем материальные блага. Следует отметить, что, несмотря на все существующие в нашем обществе проблемы, престиж образования и особенно высшего продолжает сохраняться. Большинство учащейся молодежи имеет четкую ориентацию на продолжение образования. Безработица воспринимается многими не как угроза существованию, а как резерв времени для поиска новых стратегий. Однако все большее влияние на развитие ценностных ориентаций на образование у современной молодежи оказывают новые социально-экономические условия. К сожалению, сегодня образование зачастую является также и фактором укрепления социального неравенства. Дети «власть имущих» и богатых имеют возможность попасть в такую группу, которая в будущем получит доступ к рычагам власти в экономике и политике. В связи с этим большое значение приобретает необходимость поддержки талантливой и одаренной молодежи через получение образовательных грантов.

Изменения, происходящие в духовной, экономической и социальной сферах современного общества, влекут за собой радикальные изменения в психологии и ценностных ориентациях. Но в большей степени это отражается на развитии ценностных ориентаций молодого поколения, и прежде всего – студенчества. Эта группа является чутким индикатором происходящих перемен. По мнению отечественных исследователей, студенчество как социальная группа отличается от других групп молодежи некоторыми особенностями: формами организации своей жизнедеятельности, сосредоточенностью в крупных высших учебных заведениях и относительной самостоятельностью в выборе деятельности в учебное и внеучебное время [14]. Неизбежная ломка сложившихся устоев приводит к переоценке ценностей, что более всего проявляется в сознании этой социальной группы, которая отличается специфическими особенностями возрастного развития.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г.Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в высшем учебном заведении необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций. Гуманитарии, например, часто характеризуются широтой познавательных интересов, эрудированностью, богатым словарным запасом, умением соотносить конкретные и абстрактные понятия [2].

Своеобразием психологии студенчества объясняется непосредственность, стремление проявить себя, категоричность и нетерпимость к мнению других, приводящее к поспешным решениям [13]. Студенчество как социальная группа уже освободилось от абстрактного содержания детства, но еще не наполнилось конкретным содержанием социальных функций зрелости и находится между двух полюсов. Студенчество, с одной стороны, является предметом образовательной опеки государства, а с другой стороны, способно принимать деятельное участие в общественной жизни.

Если рассмотреть понятие академического образования в связи с ценностными ориентациями, то можно понять, что это культурный стержень, «память» социума, частью которого всегда были и будут ценности. Поэтому студенчество сочетает в себе историю мира в виде совокупности теоретических знаний и перспективы его развития на практике.

Для студентов годы обучения – один из важнейших периодов их жизни. Это время получения образования, приобретения профессиональной квалификации, этап согласования своих желаний, возможностей, ориентаций с условиями и требованиями со стороны общества. [11, 12]. Они, в частности, выражаются в наборе профессий, специальностей и должностей, которые не всегда достаточно хорошо известны выпускнику школы, абитуриенту, студенту. Постоянно меняющиеся условия и обстоятельства часто изменяют и уродуют взгляды и принципы развивающейся личности. Особо отметим, что негативные явления, являющиеся следствием не только экономического кризиса, но и социального кризиса, затрудняют воспитательную работу с молодежью.

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, а также определяют его поведение [7, 10]. Важной является связь ценностных ориентаций с направленностью личности. Направленность личности – это одна из самых важных характеристик. Содержание направленности – это, прежде всего, социально обусловленные отношения личности к окружающей действительности. Через направленность личности ценностные ориентации находят свое выражение в деятельности студентов. И после этого они становятся устойчивыми мотивами деятельности и затем превращаются в убеждения.

Таким образом, становление ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и соответственно соотношение личностного и общественно значимого. В этой связи ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития.

В рамках проблемы формирования ценностных ориентаций у молодежи следует учитывать, что изменения в учебной деятельности, в характере взаимоотношений со сверстниками, преподавателями и родителями возникают в связи с переходом учащихся из общеобразовательной школы в среднее профессиональное образовательное учреждение или высшее учебное заведение. Центральным личностным новообразованием юношеского возраста является профессиональная направленность, которая, с одной стороны, формируется в результате социально-нравственного, профессионального личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебно-профессиональной деятельности, а с другой стороны, сама обуславливает и самоопределение, и деятельность. Социально-нравственное самоопределение заключается в осознании своего места в обществе, осознании себя членом общества, а также осознанием смысла жизни вообще и своей жизни в частности.

### Литература

1. Агеева А.В. Ценностные ориентации российской молодежи: материалы Ломоносовских чтений. – М., 2003. – Т.2. – С.21.
2. Ананьев Б.Г. Некоторые черты психологической структуры личности. // В кн.: Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: МГУ, 1982. – С.39.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., Просвещение, 1968. – 400 с.
4. Божович Л.И. Изучение личности и ее формирование в онтогенезе // Проблема управления процессом формирования личности. – М., 1972. – С.7.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
6. Гаврилин В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации. – М., 2003. – С.12.
7. Козлов В.В. Интегративная психология. – М., 2007. – 252 с.
8. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – С.171.

## ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

**Кривцов Сергей Владимирович** – аспирант, Московская гуманитарно-техническая академия (НОУ ВПО «МГТА»); Москва, 2-й Котляковский переулок, д. 1, стр. 98, 99

### **Аннотация**

Статья посвящена анализу проблемы смысла жизни у молодых, их психологических особенностях и отличий от других поколений, а также разработке решений связанных с идеологией и ее аспектами.

**Ключевые слова:** смысл жизни, идеология, молодежь.

## IDEOLOGICAL ASPECTS AS A SOLUTION TO THE MEANING OF LIFE YOUTH

**Krivtsov Sergey Vladimirovich** - graduate student, Moscow Humanitarian-Technical Academy, Moscow, 2nd lane Kotlakovsky, 1, page 98-99

### **Abstract**

This article analyzes the problems of the meaning of life in young, their psychological characteristics and different from other generations, as well as the development of solutions related to ideology and its aspects.

**Keywords:** the meaning of life, ideology, youth

В сегодняшней России очень остро стоят вопросы, так или иначе связанные со смыслом жизни. Статистические данные как официального, так и неофициального характера констатируют, что многие серьезные социальные проблемы среди российской молодежи вызваны именно этой причиной. Выглядят проблемы следующим образом: высокая численность самоубийств среди молодежи, прогрессирующая наркомания и алкоголизм, повышающийся процент участия молодых людей в различных радикальных и экстремистских группировках и сектах, а также желание и попытки наиболее активной и пассионарной части молодых людей уехать на постоянное место жительства в развитые страны западного мира [1]. Все это говорит о понимании людьми данной социальной группы собственной ненужности в рамках официальной повестки дня своего государства и как следствие о бессмысленности своей жизни и развития в России. Отсюда и возникают попытки найти решения, большая часть из которых либо обречена на провал, либо будет иметь негативные последствия.

Также к этому добавляется фундаментальные перемены, происходящие в мире, так или иначе затрагивающие нашу страну, в том или ином виде. Особенно это касается кризиса либерально-глобалистской модели развития, в рамках которой людям из разных регионов мира приходится довольствоваться бедной, лишенной всякого смысла жизнью [2]. Отсюда и возникает острая необходимость создания в России новой идеологической программы, которая будет отвечать смысловым запросам общества и давать возможность в рамках своей программы реализовать скрытые творческие потенциалы развития молодых людей.

Основной базис идеологической программы должен исходить из понятия “социальная справедливость” и построения подобного общества в нашей стране. Данное понятие всегда очень остро воспринималось жителями России в силу своих ментальных особенностей. Начиная с распада СССР именно справедливость, как в общественном, так и в индивидуальном плане была отброшена элитами за ненадобностью. Ставка была сделана на либерально-демократические идеи, в центре которых стояли капиталистические ценности и

индивидуальное потребление различных материальных благ, бездумно скопированные с европейских образцов. Причем что важно - никто полноценно не понимал, как, используя концепции европейских и американских политиков и философов, дать людям новые жизненные смыслы и идеалы, без попыток перечеркнуть все психологические и ментальные особенности народов, проживающих на территории России. Из-за этого получилась крайне негативная картина. С одной стороны была политическая элита государства, которая считала, что в рамках свободного рынка не нужно предпринимать никаких усилий для внедрения либеральных идей в массы и создания полноценного демократического общества западного образца, поскольку “рынок сам все отрегулирует” и была занята разделом власти. А с другой стороны было общество, воспитанное на коммунистических идеалах, имевшее совершенно другие по содержанию смыслы, абсолютно антагонистичные по своей сути капиталистическим, которое не восприняло либеральные смыслы. Получился смысловой вакуум, который каждый человек разрешает, как может.

Государство, осознавая проблему смысла жизни своих граждан, пытается решить ее способами, которые подходят для очень небольшого круга людей.

Также нужно учитывать психологические особенности тех людей, которые сейчас подходят под термин “молодежь”. К ним относятся люди, рожденные с 1981 по 2000 год, и обозначенные научным сообществом как “Поколение Y” или “Миллениалы”[3]. Данное поколение имеет ряд отличительных особенностей, которые резко отличают их от предыдущих. К ним относятся:

- самовлюбленность (нарциссизм) – чаще всего он выражается в регулярных обновлениях сведений о своей личной жизни в различных социальных сетях, выкладывание селфи на всеобщее обозрение, подражание героям поп-культуры другие способы самовыражения индивида;
- недостаток живого общения с ровесниками и окружающими людьми (миллениалы пытаются заменить живое общение виртуальным с помощью тех же социальных сетей и мессенджеров);
- зависимость от признания их деятельности в виртуальном мире с помощью лайков и репостов в социальных сетях (при отсутствии возникают стрессы, в отдельных случаях переходящие в депрессию);
- сложность в самоопределении, а именно нежелание молодого человека поколения Y взрослеть. Многие миллениалы, живут с родителями, будь то в силу экономических (безработица), личных (удобство такой жизни), социальных (боязнь выступления на публике, недостаток образования), либо иных причин. Нежелание молодых людей целиком погружаться во взрослую жизнь и принимать серьезные решения самостоятельно. Такие люди скорее обратятся за советом к родителям и будут ему следовать;
- легкообучаемость, что означает частую смену деятельности, а в дальнейшем частая смена места работы;
- инфантильность, что приводит наиболее активных миллениалов к крайне негативным последствиям, вроде вступления в различные организации экстремистского толка, которые прекрасно понимают психологическую специфику этого поколения и знают как ими манипулировать.

Ключевой же особенностью данного поколения является сильная лояльность различным радикальным взглядам и движениям что является главным фактором для новой идеологии, основанной на базисе социальной справедливости. Собственно эта лояльность и есть попытка преодолеть стрессовое состояние, которое присутствует у молодых людей в сегодняшних условиях абсурдности и бесперспективности. Во многом именно из этого вытекает желание психологов и других представителей гуманитарных профессий понять данное поколение. Но классические опросы и интервью здесь не могут ответить на ключевые

вопросы, потому что далеко не каждый молодой человек будет готов говорить о смысле собственной жизни и фундаментальных жизненных потребностях.

Также важно не отбрасывать и психолого-ментальные особенности населения России в целом, потому что они проявляются во всех поколениях в том или ином виде. Ключевые из них выглядят следующим образом:

- выносливость;
- храбрость;
- иррациональность мышления;
- доверчивость;
- искренность;
- жертвенность.

Именно эти качества приводят в качестве основных наиболее крупные ученые гуманитарного профиля [4]. Очевидно, что в каждом поколении эти качества выражены абсолютно по-разному. Но анализ сегодняшних тенденций среди молодых людей поколения Y показывает, что многие из вышеперечисленных качеств ярко выражены в их субъектной активности, под которой понимается деятельность, автором которой является сам человек, исходя из целей в своем сознании [5]. Эта активность выражается как в формальной, так и в неформальной деятельности.

Идеологические аспекты должны в обязательном порядке учитывать все вышеперечисленные психологические особенности молодых людей, не пытаться их перечеркнуть в угоду политической конъюнктуре. В противном случае нас будут ожидать крайне негативные последствия, пример которых мы можем увидеть в украинских событиях последних лет.

### Литература

1. Быкова Д.Ю., Зотов В.В. Социокультурный подход к формированию молодежной политики инновационного общества // Вопросы культурологии. 2011. № 4 (апрель). С. 68-73.
2. Дугин А.Г. Война континентов. Современный мир в геополитической системе координат // Академический проект. 2015. С. 150
3. Пушкина Л. Люди игрек // Санкт-Петербургские ведомости. 2012. № 043
4. Дугин А.Г. Русский Логос – русский Хаос. Социология русского общества // Академический проект. 2015. С. 250-257
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 5-18.

УДК 159.9.07

## ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ УСПЕШНОЙ И СЧАСТЛИВОЙ ЖЕНЩИНЫ В ВОСПРИЯТИИ ЖЕНЩИН

**Вараева Надежда Валерьевна** – кандидат психологических наук, декан психологического факультета, Нижегородский филиал Гуманитарного института (г. Москва); Нижний Новгород, Анкудиновское шоссе, д.34, e-mail: [Nadezhdav@yandex.ru](mailto:Nadezhdav@yandex.ru)

### Аннотация

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования образов успешной и счастливой женщины в восприятии женщин. Показаны совпадения и расхождения образов успешной и счастливой женщины с образами матери, жены и обобщенным образом абстрактной женщины в их осознаваемой и неосознаваемой части.

**Ключевые слова:** образ женщины, успешная женщина, счастливая женщина.

## FEATURES OF SUCCESSFUL AND HAPPY WOMEN IMAGES IN THE PERCEPTION OF WOMEN

**Varaeva Nadezhda Valerjevna** – The Candidate of psychological Sciences, Dean of the psychological Faculty, The Nizhniy Novgorod branch of Humanitarian Institute (Moscow), Nizhny Novgorod, Street Ankudinovskoe shosse, 34.

### **Abstract**

The article is devoted to the analysis of results of an empirical study of the features of successful and happy women images in the perception of women. The similarities and differences of images of successful woman, happy woman, mother, wife and generalized image of an abstract woman is shown in their conscious and unconscious parts.

**Keywords:** the image of woman, successful woman, happy woman.

В современном обществе активно развивается образ успешного человека, имеющего свой бизнес или престижную работу, материальный достаток и ведущего активный образ жизни. Этот образ поддерживается рекламой и легко воспроизводится в сознании людей. Его можно рассматривать как эталон, как превосхищенный результат развития современного человека. А основной результат, на который направлена жизнь, и составляет цель и смысл жизни [3]. Этот образ в равной степени распространяется на мужчин и на женщин. В женских группах мы просили составить портреты женственной и успешной женщины [1], описание женственной женщины вызывало много затруднений, портрет успешной женщины не вызывал разногласий. Однако одним из важных предназначений женщины является семья, рождение и воспитание ребенка.

Мы провели эмпирическое исследование женских образов в восприятии женщин. Мы рассматривали: образ женщины, образ успешной женщины, образ счастливой женщины, образ жены и образ матери. За основу была взята и адаптирована к целям исследования методика «СОЧ(И) – собирательный образ человека (иерархический)», разработанная В.Л. Ситниковым[2]. Данная методика предусматривает выделение вербализованной (осознаваемой) и невербализованной (менее осознаваемой) составляющих образа. При обработке результатов сравнивалось количество характеристик различных модальностей (телесно-физические, особенности поведения, описания имиджа, черты характера, волевые, характеристики эмоциональной сферы и состояний, особенности самоотношения и самооценки, характеристики особенностей интеллекта и мышления, описания навыков и умений, социальные, перечисление ролей, описание особенностей общения). Составлены частотные словари различных образов. Неосознаваемая часть образа оценивалась по геометрическим портретам. Статистическая обработка проводилась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена в программе SPSS 16.0. В исследовании приняли участие 43 женщины в возрасте от 18 до 44 лет.

По результатам исследования образ успешной женщины существенно отличается от образов счастливой женщины, матери, жены и обобщенного образа абстрактной женщины (см. табл.1). Образ успешной женщины имеет в себе большое количество противоречащих друг другу характеристик (веселая – грустная, семейная – одинокая, порядочная – идет по головам и т.п.) и негативных характеристик (стервозная, коварная, злопамятная, черствая и т.п.). Однако эти характеристики не поддаются стандартизации. Положительные характеристики успешной женщины в основном сводятся к описанию имиджа, материального достатка и качеств, обеспечивающих достижение (умная, коммуникабельная, целеустремленная, волевая и т.п.). В образе успешной женщины почти отсутствуют такие характеристики как: добрая, заботливая, ласковая, нежная, - свойственные остальным женским образам.

Образ счастливой женщины, напротив, имеет много общего с образами матери и жены. Большой процент испытуемых (79,07%) включают в описание счастливой женщины характеристики, указывающие на счастливую семью и материнство (дети здоровы, муж заботится о ней; создательница крепкой и теплой семьи; счастлива в браке, любит проводить

время со своими детьми и т.п.). В описании образа успешной женщины семья упоминается только в 32,56% ответов. Второй особенностью образа счастливой женщины можно считать совмещение характеристик «любимая» и «любящая», эти характеристики стоят рядом, в некоторых ответах через союз «и», как единая характеристика. Также большое количество характеристик, не поддающихся стандартизации, в образе счастливой женщины связано с передачей внутреннего состояния (сияющая, лучезарная, парящая, порхающая, блеск в глазах и т.п.), что во многом противоречит характеристикам успешной женщины (собранная, пунктуальная, тактик, стратег и т.п.).

Пересечение образов успешной и счастливой женщины – в описании материального достатка (хорошая квартира, частный дом, машина и т.п.) и ухоженного внешнего вида. Но если в описании счастливой женщины недостаток упоминается как данность, то успешная женщина всего этого добилась сама (хорошо зарабатывает, купила себе квартиру и т.п.). Лишь в некоторых ответах (меньше 10%) при описании образов успешной и счастливой женщины использованы одни и те же выражения.

Таблица 1

Частотные словари описания женских образов  
(\* процент испытуемых, использующих данную характеристику)

Женщина		Успешная женщина		Счастливая женщина		Жена		Мать	
Характеристики образа	*	Характеристик и образа	*	Характеристик и образа	*	Характеристики образа	*	Характеристики образа	*
Хар-ки, связ-е с материнством, рождением и воспитанием детей	83,33	Умная	54,49	Семья и материнство	79,07	Заботливая	74,42	Заботливая	83,72
Заботливая	57,14	Ухоженная	37,21	Красивая	55,81	Любящая	55,81	Добрая	69,77
Добрая	50,0	Есть семья	32,56	Любимая	46,51	Хозяйственная	53,49	Любящая	51,16
Хозяйственная (хозяйка)	45,24	Уверенная (в себе)	30,23	Любящая	46,51	Красивая	48,84	Ласковая	39,54
Красивая	40,48	Карьера (карьеристка)	30,23	Добрая	44,19	Верная	41,86	Нежная	34,88
Ласковая	35,71	Коммуникабельная	30,23	Радостная (хорошее настроение)	37,21	Умная	41,86	Хозяйственная	32,56
Длинные волосы	33,33	Красивая	27,91	Любимое занятие	37,21	Добрая	37,21	Любимая	32,56
Юбки, платья	33,33	Целеустремленная	25,58	Материальный достаток	34,88	Ласковая	37,21	Понимающая	32,56
Милая	28,57	Обеспеченная (хороший доход)	25,58	Ухоженная	32,56	Нежная	37,21	Красивая	25,58
Нежная	28,57	Ответственная	25,58	Улыбчивая	32,56	Готовит еду	34,88	Готовит еду	25,58
Умная	28,57	Волевая (сильная духом)	25,58	Веселая	30,23	Понимающая	30,23	Мудрая	23,26
Слабая (слабый пол)	28,57	Внимательная	23,26	Заботливая	27,91	Хар-ки, связ-е с материнством	30,23	Умная	23,26
Ухоженная	28,57	Смелая	23,26	Умная	25,58	Ухоженная	27,91	Ответственная	23,26
Женственная	26,19	Независимая	18,61	Здоровье	25,58	Создает уют	27,91	Внимательная	23,26
Мудрая	26,19	Мудрая	16,28	Ласковая	25,58	Мудрая	25,28	Радостная, улыбчивая	20,93
Хрупкая	26,19	Хитрая	16,28	Нежная	23,26	Счастливая	25,28	Милая	16,28
Любящая	23,81	Образованная	16,28	Спокойная, уравновешенная	23,26	Любимая	25,28	Счастливая	16,28
Хранительница очага	23,81	Воспитанная	16,28	Свободная, открытая	20,93	Поддержка	23,26	Помогает, всегда поможет	16,28
Создает уют	21,43	Руководитель (лидер)	16,28	Хозяйство, уют	20,93	Сексуальная	23,26	Женственная	13,95

По частоте использования характеристик различных модальностей образы успешной и счастливой женщины очень близки ( $p=0,004$ ), однако образ счастливой женщины ближе к образам матери и жены, чем образ успешной женщины (см.табл.2).

Таблица 2

Корреляции различных женских образов по количеству характеристик различных модальностей

	Усп.жен./ Счастл.жен	Образ Жен/ усп.жен.	Образ Жен/ счастл.жен.	Усп.жен./ жена	Усп.жен./ мать	Счастл.жен./ жена	Счастл.жен./ мать
Коэфф. Спирмена	0,742**	0,297	0,615*	0,611*	0,580*	0,889**	0,883**
p	0,004	0,325	0,025	0,027	0,038	<0,001	<0,001

Таким образом, образ успешной женщины в восприятии женщин имеет мало общего с образами матери и жены и во многом даже противоречит им. В 9,3% ответов успешная женщина охарактеризована как одинокая, в 30,23% ответов – как сосредоточенная на работе, карьере и заработке. 7% женщин написали, что мужчины боятся успешных женщин.

Также образ успешной женщины имеет мало пересечений с образом счастливой женщины и с обобщенным образом абстрактной женщины. Возможно, образ успешной женщины несет в себе черты мужского образа, но это требует дополнительного исследования.

Корреляционный анализ невербализованной (плохо осознаваемой) части образов показал, что в большинстве ответов испытуемых различные женские образы не взаимосвязаны (см. табл. 3).

Таблица 3

Количество ответов испытуемых (в %) с совпадениями невербальных (геометрических) портретов различных женских образов

Образы	Прямая корреляция	Корреляция отсутствует	Обратная корреляция
Успешная женщ. /Счастл. женщ.	28,54	71,46	-
Усп. женщ. / мать	12,50	87,50	-
Усп. женщ. / жена	6,25	93,75	-
Счастл.женщ. / мать	12,50	87,50	-
Счастл.женщ. / жена	6,25	87,50	6,25

Однако в некоторых ответах (28,54%) выявлена прямая корреляция образов успешной и счастливой женщины. На наш взгляд, это говорит о том, что бессознательно женщины могут стремиться быть успешными, чтобы стать счастливыми, при этом осознанно разделять эти образы, что может отразиться на постановке жизненных целей. Стремясь стать успешной, женщина может откладывать создание семьи и рождение ребенка и при этом не осознавать до конца мотивы своего решения.

### Литература.

1. Вараева Н.В. Территория женственности: программа женских тренингов [Электронный ресурс]. М., 2015. 110 с.
2. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
3. Чудновский В.Э, Бодалев А.А., Вайзер Г.А., Вахромов Е.Е., Карпова Н.Л., Суворов А.В., Торопова А.В. Исследование проблем смысла жизни и акме (возрастной, профессиональный и социореабилитационный аспекты) // Психологический журнал. 2004. Том 25. № 1. С. 129-135.

## ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ

**Бакланова Екатерина Евгеньевна** – студентка 2-го курса магистратуры по специальности «Консультативная психология», Московский Институт психоанализа, 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект, д.34, стр. 14, [kat\\_amari@bk.ru](mailto:kat_amari@bk.ru)

### Аннотация

В статье рассматривается актуальная и важная в настоящее время проблема психологических факторов нарушений пищевого поведения и возможностей помощи женщинам с избыточным весом. В работе показывается, что важными психологическими факторами возникновения избыточного веса у женщин выступают самоотношение и смысложизненные ориентации.

**Ключевые слова:** смысл жизни, самоотношение, смысложизненные ориентации, самооценка, нарушения пищевого поведения, личностные детерминанты, телесный опыт, эмоции, саморуководство, алекситимия, семантическая сфера.

### Self-Conception And Life-Purpose Sense Features Among Obese And Overweight Women

**Ekaterina Evgenyevna Baklanova** - Master's Degree 2nd-year student specializing in Counseling Psychology at Moscow Psycho-analysis Institute.

Russia, 121170, Moscow, Kutuzovskiy Prospect, 34-14, email: [kat\\_amari@bk.ru](mailto:kat_amari@bk.ru)

### Abstract

The article addresses a nowadays worrying problem of psychological factors of nutrition behaviour dysfunction, and possibilities of helping overweight women. This work shows and explains that crucial psychological factors causing obesity and overweight among women are self-conception and life-purpose sense.

The **key words** are reason to live, self-conception, Life-Purpose Sense, self-esteem, nutrition behaviour dysfunction, personal determinants, body experience, emotions, self-guidance, alexitimia, and semantic field.

Распространенность нарушений пищевого поведения делает важной и актуальной задачу исследования их личностных детерминант, в частности самоотношения и смысложизненных ориентаций. Пищевое поведение это - ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуациях стресса, а также ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию. Пищевое поведение человека детерминировано потребностями человека, но не только биологическими, а также и социально-психологическими. Пищевое поведение оценивается как гармоничное (адекватное) или девиантное (патологическое). Среди патологических форм выделяют экстернальный, эмоциогенный, ограничительный типы пищевого поведения, а также наиболее тяжелые их проявления, такие как нервная анорексия и нервная булимия. Факторами возникновения нарушений пищевого поведения выступают некритично усвоенные культурные нормы, личностные особенности женщин, а также семейное воспитание. Среди личностных причин возникновения избыточного веса у женщин выступают особенности самоотношения и смысложизненные ориентации.

Большинством зарубежных авторов принимается позиция, согласно которой самоотношение (самоуважение, самооценка) является целостным одномерным универсальным образованием, выражающим степень позитивного отношения индивида к собственному представлению о себе, интегрированным из частных самооенок. В. Столин заметил, что характер самоотношения (равнодушное, позитивное, негативное) любой

личности определяется таким механизмом, как проявление субъективного Я. Это понятие можно элементарно объяснить, как показатель, определяемый отношение человека к мотивации, побуждающей его самореализовываться. Самоотношение — это система, где каждый отдельный компонент не столь значителен, но все они в комплексе представляют собой единое целое. Главной задачей является постоянное поддержание целостности этой самой системы. Самоотношение тесно взаимосвязано с иными психологическими характеристиками (например, особенностями человека). То есть можно назвать данную систему одновременно продуктом формирования личности и фактором, побуждающим к дальнейшему развитию во всех сферах деятельности.

Черновалова Е. провела исследование, в ходе которого выяснилось, что «Я» лиц, страдающих пищеволией (пищевой зависимостью) имеет следующие особенности: высокую тревожность, заниженную, либо завышенную самооценку, постоянное беспокойство, неудовлетворенность жизнью, подавленность, нежелание идти на контакт с кем-либо, страх за свое здоровье, уклонение от выполнения обязанностей, отсутствие уверенности в себе, упадок сил, дискомфорт, отказ идти на уступки, плохое самочувствие, осознание несоответствия придуманному идеалу. Еще у таких людей нередко наблюдается чрезмерная (напускная) уверенность в себе, которая основана на фантазиях. По факту же пищеволики практически не способны адекватно оценить свое состояние, поэтому часто приукрашивают действительность [8].

Особую роль в формировании самооценки играет восприятие форм собственного тела. Есть такая категория, как телесный опыт. Она охватывает все аспекты, которые имеют отношение к психологической связи личности и его физического тела. Одним из самых важных факторов телесного опыта является образ тела (или физического «Я»). Он отражает результат осознанного, либо придуманного отношения к своему телу. Индивиду нужно составить определенную картину и следовать ей.

Р. Бернс считает, что тело – это осязаемая часть человеческого «Я». «Мы чувствуем, видим и слышим самих себя, никогда не в состоянии отрешиться от своего тела, к тому же этот неотъемлемый элемент нашей личности выставлен на постоянное публичное обозрение» [1]. Форма тела, его размер и пропорции влияют на качество жизни личности, а также на его психику. Так происходит потому, что от красоты тела зависит то, как человек будет восприниматься окружающими людьми. В какой-то мере на основании оценки со стороны формируется самооценка. А положительная оценка себя, своей внешности благотворно влияет на Я-концепцию. Если же оценка со стороны негативная, то скорее всего и самооценка будет заниженной.

И.Кон предлагает пять вариантов борьбы с физическими недостатками в образе «Я».

1. Снижение массы тела за счет физических упражнений.
2. Попытки не обращать внимания на несовершенство фигуры.
3. Осознание проблемы сквозь призму недовольства жизнью.
4. Привыкание к негативным оценкам, приспособление к общественному мнению.
5. Компенсация физического недостатка какими-либо достижениями в иной области [4].

Женщины гораздо больше переживают по поводу своей фигуры, чем мужчины. Внешность имеет огромное значение в формировании того или иного мнения о человеке. Thompson определяет понятие телесного образа на основе его основных составляющих: перцептивного компонента, который отражает собственное мнение человека по поводу его внешнего облика; оценочного, складывающегося из удовлетворенности /неудовлетворенности своим телом; поведенческого, связанного со степенью влияния восприятия своего тела (физической формы) на его поведение [9, p.117].

Многие ученые пытались разобраться в данной теме. Дыхан, Геслер, Пижугийда рассказывали о возрастных особенностях восприятия своего тела у разных лиц, страдающих нарушением пищевого поведения. Например, у школьниц зафиксировано более негативное отношение к себе и к жизни в целом, чем у сверстниц, питающихся нормально. Можно говорить о том, что в этом случае проявляется негативное интегральное самоотношение, то есть более низкий уровень самоуважения, симпатии к себе. Также выражены признаки

ожидания плохой оценки со стороны окружающих людей, самообвинение. Еще у школьниц с нарушением пищевого поведения отмечается самоуничижение, которое обуславливает позицию личности, зато практически не выражено саморуководство и самопринятие [3].

В контексте рассмотрения психологии женщин, самооценка тесно связана с эмоциональной сферой, учитывая важность эмоций для женщин, согласно традиционным гендерным ролям, которые все еще сильны в современном обществе. В этом контексте представляют интерес данные Горчаковой Н.М. об особенностях эмоциональной сферы пациентов с пищевыми нарушениями. В частности автор показала, что особенностями локализации эмоций в теле для женщин с нарушениями пищевого поведения являются: в области груди и головы. Представленные результаты говорят в пользу того, что женщины исследуемой группы переживают эмоции различными частями тела. Однако, чем в меньшем количестве зон ощущает эмоции, то есть разнообразие локализации чувств, тем в большей степени выражено расстройство пищевого поведения по эмоциогенному типу. Также автором были получены данные, согласно которым экстернальное пищевое поведение не свойственно женщинам, у которых в животе локализуется только чувство радости. То есть, внешнее пищевое поведение, когда процесс питания запускается любыми внешними факторами (присутствие еды, ее внешний вид, запах, поведение находящихся рядом людей, еда «за компанию»), а не внутренними, т.е. ощущением голода и желанием его удовлетворить. Чувство покоя и радости, свойственное определенной группе женщин, не позволяет им следовать за «внешней мотивацией», а ориентирует на себя, на свои собственные желания. Для всех опрошенных, у которых чувство «злости» локализуется в области живота свойственно эмоциогенное пищевое поведение. В этом случае процесс питания является компенсаторным: женщина ест, чтобы справиться с фрустрациями или сильными негативными эмоциями.

Интерпретацией полученных данных занималась Н. Горчакова. Она отметила, что каждая эмоция обусловлена физиологическим состоянием, отражающимся и на ощущениях личности. Следовательно, очень важна способность понимать это состояние, правильно расшифровывать его в той или иной ситуации. Можно сказать, что человек может сам управлять своими эмоциями и регулировать состояние здоровья. «Важно не только переживать хорошие эмоции, но и уметь их осознавать, поскольку каждая эмоция несет прежде всего информацию о том, как контакт со средой меняет нас» [2, с.100].

В анализе К. Лобина были исследованы особенности Я-концепции женщин, страдающих ожирением различной степени. Результаты свидетельствуют, что у людей с нарушением пищевого поведения повышенный уровень деструктивной агрессии вследствие блокировки приспособительного потенциала. У таких женщин снижена способность адекватно воздействовать с окружающими.

Более выраженный уровень деструктивного компонента тревожности в сравнении с конструктивной составляющей у женщин, страдающих ожирением означает, что человеку очень трудно согласовывать внутренние резервы с особенностями реальных ситуаций. Именно поэтому такой человек не способен быстро принять верное решение. Он склонен переоценивать трудности, ему сложно организовать себя для участия в какой-либо деятельности. Как правило, женщины с ожирением боятся вступать в личные отношения [6].

Автор предположил, что импульсы, которые вызваны изменениями основных Я-функций, трансформируются в неправильные привычки, следовательно, может возникнуть расстройство пищевого поведения. А НПП считается одной из главных причин ожирения. Дефицит Я-функций зачастую замещается симптоматическим поведением и постепенным набором избыточного веса. Этот процесс является олицетворением защитно-компенсаторного состояния [6].

Смысл жизни является основной мотивационной тенденцией любой личности. Она направлена на изучение собственного тела, осознания своего «Я», жизненного предназначения, целей. Смыслоразнонаправленные ориентации – это те ценности, которые ставятся на первое место и задают человеку направление деятельности. Ключевая роль

смыслоразнозначных ориентаций в жизни человека позволяет предположить их важную роль в развитии нарушений пищевого поведения и возникновении избыточного веса.

Сергеева М.В. провела исследование, посвященное взаимосвязи алекситимии с проявлениями психической ригидности и смысложизненными ориентациями у пациентов с пищевой зависимостью. Оно показало, что преобладание в группе испытуемых с нарушением пищевого поведения признаков алекситимии затрудняет поиск целей в жизни испытуемого, определенных планов и намерений на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Такое преобладание формирует неудовлетворенность самореализацией, неуверенность в своих силах и возможности контролировать события собственной жизни, нежелание что-то менять и преодолевать трудности. Высокий уровень алекситимии тесно связан с психической ригидностью, которая проявляется неготовностью к гибкому реагированию и страхом изменить привычные, стереотипные формы поведения, которые не позволяют перестроить его в соответствии с требованиями изменяющейся ситуации [7].

Изучая семантические особенности женщин с алиментарным ожирением, Лобин выделил факторы, способствующие похудению. Это стремление поучаствовать в жизни близких людей; относительная свобода от пищевых привычек; осознание состояния, вызвавшего пищевую зависимость; отсутствие зависимости между отношениями с партнером и пищевым поведением. И напротив, факторами, мешающими похудению, считаются: поиск уверенности и удовлетворенности в состоянии сытости; желание получить удовольствие от еды (оно не зависит от чувства голода); трансформация желания физической близости и переживаний о здоровье в немотивированные приемы пищи; проблемы в отношениях с супругом, связанные с пищевым поведением. К. Лобин делает вывод, что особенности семантической сферы у женщин, страдающих алиментарным ожирением, зачастую служат показателями состояния пациентки в данный момент. Они же свидетельствуют о результатах проведенного лечения [6].

Таким образом, особенности самоотношения и смысложизненных ориентаций могут выступать значимыми факторами нарушений пищевого поведения у женщин с избыточным весом, что делает актуальной задачу эмпирических исследований в этом направлении.

### Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Горчакова Н.М. Особенности эмоциональной сферы пациентов с пищевыми нарушениями // Наука и Мир. 2015. Т. 2. № 11 (27). С. 97-102.
3. Дыхан Л.Б., Пижугийда В.В., Геслер Е.И. Возрастные особенности отношения к себе у лиц с нарушенным и адекватным пищевым поведением // Валеология. 2014. № 2. С. 67-78.
4. Кон. И. С. Открытие «Я» – М.: Политиздат, 1978. – 278 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности – М.: Смысл, 1999. – 486 с. – (Сер. Фундаментальная психология.)
6. Лобин К. В. Структура личности женщин страдающих алиментарным ожирением (в связи с задачами психотерапии): автореф. дис... канд. психол. наук. – СПб., 2006. 18с.
7. Сергеева М.В. Взаимосвязь алекситимии с проявлениями психической ригидности и смысложизненными ориентациями у пациентов с пищевой зависимостью // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № 4. С. 111-116.
8. Черновалова Е.В. Исследование психологических особенностей пищевого поведения у женщин : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2001. – 34 с.
9. Thompson J. K, Neinberg L. J, Alra M . Exacting beauty theory assessment and treatment of body image disturbance. Washington, D. C. Assotiation American psychological. - 1998. P. 117.

## ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРИ СУБЪЕКТИВНОМ ПЕРЕЖИВАНИИ ОДИНОЧЕСТВА ЛЮДЬМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

**Буслаева Елена Леонидовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва.

### **Аннотация.**

В статье рассмотрены проблемы субъективного переживания одиночества людьми пожилого возраста, особенности их смысложизненных ориентаций. Приводятся данные результатов исследования, показывающих значимую отрицательную корреляционную связь смысложизненных ориентаций личности и субъективного переживания одиночества в пожилом возрасте.

**Ключевые слова:** пожилой возраст, одиночество, субъективное переживание одиночества, смысл жизни, смысложизненные ориентации.

## FEATURES OF LIFE ORIENTATIONS WITH SUBJECTIVE EXPERIENCE LONELINESS OF ELDERLY PEOPLE

**Buslaeva Elena**, Ph.D., assistant professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology «Moscow State Linguistic University», Moscow.

### **Abstract.**

The article deals with the problems of the subjective experience of loneliness of elderly people, especially their life orientations. The data of the survey results showing a significant negative correlation-ing relationship life orientations of the individual and subjective experience odinochetion in the elderly.

**Keywords:** old age, loneliness, subjective experience of loneliness, the sense of life, the meaning of life orientation.

Важность проблемы обеспечения полноценной и достойной жизни людей преклонного возраста признана многими государствами, что нашло отражение в Принципах ООН в отношении пожилых людей. В настоящей социально-экономической ситуации вопросы качества жизни граждан старшего поколения России, их материального обеспечения, уважительного отношения к ветеранам со стороны общества, правовой и социальной защиты пожилых приобретает особую остроту и значимость.

Пожилым возрастом является одним из этапов онтогенеза личности человека. Пожилой возраст характеризуется, как и любой другой возрастной этап онтогенеза человека, неравномерностью изменений и гетерохронностью развития. В пожилом возрасте происходит изменение привычного образа жизни, меняется социальный статус, пересматриваются жизненные ценности.

Ощущение старости во многом определяется тем отношением и теми чувствами, которые человек испытывает к этому явлению. Понятие «одиночество» имеет разный смысл в зависимости от контекста рассмотрения. Одиночество в социальном смысле предполагает отсутствие у человека близких людей, родственников, друзей. Это приводит к депривации общения. Однако наличие семьи не гарантирует избегания проблем одиночества. И человек, живущий в семье, может также испытывать чувство одиночества. В свою очередь, человек,

не имеющий семьи, может вести активный образ жизни и иметь большое количество социальных контактов.

Одиночество, как психологический феномен, это состояние переживания человеком противоречия между желаемым и имеющимся содержанием общения и взаимодействия. Это может быть и сужение круга лиц, с которыми возможно общение человека в пожилом возрасте, а также и проблема непонимания, которую обусловить может множество факторов.

В пожилом возрасте существует множество причин, приводящих к переживанию чувства одиночества.

Американские психологи выделили 5 жизненных позиций людей в пожилом возрасте:

- конструктивная, при которой люди довольны всем, что имеют и благополучно переживают старость и одиночество;
- зависимая, свойственная тем людям, которые были зависимы от кого-то в течение жизни, и в пожилом возрасте чувствуют себя обиженными и одинокими;
- защитная, которую занимают гордые и независимые люди, не желающие принимать помощь от других людей и ненавидящие старость;
- враждебная, при которой пожилые люди обвиняют окружающих во всем, вплоть до их болезней и немощности, чувствуют себя одинокими и ненужными.

Многие ученые считают, что частые контакты с родственниками и детьми гораздо предпочтительнее, чем проживание вместе с ними. В то же время замечено, что контакты одиноких пожилых и старых людей с соседями, друзьями, знакомыми оказывают более благотворное влияние, чем контакты с собственными детьми, причем, у одиноких престарелых людей отмечается значительное учащение этих контактов [6].

Одиночество представляет собой сложное явление и воспринимается и оценивается людьми по-разному. Для одних это тоска и боль утраты того, что было, для других это сужение круга общения, для третьих это может быть отчуждение.

Переживание одиночества, чувство одиночества возникает в связи с субъективной оценкой качества общения и социальных связей. Если пожилой человек находит для себя адекватные, интересные виды деятельности и при этом оценивает их как социально значимые, то вероятность ощущения одиночества у него будет гораздо ниже. Как отмечает Т.И. Пашукова, «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» [3, с. 258].

Поиск смысла жизни свойственен почти каждому возрасту. Личностный смысл отражает субъективное отношение человека к действительности и рождается в процессе взаимодействия субъекта и объекта.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, важное значение для становления смысла жизни имеет «единая жизненная линия», выстраивание которой зависит от активности самого человека, от его способности придать событиям желаемое направление [1, с.42].

В.Э. Чудновским смысл жизни в пожилом возрасте рассматривается как обобщенное итоговое отношение к жизни, в котором выражена взаимосвязь настоящего, прошлого и будущего. Человек должен понять, что его жизнь неповторима, и ее не нужно переделывать, тогда приходит чувство удовлетворения своим прошлым, наступает осознание необходимости логического завершения жизни, появляется мудрость. Но если жизнь кажется напрасной тратой сил, не имеющей смысла, возникает чувство отчаяния и отсутствия завершенности, появляется ощущение безнадежности и страх смерти. Одновременно осознание неизбежности смерти подрывает осмысленность бытия, часто оно обостряется при плохом состоянии здоровья и уходе родственников и друзей [4;5].

Смысл жизни людей пожилого возраста можно рассматривать в целом, как ретроспективную оценку прожитого в большей части отрезка своей жизни. Проблема содержания жизни, её насыщенности, ценности всего происходящего в ней у пожилых

людей преломляется через призму социально-экономических и социально-психологических реалий настоящего времени. И в связи с этим проблема смысла жизни у людей пожилого возраста стоит особо остро в современных социально-экономических условиях.

Цель данной работы заключалась в изучении осмысления жизни в состоянии субъективного ощущения одиночества пожилыми людьми. Исследование проводилось в группе пожилых людей в количестве 32 человек, находящихся в отделении дневного пребывания Центра социального обслуживания населения. Средний возраст составил 72 года (63-80 лет). В составе группы 18 – мужчин, 14 – женщин. Для психодиагностики чувства одиночества была использована методика диагностики субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Для изучения смысла жизни использовался тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, который дал возможность выявить субъективное восприятие респондентами своей жизни, удовлетворенность ими прожитой жизнью, а также их веру в собственные силы [2]. Достоверность полученных результатов подтверждена методом расчета коэффициента корреляции Пирсона.

Полученные результаты исследования показали, что при наличии высокого уровня субъективного переживания одиночества люди пожилого возраста мало удовлетворены своей прожитой жизнью и жизнью в настоящем. У них отсутствуют цели на будущее и вера в способность самостоятельного контроля событий их жизни.

Полученные результаты показали значимую отрицательную корреляционную связь смысложизненных ориентаций личности и субъективного переживания одиночества в пожилом возрасте по всем шкалам. Корреляционная связь общей осмысленности жизни и субъективного переживания одиночества  $r = - 0,62$  при  $p < 0,001$ . Чем выше уровень субъективного переживания и ощущения одиночества, тем менее выражены или почти отсутствуют жизненные цели, ниже оценка результативности прожитой жизни. А снижение общей осмысленности жизни увеличивает субъективное переживание одиночества. На наш взгляд, полученные результаты имеют практическую значимость и могут быть использованы в практике работы с людьми пожилого возраста.

### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) 2-е изд. - М.: Смысл, 2006. - 18 с.
3. Пашукова Т.И. Смысл жизни и уровень эгоцентризма у людей пожилого возраст // Психологические проблемы смысла жизни и акме. / Электронный сборник материалов XXI симпозиума. Под редакцией Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. - М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2016. С. 257-269. [Электронный ресурс] <http://www.pirao.ru/about/structure/laboratories/24/karpova/>
4. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1992. - № 2. - С.74-80.
5. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии, 2003. №3. - С.12-16.
6. Шахматов Н.Г. Психическое старение. - М, 1996 г.

## РЕМИНИСЦЕНТНАЯ БИБЛИОГРАФИЯ И СМЫСЛ ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

**Кириакос Хатзипентидис** - аспирант факультета Педагогике Вроцлавского университета, г. Вроцлав, Польша

### Аннотация

Мемуарная библиотерапия является недорогим и потенциально результативным подходом психологической помощи пожилым людям, дающим им шанс переосмысления смысла жизни. Представляется, что мемуарная библиотерапия имеет пролонгированный позитивный эффект в рамках работы с данной возрастной группой и может обеспечить пожилых людей возможностью испытывать чувство удовлетворенности своей жизнью, помогает им приобрести навыки преодоления негативных ситуаций и переживаний, а также уменьшить выраженность симптомов депрессии.

**Ключевые слова:** библиотерапия, мемуарная библиотерапия, библиотерапевт, пожилые люди, воспоминания.

## REMINISCENCE BIBLIOTHERAPY AND MEANING OF LIFE OF ELDERLY

**Kiriakos Chatzipentidis**, Department of Pedagogy, University of Wroclaw

### Abstract

Reminiscence bibliotherapy is an inexpensive and potentially beneficial approach to helping the elderly age and giving them a chance to rethinking meaning of their life. It appears that reminiscence bibliotherapy have positive and even lasting results within the elderly community and provide elderly with a sense of overall life satisfaction and coping skills, and may also help to ameliorate the symptoms of depression.

**Key words** Bibliotherapy – reminiscence therapy – bibliotherapist – elderly – reminiscence.

Reminiscence bibliotherapy is considered as a form of pedagogical support in the practice of special education and one of the pedagogical universal methods. In reminiscence bibliotherapy where literary text induces memory the use of combined methods (book methods and memory methods) is recommended. Forms and content of the reminiscences rise from the needs of the elderly. Reminiscence bibliotherapy can be categorized into following forms: group bibliotherapy, individual bibliotherapy and mixed form (group and individual). Choosing the type of bibliotherapy depends on the needs of the participants of bibliotherapy and organizational capabilities of the institution. Older people are often characterized by resignation and deep depression (Tomasik, 2001, p. 68). Goal of the reminiscence bibliotherapy is to stimulate thinking and encourage expression. Directing the process of remembrance helps to prevent the clinging to one topic and continuous return to it by older people. Revealing other areas of memory allows to avoid the reduction of thinking only to traumatic "stagnations", focusing on injustice, diseases, and continuously replaying them in mind, which reduces the mood, and often leads to deep depression. Diversity of thinking by bringing back the different memories can prevent the entanglement of thoughts and linked to it fear of exposure to irony (Tomasik, 1997, 2001). The central point of therapy is a creative story about oneself (verbalized or not). At the beginning the story contains many shortcomings, and is inconsistent. With the help of a Therapist (Narrator)- Patient (Storyteller) begins to construct his story and this particular process has the therapeutic value. Therapist helps Storyteller to create a representative picture of himself/herself, his/her emotions, to reconstruct and process the stories of his/her life. Narrative reconstruction is directed, oriented, and driven by a special methodology (theory and narrative techniques) (Szulc, 2000, p. 71).

Person who is storytelling acts as a protagonist, because life is considered as a narration and the stories are waiting to be told. Stories not only perpetuate the reality but they are giving it a purpose, they are giving a meaning to life. The narration is not only a simple sequence of facts, but it's about a special relationship between them. Sequences of events depend on who tells the story, or on the one who listens to the story. In this sense even a proverbial "grandma's trunk" could be the Narrator (Szulc, 2000, p. 72).

The effectiveness of reminiscence bibliotherapy was tested in an experimental bibliotherapy program conducted in the Academy of Special Education in Warsaw under the direction of Ewa Tomasiak and Małgorzata Dudzikowska. Academy of Special Education in Warsaw in cooperation with the Institute of Library and Information Science at University of Warsaw in the nineties conducted a 7-year experimental program concerning the use of bibliotherapy for different tasks in field of special education. Experimental research was conducted among residents of the House of Distinguished Employee of Health Service (duration: X 1995 - V 1996) and in the House of Pensioner in Warsaw (Tomasik, 1997, 2001; Dudzikowska, 1997). During the seminar, Master's students of Academy of Special Education have conducted 37 bibliotherapy sessions with a group of 16 people aged 68-91 years. The duration of a single session ranged from 30 to 60 minutes. The program took place in parallel sessions of group and individual bibliotherapy. The program had the following objectives: to counteract the monotony of everyday life, activating the elderly, the introduction of the joys of life by directing mind of respondents to the good moments of life, increase self-esteem. The most important, according to the authors of program, achieved objectives are: realization of the value of memories and self-esteem as a person (Tomasik, 1997; Dudzikowska, 1997).

The majority of participants in the described bibliotherapy program were women (mean age 76 years), from villages or small towns, dissatisfied with their own lives. Bibliotherapy sessions were held in social clubs in mentioned institutions for elderly (group bibliotherapy) and in room of participants (individual bibliotherapy). Sessions lasted from 30 to 60 minutes. Participants of bibliotherapy were given the opportunity to propose topics they would like to address during the next session. Residents were encouraged to participate in the bibliotherapy through an information campaign, posters, and invitations from a bibliotherapist. Bibliotherapist has always come into the club before the start of the session and has spoken with participants of bibliotherapy about their health, well-being, private matters. Sessions were ended when the topic has been discussed thoroughly or because of the schedule of the institution (eg. a dinner). When it was possible bibliotherapist has recorded the sessions. Recording or writing down the history of life of participants was very important because it has increased satisfaction from participating in the bibliotherapy session. Introduction to reminiscence conversation was based on a reading of the text or on the sharing of bibliotherapist's own experience. Participants were provoked to share memories, it was one of the objectives of the program. The memories were induced by the literature. Techniques and forms of reminiscence bibliotherapy that were used most frequently are: a) extended storytelling (memories - reminiscences) about oneself experience, conversations and discussions (memories were evoked by bibliotherapist's questions on a specific topic) (with bibliotherapy group it is necessary a short introduction); b) broadcasts of poetry and music, reading aloud excerpts of books or articles in the press; c) watching a live theatrical shows (or television), then comment and discussion (Dudzikowska, 1997; Tomasiak, 1997, 2001). The topics discussed during the sessions were organized both chronologically, according to the human life cycle and have corresponded to the state and religious ceremonies, eg. Independence Day, Christmas.

The Reminiscence Bibliotherapy Program conducted by researchers from Academy of Special Education in Warsaw brought the following results: bibliotherapy has been considered as an effective method for creating opportunities for making life review and accepting the future (discussions about death); bibliotherapy has been recognized by the participants as a useful way of spending free time and the opportunity to meet with bibliotherapist. Bibliotherapy sessions were anticipated and they enriched the life of the pensioners in the social care institutions. Bibliotherapy allowed the group to create bonds and establish ties of friendship. Bibliotherapy has improved the

social relations in the facility and has prevented the isolation of the elderly. Bibliotherapy counteracted the feeling of loneliness and has given the possibility of expression (including expression through art), discussions, sharing opinions with other people, listening to others and to be heard. Elderly people highly evaluated the form of bibliotherapy sessions, which helped them to forget for a moment about troubles and the sorrows of the old age. Bibliotherapy was considered as a wise preparation for the old age. Bibliotherapy has given an opportunity of participation in culture. According to the researchers reminiscence bibliotherapy program could have a positive impact on well-being and increasing the social activity of the elderly. The course of the program confirmed the importance of memories for the elderly, and has been recognized as a very effective (Tomasik, 1997, 2001). Bibliotherapy has given the opportunity to observe re-living the past events and changing self-perception in the course of the program. Bibliotherapy has created a situation where elderly people feel needed and valuable. Also bibliotherapist as a listener had a chance to obtain knowledge about the history and past days of the first-hand history witnesses (Dudzikowska, 1997, p. 63). In the summary of the reminiscence bibliotherapy program researchers stated that even a momentary distraction from traumatic experiences and directing it into "the land of the childhood" is of most important for the functioning of an elderly and filling their time. The purpose of literature in reminiscence bibliotherapy is "the revitalization and enrichment of the inner life" (Dudzikowska, 1997; Tomasik, 2001).

It's needed to note that during reminiscence bibliotherapy programs memoirs and annotated bibliographies for the elderly people are developed. These bibliotherapeutic materials can be used in postgraduate education, and enrich knowledge of gerontology. (Tomasik, 1997, p. 48).

### **Bibliography**

1. Dudzikowska, M. (1997). Uwagi o realizacji programu biblioterapii reminiscencyjnej z pensjonariuszami domu seniora. W: E. Zybert (red.) *Książka w działalności terapeutycznej* (s. 56-63). Warszawa.
2. Dudzikowska, M., Tomasik, E. (1998). O biblioterapii reminiscencyjnej. *Szkola Specjalna*, nr 4, s. 279-284.
3. Szulc W. (2000). Terapia narracyjna – powrót do przeszłości. W: Książki, które pomagają żyć. Rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki w zakładach opieki zdrowotnej i społecznej.
4. Tomasik, E. (1997). *Możliwości zastosowania biblioterapii względem osób starszych* W: E. Zybert (red.) *Książka w działalności terapeutycznej* (s. 44-55). Warszawa.
5. Tomasik, E. (1999). Biblioterapia reminiscencyjna dla osób starszych. W: D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka* (s. 319-326). Kalisz.
6. Tomasik E. (2001) Biblioterapia reminiscencyjna jako pomoc osobom starszym" [w:] „Wychowanie do starości. Materiały posympozjalne”, Warszawa.
7. Tomasik E. (1994) Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej. Warszawa 1994
8. Tomasik E. (1999) Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny. Warszawa.

### **МЕМУАРНАЯ БИБЛИОТЕРАПИЯ И СМЫСЛ ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ (А.А. Голзицкая. Краткий русскоязычный перевод содержания статьи)**

Реминисцентная, или мемуарная библиотерапия рассматривается и как форма педагогической поддержки в практике специального образования, и как один из универсальных педагогических методов. В мемуарной библиотерапии, где литературный текст способствует возникновению воспоминаний, рекомендовано использование комбинированных методов (как библиотерапевтических, связанных с книгами, так и методов работы с воспоминаниями).

Форма и содержание мемуаров зависит от потребностей людей пожилого возраста. Мемуарная библиотерапия представлена в следующих формах: групповая библиотерапия, индивидуальная библиотерапия и их смешанная форма.

Выбор формы билиотерапии зависит от потребностей участников и организационных возможностей учреждения, где она проводится. Целью реминисцентной библиотерапии является стимуляция размышлений и поощрение экспрессии.

Управление процессом воспоминаний помогает предотвратить заикливание пожилых людей на одной и той же теме и постоянное возвращение к ней. Затрагивание других областей воспоминаний позволяет избежать травматического «застревания» размышлений пожилых людей на проблемах несправедливости, болезнях, и постоянном прокручивании их в уме, что снижает настроение и часто приводит к глубокой депрессии.

Многообразие размышлений, возвращающее различные воспоминания, может предотвратить запутывание мыслей пациентов и возникновение связанного с этим страха столкновения с иронией (согласно Tomasik, 1997, 2001). Центральным моментом терапии является создание истории пациента о самом себе (вербализированной или нет).

В начале история содержит много недостатков и противоречий. С помощью терапевта (нарратора) - пациент (рассказчик) начинает строить свою историю, и именно этот процесс имеет терапевтическое значение. Терапевт помогает рассказчику создать репрезентативную картинку самого себя, своих эмоций, реконструировать и осознать истории собственной жизни.

Мемуарная библиотерапия является недорогим и потенциально результативным методом помощи пожилым людям, дающим им шанс переосмысления собственной жизни. Реминисцентная библиотерапия может иметь пролонгированные позитивные результаты, значимые для пожилых людей. Она помогает им ощутить удовлетворение от собственной жизни в целом, предоставляет важные совладательные стратегии, а также уменьшает проявление депрессивных симптомов.

УДК 159.9

## ДЕТИ ВОЙНЫ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ

**Вайзер Галина Александровна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ассоциированный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Моховая, д. 9, с. 4, e-mail: [vga37@mail.ru](mailto:vga37@mail.ru)

### **Аннотация.**

В статье изложены результаты исследования, направленного на изучение специфики и содержания смысла жизни пожилых людей, относящихся к категории «детей войны». Проанализированы особенности широких социальных, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов жизни человека в современных условиях развития общества.

**Ключевые слова:** смысл жизни, двойной кризис, пожилой человек, широкие социальные, групповые, индивидуальные, познавательные и эмоциональные смыслы жизни.

## CHILDREN OF WAR ON THE MEANING OF LIFE

**Vaizer Galina Aleksandrovna** Ph.D., Senior Researcher, Associate Researcher, FBSSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Moscow, 9 Mokhovaya str., bld. 4, e-mail: [vga37@mail.ru](mailto:vga37@mail.ru)

### **Abstract.**

The article describes the results of research aimed at studying the specifics and content of meaning of life of elderly people belonging to the category of "children of war". The peculiarities of wide

social, group, individual, cognitive and emotional meanings of a person's life in the modern conditions of the development of society are analyzed.

**Key words:** meaning of life, a double crisis, an elderly person, broad social, group, individual, cognitive and emotional meanings of life.

В нашей стране создана Общероссийская общественная организация «Дети войны». Она объединяет тех, кто родился в 1928 – 1945 годах (до окончания войны). У организации есть свой устав и даже свой гимн. Значимость работы этой организации лучше всего отражена в словах ее гимна. «Мы были взрослыми не по годам, / хоть лет тогда немного было нам. / Мы испытали ужасы войны: / блокаду, голод и мороз зимы. / Мы – дети, пережившие войну. / Мы – дети, побывавшие в плену. / Мы – дети, защищавшие страну, / страну великую, на всех – одну». Теперь это люди преклонного возраста. И общественная организация защищает права тех, кто пережил тяжелое военное детство. Защищает от существующих ныне попыток очернить и тех, кто на правах сына полка ходил с бойцами в разведку, и тех, кто в тылу трудился в поле или у станка, и тех, чье детство прошло в детских домах или в отягощенных трудностями неполных семьях. Общественная организация поддержала проект Закона о детях войны, внесенный в Госдуму фракцией коммунистов. В нем предусмотрены некоторые виды помощи для стариков. Если бы он был принят, то вступил бы в силу уже в этом году. Но... Законопроект пылится на полках Госдумы. А старики не только не получают необходимой помощи, чтобы укрепить остатки здоровья, но и испытывают душевную боль, ощущение отчужденности, отчаяния от того, что к ним относятся как к совершенно не нужным носителям знаний о Стране Советов, как к обломкам отмирающего прошлого в нашем обществе.

С 1996 года мы проводим исследования, направленные на изучение специфики и содержания смысла жизни людей в новых для них социально-экономических условиях, когда происходит ломка устоев общественного бытия. Выявлен феномен «наложения» социального кризиса на возрастную. Суть его в том, что в сложившихся условиях под давлением общественных катаклизмов подростки и пожилые люди испытывают как бы «двойной» кризис. Он обусловлен как внутренними факторами (возрастными особенностями развития), так и внешними (социальными воздействиями) [1, 2]. Исследование этого года направлено на изучение содержания смысла жизни у пожилых людей, принадлежащих к категории детей войны.

В работах В.Э. Чудновского обоснована мысль о том, что психологическую основу смысла жизни составляет структурная иерархия, система «больших» и «малых» смыслов. Структура смысла жизни – динамическая иерархия, в которой время от времени происходят подвижки. В.Э. Чудновский отмечает, что смысл жизни может сжиматься как шагреновая кожа до элементарного желания выжить и подниматься до вершин подвига и самопожертвования [4]. В наших работах смысл жизни рассматривается как динамическая, иерархическая система, в которой наряду с множеством «малых» смыслов существует и «большой», главный жизненный смысл. Причем главный смысл – как бы своеобразное ядро, которое конкретизируется, воплощается в жизненных ситуациях. Он освещает как факел путь в неведомое или, наоборот, помогает оценить прожитые годы. Смысл жизни можно рассматривать как своеобразный пульсар, внутренние взаимодействия в котором приводят к его сжатию и расширению, угасанию и возгоранию, сохранности ядра и перестройке оболочек [1, 2].

Наше исследование проводилось с людьми пожилого возраста в форме интервью на основе анкеты В.Э. Чудновского «О смысле жизни». Необходимо было сначала раскрыть понятие смысла жизни (первый вопрос), а затем (в последнем) сформулировать смысл своей жизни. Дополнительную информацию об этом давали ответы на вопросы, где предлагалось оценить, какое значение имеет смысл жизни для каждого человека, всегда ли наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе человека. Часть вопросов проявляла отношение респондентов к возможным изменениям смысла жизни с возрастом, а также к

факторам, влияющим на становление смысла жизни. Кроме того, мы анализировали содержание бесед, инициированных самими пожилыми людьми, их мотивированные отказы от полного интервьюирования. Интервью и последующие беседы позволили в какой-то мере проследить становление, сохранность или изменение собственного жизненного смысла пожилых людей за долгие прожитые годы.

Анализируя полученные данные, мы учитывали, что формулируемые человеком жизненные смыслы определяются осознанием основных жизненных проблем: «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 познавательная сфера» (познавательные смыслы). 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].

В проведенном исследовании участвовали 19 человек, в том числе – 14 женщин и 5 мужчин, в возрасте от 78 до 88 лет. Из них – с высшим и средним образованием соответственно 13 и 6 человек. Результаты анализа полученных данных мы представим ниже в следующей последовательности. Сначала рассмотрим, как проявились жизненные смыслы участников в их отношении к своему статусу детей войны и к соответствующему законопроекту. Затем более глубоко проанализируем этапы становления и перестройки содержания и структуры смыслов у детей войны в разные периоды их жизни.

В ходе бесед выяснилось, что все участники знали об инициированном коммунистами обсуждении вопроса о детях войны. Рассказывали, что получали приглашение пройти регистрацию лично. С пониманием отнеслись к приглашению. Кто-то сразу зарегистрировался. А кто-то в указанный срок пришел с документами к закрытым дверям, где висело объявление, что пока работа прекращена. Но оказалось, что работа прекращена только в Думе. А вот мошенники, напротив, активизировались. «Пришел как-то с удостоверением от госорганов представитель для уточнения списка. Но, как потом я выяснила, это очередной так называемый “менеджер” с предложением по льготе для детей войны купить у него дорогой бытовой прибор. Уверял, что пришел по программе для детей войны. Потом еще были звонки по телефону о том, что мне положена какая-то компенсация и нужны сведения, куда перевести деньги. Я ответила, чтобы перевели в детдом и доложили о результатах. Вот так мошенники работают с программой о детях войны. Не упускают своей выгоды» (ж., 79 лет).

В целом, у пожилых людей проявилось неоднозначное отношение к вопросу о детях войны. «Жалко, не будет помощи. Здоровье подводит. Лекарства дорогие. Все труднее выживать» (м., 82 г.). «Все это шумиха. Отвлечение от ожирения господ-олигархов» (м., 81 г.). «Власть только собирается бороться с коррупцией. Где уж до нас? Надежда только на себя» (ж., 81 г.). «Чувствую зависть от других пенсионеров. Вся эта болтовня приносит раздор в общество» (ж., 78 лет). «Справедливая льгота в старости за опаленное войной детство» (ж., 85 лет). «Но все это – лишь жалкая “подачка” нам за труд наших родителей. Они старались сохранить жизнь и здоровье детям. Отдавали последний кусочек хлеба» (ж., 86 лет). Нетрудно видеть, что в отношении к пониманию вопроса о детях войны у участников проявились и их жизненные смыслы. Позитивное отношение определяется значимостью содержания законопроекта для реализации индивидуальных («сохранить здоровье») и групповых («проявить справедливость») смыслов. Негативное отношение связано не с содержанием законопроекта, а с теми общественно-экономическими условиями, в которых он обсуждается. У пожилых людей проявились широкие социальные смыслы («сохранить Отечество», «укрепить страну») и сложилось понимание негативных

последствий даже на этапе обсуждения законопроекта. Таким образом, уже в высказываниях о статусе и о соответствующем законопроекте проявились не только индивидуальные и групповые, но и широкие социальные смыслы, сформированные за военные, послевоенные годы и сохранившиеся в перестроечный и постперестроечный периоды жизни.

Рассмотрим теперь данные нашего исследования, позволившие более полно представить становление у детей личностного фундамента смысла жизни, его формирование в годы советской власти и возможную трансформацию в кризисный период ломки устоев нашего общества.

При раскрытии содержания понятия «смысл жизни» использовались обобщенные представления и конкретное понимание этого феномена. «Смысл жизни – в самой жизни». Это «цель, к которой идешь всю жизнь», «отдаленная мечта», «ориентир в жизни», «внутренний стержень, который помогает всегда сохранять человеческое достоинство и оставаться человеком». Содержание понятия конкретизировалось по-разному. «Делать людям добро», «любить и быть любимой», «создать семью и вырастить детей, внуков», «бороться за справедливость, за права человека быть счастливым», «защищать и укреплять Родину», «познавать тайны Вселенной и делать новые открытия на Земле и в Космосе».

Участники интервью отмечают, что с возрастом человек «становится мудрее». Появляются новые жизненные смыслы, которые включаются в имеющуюся структуру, трансформируя ее. Однако сохраняется нравственная характеристика смысла жизни, сформировавшегося у детей войны: жить по совести. В работах В. Франкла, В.Э. Чудновского показано, что «совесть – орган смысла жизни». Именно совесть помогает человеку в жизненных ситуациях делать ответственный, высоконравственный выбор.

Характеризуя свое взросление, собеседники обращались к детству. Это не случайно. Ведь именно в детстве создается благоприятная психологическая почва для «смыслостроительства». В трудах В.Э. Чудновского постоянно отмечалось, что в подавляющем большинстве случаев обретение смысла жизни есть результат длительной подготовки, которая потом окупится. Он писал: «Смысл жизни не возникает на “пустом месте”. Он “созревает”, “вызревает” как плод, “наливаясь соком” и доходя до нужной кондиции в результате долгой, нередко мучительной работы человеческой души» [5, 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» [3, с. 14]. В работах В.Э. Чудновского выделен и рассмотрен подготовительный период развития этого психологического механизма – период становления личностного фундамента смысла жизни. Понятие «личностный фундамент» включает определенную совокупность личностных свойств, взаимодействие которых создает основу, благоприятную «психологическую почву» для возникновения и развития смысла жизни. Подчеркивая важность подготовительного периода, В.Э. Чудновский писал: «Некоторые элементы смысла жизни закладываются еще в детстве и затем “прорастают” в период взрослости» [5, с. 17].

У наших собеседников период становления личностного фундамента жизненных смыслов частично приходится на военное детство. Они нередко по своей инициативе делились воспоминаниями о войне, которые нередко перерастали в рассказы о долгой жизни. «В годы войны жила в Ессентуках. Восхищаюсь подвигом своих сограждан, которые из госпиталей забрали всех себе домой, прятали раненых бойцов. Ессентуки немцы не разрушали, так как в санаториях разместили своих раненых. После освобождения города вместе с учителями ходили в госпиталь, помогали бойцам писать письма родным, приносили собранную на полях кукурузу» (ж., 88 лет). «Из Москвы уезжали вдвоем с мамой. Несколько раз в дороге нас бомбили. В эвакуации жили в Туркмении. Болела. Климат не подошел. Мне, малышке, надо было пить молоко. А корова – редкость в Туркмении. Но выжила. Когда мы возвратились в Москву, соединились с маминой сестрой, которая вернулась с маленьким

сыном и бабушкой. Они все были тощие как карандаши» (ж., 79 лет). «Жили трудно, но с верой в победу» (ж., 83 г.). «Мы с мамой ждали писем от отца и маминого младшего брата. Из черной тарелки (такое было радио) доносились вести с фронта. Мама работала с соседкой на предприятии оборонного значения. Уходили рано. Но у соседки была жива мама. Хорошо помню эту добрую, пожилую женщину. Как она брала за ручку меня и двух внуков и отводила в детский садик. В первый класс я уже ходила самостоятельно. Хорошо помню свою учительницу в солдатской гимнастерке. После возвращения с фронта она вернулась к своей мирной профессии. Я часто болела, но всегда догоняла и старалась учиться отлично, старалась не подвести любимую учительницу» (ж., 80 лет). «В предвоенное время жила в Клину. У нас было хозяйство. Отец ушел на фронт. Мы с мамой, бабушкой и братиком с небольшим хозяйством перебрались к знакомым в деревню. Выживали благодаря коровке-кормилице. Когда немцы отступали, они угоняли с собой весь скот, который был у жителей. Не стало и нашей кормилицы. Но удача: корова наша вернулась сама, как-то нашла наш дом. Утром слышим: «Му-у-у». Вот радость! Будем с молоком! После освобождения Клина вернулись домой. Мама работала свинаркой. Отец вернулся живым. Работал сначала в совхозе, потом на заводе. А мы с братиком помогали по дому и в огороде. Рядом с нашим домом видела пленных немцев. Они строили дорогу. Всегда были голодные. Мы с местными ребятами им сочувствовали. Приносили им кто хлебушка, кто яичек» (ж., 82 г.).

В анкету было включено задание провести ранжирование факторов, влияющих на становление смысла жизни. В нашем исследовании оказалось, что респонденты на первое место единодушно ставили пример родителей. В приведенных выше высказываниях проявляется значимость примера родителей для формирования позитивных жизненных смыслов у детей войны. Это их родители защищали Родину, ухаживали за ранеными, укрепляли обороноспособность страны, добросовестно трудились на заводе, в совхозе. Они заботились о детях и стариках, делали все, чтобы не просто выжить, но и вырастить здоровое поколение со склонностью к труду и способностью к нравственным поступкам жить по совести и делать добро людям. Преодолевая недуги, трудясь и переживая вместе со взрослыми, ощущая тепло их заботливых рук, дети войны быстро выросли. Создавалась благоприятная психологическая почва для становления чувства справедливости, развития представлений о человечности, стремления поддержать человека в беде, помочь тем, кто сегодня голодает, даже если вчера они принадлежали к категории тех, кто угонял скот и лишал молока как последней надежды на выживание.

Создание психологического фундамента смысла жизни и «смыслостроительство» продолжались и в годы мирной жизни. Кратко приведем некоторые типичные фрагменты материалов исследования.

«Во время войны была в Грозном. Часто немцы нас бомбили. Дома горели. Кругом чернота. Ничего не было видно в полуметре. Было страшно. Красноармейцы быстро выбили фашистов из Грозного. Училась в школе, где была создана Тимуровская команда. Тимуровцы собирали металлолом, помогали взрослым. Хоть и тяжелые времена, но в те годы в городе был порядок. Заботились в первую очередь о стариках и детях. (Возмущенно). А что сейчас? Вот Жириновский по всем каналам выступает и предлагает неработающих стариков на отдых выселить всех в суровые, холодные районы. А их квартиры отдать молодым, которые будут работать. Он что, в своем уме? Мы всю жизнь работали, строили, а теперь заработанное вот так кому-то отдать... Свою жизнь я прожила по полной программе. Работала, вырастила детей, внуков, уже есть правнуки. Теперь живу одна. Сильно ноги болят. Хожу медленно. Дети всегда помогают. Хочу увидеть их счастливыми. Смотрю телепередачи и переживаю: что же с нами будет дальше?» (ж., 86 лет). Нетрудно видеть, что заложенные в детстве ростки позитивных смыслов прорастают в период взрослости и сохраняются в пожилом возрасте. Смыслы индивидуальные (здоровье), групповые (семейные заботы, воспитание детей) сливаются с познавательными, эмоциональными и широкими социальными смыслами, которые реализуются в делах тимуровцев, учении и

трудовых буднях, познавательном отношении к социальным явлениям, критике негативных сторон общественно-политической жизни, переживании за будущее страны.

«Иногда вспоминаю свои детские годы. Жили в Кемерово, в районе, где добывали уголь. Воздух сильно загазован. Во время войны было не до экологии. Питание плохое. С детства проявился туберкулез позвоночника. Болезнь приковала к постели. 8 лет непрерывно лежала в санаториях. Учились мы с ребятами лежа по программе начальной школы. Хотелось поскорее встать, увидеть своими глазами все, о чем читали только в книгах. С пятого по десятый класс я училась уже в обычной школе. Старалась, даже была представлена к золотой медали... В институте получила специальность инженера-строителя. Много было работы, но старалась все успеть и в семье, вырастила дочь» (ж., 77 лет). Обращаясь к сегодняшним будням, наша собеседница с горечью сказала, что как и у всех инженеров перестроечные реформы отобрали все накопления. Материальное положение очень плохое. Пожалела, что так и не принят законопроект о детях войны. Критически относится к отупляющим телепередачам, унижающим человеческое достоинство. У нее сохранился интерес к классической литературе и искусству. Посещает концерты, выставки, театры, когда они работают бесплатно. Часто бесплатные литературные и музыкальные мероприятия бывают в библиотеках. Заранее знакомится с графиком их проведения и стремится не пропустить, если позволяет здоровье. Находит интересные статьи в газетах, которые бесплатно оказываются в почтовом ящике. Но предпочитает читать «Советскую Россию», которую ей отдают знакомые. Говорит: «Когда долго нет “Советской России”, испытываю настоящий газетный голод. Всегда вырезаю и отдаю своим друзьям аналитические статьи». Очень переживает за семью внучки. «Молодые не хотят детей. Выживают. Родили бы. Мы бы с дочерью им помогли». Нетрудно видеть, что в боли и страданиях у девочки происходило становление личностного фундамента смысла жизни. Преодолеть свой недуг, радоваться жизни, познавать окружающий мир, овладевать знаниями – все эти осознанные устремления в будущее стали основой поиска и обретения жизненных смыслов. Постепенно приходило осознание значимости таких смыслов, как получить высшее образование, трудиться на благо общества и семьи, впитывать духовные ценности, возвращать в себе и сохранять в любых ситуациях чувство справедливости, желание жить по совести и делать добро людям.

У большинства наших собеседников проявилось желание выразить свое критическое отношение к сегодняшнему дню и стремление осознать и понять причины развала Советского Союза. «Была у нас дружная семья. Но сейчас я живу одна. Жутко от того, что одна из племянниц – наркоманка. Болею. Не выхожу из дома. Свое имущество завещала родственникам. Они помогают. Жить становится все труднее. Душа болит. От всего окружающего беспредела у меня развивается депрессия. Сначала активно отозвалась на проект “Дети войны”. Написала несколько писем и отправила во все думские фракции. Ответы пришли ото всех, кроме Единой России. А ведь депутаты этой фракции и блокируют подготовленный коммунистами проект Закона о детях войны. В СМИ обсуждений практически нет. Но иногда проскальзывают негативные и даже оскорбительные мнения. Как-то высказался депутат Миронов: “Пусть дети войны обратятся к Ангеле Меркель и требуют компенсации от нее”. Какое хамское отношение к нашему военному детству! Я просто чувствую себя чужой в этой стране. Но все же написала письмо Путину. Одна надежда осталась на Путина. Если он уйдет, все рухнет совсем» (ж., 79 лет). Нетрудно видеть, что осознание одиночества, «беспредел» в окружающей жизни, нездоровье не приводят к смыслоутратам. В содержание широких социальных смыслов включается борьба за справедливость, за права детей войны.

«Потом была перестройка. Только теперь начала понимать коварство горбачевско-ельцинской политики. Но ведь тогда в нас глубоко действовала вера в советскую власть. Верили, что так и должно быть. Что народная власть думает о народе, а не о своем кармане. Что действительно нужны преобразования на пути от социализма к коммунизму. Вот нашу веру в советскую власть и эксплуатировали предатели. Они-то поверили в капитализм, к

нему-то и повели нас. И через СМИ убеждали и продолжают убеждать нас, что ведут правильно. Но я-то вижу, какой разгром в стране. Богатые богатеют. А нищие нищают. Верю, что предатели будут наказаны, а справедливость восторжествует. С внучкой вчера читали Н.А. Некрасова. Верю, что сбудется его предсказание о народе: “..широкую, ясную грудью дорогу проложит себе”. Рассказываю внучке о нас, детях войны. Трудно было. Но и я, и мои подруги получили высшее образование. Жили по совести. Трудились в радости. Верили в счастливое будущее детей и внуков. Сейчас живу на пенсию. Главное для меня – помочь внучке стать человеком в этой несправедливой жизни» (ж., 78 лет). Сохранность широких социальных смыслов проявляется в стремлении осознать причины коренных социальных изменений в своем Отечестве. В современных условиях существенно повышается значимость смысла передать все лучшее молодежи, которой предстоит борьба за позитивные социальные преобразования в стране. В структуре смысла жизни главным становится стремление помочь внучке стать человеком, жить по совести, трудиться в радости, верить в свой народ, в торжество справедливости.

Подведем итоги нашего исследования. Прежде всего, отметим, что у пожилых людей проявилось неоднозначное отношение к вопросу о детях войны. Они позитивно относятся к содержанию законопроекта «Дети войны» и негативно к условиям его обсуждения в органах власти и средствах массовой информации. Наши собеседники единодушно отметили значимость примера их родителей для становления личностного фундамента смысла жизни в трудные военные и послевоенные годы. Его важной составляющей является нравственная характеристика смысла жизни: жить по совести, - которая сохранилась в зрелом и пожилом возрасте. На благодатной психологической почве происходило формирование широких социальных смыслов как ядра, объединяющего позитивные групповые, индивидуальные, познавательные и эмоциональные жизненные смыслы. В период ломки устоев общественно-экономического бытия проявилась устойчивость стержневых смыслов: жить по справедливости, делать добро людям, помочь детям и внукам выстоять в современных условиях и бороться с негативными последствиями перестроечного периода в жизни нашей страны.

### Литература

1. 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.
2. Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека. //Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3 – 14.
3. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. – М.; Обнинск: ИГ – Социн, 2010. – 72 с.
4. Чудновский В.Э. Смысл жизни как психологическая реальность. //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. 14 – 22.
5. Чудновский В.Э. Профессиональное становление и профессиональный смысл жизни учителя. – М.: ГОУ Педагогическая академия последипломного образования, 2008. – 52 с.

## СМЫСЛ СМЕРТИ В ВОЗРАСТНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

(Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект №15-06-10120).

**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](mailto:uss@uss.dvfu.ru)

### Аннотация

В статье представлены результаты исследования возрастнo-половых характеристик пяти смыслов смерти, оцененных по опроснику Р.Т.Вонг с коллегами «Профиль установок по отношению к смерти» (DAP-R). Выборкой для исследования стали представители мужского и женского пола в возрасте 12-83 лет (N= 355 (M=36,6, SD=19,5), из них 58,6% (208 чел.) женского и 41,4 % (147 чел.) мужского пола). Делаются выводы о наличии половозрастных различий в смыслах смерти, о преобладании нейтрального принятия смерти и его росте с возрастом. Обнаружено также то, что у подростков наиболее выраженным было избавляющее принятие смерти.

**Ключевые слова:** отношение к смерти, смысл смерти, гендерные различия, возрастные различия.

## THE MEANING OF DEATH IN THE AGE OF PERSPECTIVE

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

### Abstract

The article presents the results of a study of the age-sex characteristics of the five meanings of death, assessed by the questionnaire of P.T. Wong et al., "Death Attitudes Profile" (DAP-R). The sample for the study was male and female representatives aged 12-83 years (N =355 (M = 36.6, SD = 19.5), 58.6% (208 women) and 41.4% (147 men) of the male sex). Conclusions are drawn about the presence of sex-age differences in the meaning of death, the prevalence of *neutral acceptance* of death and its growth with age. It was also found that in adolescents the most pronounced was the *escape acceptance* of death.

**Key words:** attitude towards death, meaning of death, gender differences, age differences.

В отличие от смысложизненных ориентаций смысловые образования в сфере отношения человека к собственной смертности (аутомортальности) редко становились предметом эмпирического исследования. Между тем, в философском аспекте смысл жизни и смысл смерти давно увязывались воедино как две стороны человеческого бытия.

Неожиданный рост суицидальной активности нашего населения делает актуальными исследования танатопсихологической тематики, что и явилось основанием для проведения данного исследования. Возрастные различия в отношении к смерти представляют отдельную проблему, имеющую теоретическое и прикладное значение. В теоретическом плане исследования на данную тему полезны для содержательного продвижения в психологии развития, а в прикладном – необходимы для разработки программ психологической помощи и профилактики в сферах социальной защиты, образования и здравоохранения.

подавляющее большинство данных о смысловом отношении к смерти получено в работах зарубежных психологов. И хотя отечественные исследователи в последнее время также продвигаются в этом направлении, полученные ими данные пока трудно сопоставимы с накопленными за рубежом [1],[3],[4]. А именно кросс-культурные сопоставления, как известно, помогают лучше понять общее и специфическое в человеческой ментальности. Что

касается возраста, то ранние исследования зарубежных психологов (60-80 г.г.), не обнаружили прямых корреляций между тревогой смерти и возрастом [11],[14], [15], [20], но более поздние и более тщательно спланированные – зафиксировали снижение тревоги смерти при переходе от среднего возраста к пожилому [7],[10]. Эти же исследования обнаружили также взаимодействие факторов пола и возраста во влиянии на тревогу смерти.

### Методы

Выборку составили 355 человека 12-83 лет четырех возрастных групп (12-17 лет, 19-29 лет, 30-59 лет, 60-83лет. Респондентами стали приморские школьники, студенты и их родители, которым было предложено принять участие в исследовании по желанию.

Для исследования использовался опросник «Профиль установок по отношению к смерти» / *Death Attitudes Profile – revisited* Р.Т.Р.Вонг et al. (1994) в авторской адаптации [1]. Он состоит из 32 вопросов самоотчетного типа, которые составляют пять шкал, оценивающих негативное и позитивное отношение к смерти. Негативный смысл смерти представляют шкалы *Страх смерти (Fear of death)* и *Избегание темы смерти (Death avoiding)*. Позитивный смысл – шкалы, отражающие различные формы принятия смерти: *Нейтральное принятие (Neutral accepting)*, *Приближающее принятие (Approach accepting)* и *Избавляющее принятие (Escape accepting)*.

Шкала *Страх смерти* отражает негативные чувства человека при столкновении человека с темой собственной смертью. Шкала *Избегание смерти* включает установку человека избегать мыслей и разговоров о смерти в попытке ослабить тревогу по этому поводу. С точки зрения авторов опросника, данная шкала косвенным образом оценивает механизмы психологической защиты от осознания смерти.

*Нейтральное принятие* раскрывается как убеждение в том, что смерть является частью жизни и ее не надо ни бояться, ни приветствовать, а просто принимать как неизбежный факт и стараться наилучшим образом использовать свою конечную жизнь. Смысл *Приближающего принятия* состоит в убеждении в том, что смерть является переходом в другую, более счастливую «послежизнь». Смысл *Избавляющего принятия* смерти связан с убеждением о том, что смерть позволяет избавиться от любой боли и страданий и интерпретируется разработчиками опросника как проявление суицидальных тенденций и готовности ассистировать эвтаназии.

Согласно разработчикам DAP-R, все пять установок не являются взаимоисключающими, но сосуществующими и воплощающими многомерность отношения человека к смерти.

### Результаты

В Таблице 1 представлены описательные статистики полученных результатов.

**Таблица 1** - Описательные статистики полученных данных

	Надежность шкал ( $\alpha$ -Кронбаха)	Средние	Стандартные отклонения
Страх смерти	0,80	3,87	1,49
Избегание темы смерти	0,86	4,07	1,29
Нейтральное принятие смерти	0,77	4,63	1,59
Приближающее принятие смерти	0,86	3,58	1,24
Избавляющее принятие смерти	0,84	3,77	1,56

Значение  $\alpha$ -Кронбаха для всех шкал опросника находятся в пределах допустимых значений и сопоставимы с оригинальной версией DAP-R и данными, приводимыми в публикациях других авторов, включая более низкий показатель по шкале *нейтральное принятие* [7],[12],[21].

**Таблица 2** – Поло-возрастные сравнения средних баллов (стандартных отклонений) шкал Профиля установок по отношению к смерти

Установка по отношению к смерти	пол	Возрастные группы				Сравнение возрастных групп						
		<i>T2 Тамхейна</i>										
		1	2	3	4	1-2	1-3	1-4	2-3	2-4	3-4	
		12-17	18-29	30-59	60-83							
		N= 52	N= 115	N= 100	N= 88							
<b>Страх смерти</b>	женский	4,09 (1,7)	3,97 (1,4)	4,04 (1,4)	3,95 (1,9)							
	мужской	4,09 (0,9)	3,15 (1,2)	3,94 (1,23)	4,04 (1,1)	**			**	**		
	<i>F</i>		**									
<b>Избегание темы смерти</b>	женский	3,43 (1,5)	4,33 (1,3)	4,24 (1,2)	3,95 (1,1)	**	**					
	мужской	3,82 (1,3)	3,75 (1,6)	4,40 (1,2)	4,33 (1,1)							
	<i>F</i>		**									
<b>Нейтральное принятие смерти</b>	женский	2,77 (1,2)	5,08 (1,0)	4,53 (1,3)	4,81 (1,9)	**	**	**				
	мужской	2,36 (1,0)	5,06 (1,1)	5,34 (1,1)	4,85 (1,6)	**	**	**				
	<i>F</i>			**								
<b>Приближающее принятие смерти</b>	женский	4,19 (0,9)	3,61 (1,2)	3,63 (1,2)	4,00 (1,2)	*	*					
	мужской	3,94 (1,1)	3,01 (1,1)	3,15 (1,2)	3,39 (1,6)	**	**					
	<i>F</i>		**	*								
<b>Избавляющее принятие смерти</b>	женский	4,49 (1,5)	3,23 (1,6)	3,66 (1,4)	4,36 (1,5)	**	*			**	*	
	мужской	4,87 (1,1)	3,02 (1,4)	3,93 (1,4)	3,51 (1,4)	**	*	*	*			
	<i>F</i>					**						

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

Из таблицы 2 видно, что возрастные различия варьировали в зависимости от пола респондентов.

Так, в *страхе смерти* они выявились только у представителей мужского пола: наиболее низким он был в группе 18-29 лет.

По *избеганию темы смерти* возрастные различия обнаружили только у женщин: наиболее низкие показатели оказались у группы 12-17 лет по сравнению с остальными группами, за исключением пожилой (60-83 года).

*Нейтральное принятие* наиболее низким было в группе подростков 12-17 лет, причем независимо от пола респондентов.

*Приближающее принятие* наиболее высоким было у девочек-подростков 12-17 лет по сравнению с представительницами женского пола 18-29 и 30-59 лет, но не 60-83 года.

*Избавляющее принятие* имело наиболее высокие показатели в группе 12-17 лет, при этом наиболее отчетливо данная особенность проявилась у представителей мужского пола.

При сравнении выраженности отдельных установок по отношению к смерти между собой, обнаруживается, что наиболее выраженной установкой во всех возрастно-половых группах (за исключением 12-17 лет) оказывается *нейтральное принятие*. В группе подростков 12-17 лет эта установка, наоборот, является менее всего выраженной, а наиболее выраженной оказывается *избавляющее принятие*.

**Таблица 3** – Корреляции шкал Профиля установок по отношению к смерти с возрастом испытуемых (по Пирсону)

	пол		в целом
<b>Страх смерти</b>	женский	-0,01	0,05
	мужской	0,17*	
<b>Избегание темы смерти</b>	женский	-0,00	0,05
	мужской	0,18*	
<b>Нейтральное принятие</b>	женский	0,13	0,17**
	мужской	0,14	
<b>Приближающее принятие</b>	женский	0,06	0,05
	мужской	0,01	
<b>Избавляющее принятие</b>	женский	0,17*	0,10*
	мужской	-0,02	

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

Анализ корреляционных связей выраженности смысловых установок по отношению к смерти с возрастом респондентов (Таблица 3) выявил, что, независимо от пола, с возрастом нарастает *нейтральное* и *избавляющее принятие смерти*. При этом у мужчин с возрастом растут *страх смерти* и *избегание темы смерти*, а у женщин – *избавляющее принятие*.

Для более подробной оценки влияния фактора возраста на динамику смысла смерти мы сопоставили полученные нами данные с имеющимися в научной литературе данными зарубежных исследований. К сожалению, эти данные относятся к более ранним годам, когда тема психологических проблем отношения человека к смерти в зарубежной науке начала интенсивно разрабатываться в эмпирическом плане. Учитывая этот факт, все эти данные можно использовать исключительно в ориентировочном плане, для уточнения гипотез дальнейших исследований.

**Таблица 4** - Сравнение канадской, гонконгской и российской выборок по возрасту

	M (SD)			F (2,789)	выборка
	18-29 лет	30-59 лет	60-93 лет		
Страх смерти	3,25 (1,3)	3,10(1,1)	2,72(1,3)	3,42**	Канада (Wong et al.,1994)
	4,11(1,0)	3,94(1,1)	2,65(0,9)	128,36***	Гонконг (Ho et al., 2007)
	3,61(1,4)	3,99(1,3)	3,98(1,8)	2,31	Россия (Гаврилова, 2015-2016)
Избегание темы смерти	2.84 (1,2)	2,89(1,4)	2,93 (1,5)	<1,00	Канада (Wong et al.,1994)
	3,72(1,0)	3,73(1,2)	3,08(1,3)	23,30***	Гонконг (Ho et al., 2007)
	4,07(1,3)	4,32(1,2)	4,06(1,1)	1,41	Россия (Гаврилова, 2015-

					2016)
Нейтральное принятие смерти	5.31	5,59(0,9)	5,8(0,8)	8,55 ***	Канада (Wong et al., 1994)
	(0,9)				Гонконг (Ho et al., 2007)
	5,52(0,7)	5,58(0,8)	5,74(0,5)	6,43***	Россия (Гаврилова, 2015-2016)
	5,07(1,1)	4,94(1,4)	4,82(1,8)	0,79	
Приближающее принятие смерти	4,84(1,7)	4,70(1,8)	5,38(1,5)	2,86+	Канада (Wong et al., 1994)
	(0,9)			(0,06)	Гонконг (Ho et al., 2007)
	4,06(0,9)	4,09(0,1)	3,68(1,0)	12,62 ***	Россия (Гаврилова, 2015-2016)
	3,34(1,2)	3,39(1,2)	3,83(1,4)	4,46*	
Избавляющее принятие смерти	4.06(1,7)	4,15	5,20(1,2)	14,76 ***	Канада (Wong et al., 1994)
	(1,6)				Гонконг (Ho et al., 2007)
	3,73(1,1)	4,02(1,2)	4,45(1,1)	24,18**	Россия (Гаврилова, 2015-2016)
	3,13(1,5)	3,80(1,5)	4,12(1,5)	11,67 ***	

+  $p < 0.06$ ; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ .

Кросс-культурные сравнения возрастных различий (Таблица 4) позволяет увидеть сходство в том, что во всех выборках с возрастом нарастает *избавляющее* и *приближающее принятие* смерти. Из сопоставления данных также можно заметить отсутствие в российской выборке возрастной динамики *страха смерти*, который в канадских и гонкогских выборках снижается при переходе от зрелого к пожилому возрасту.

#### Выводы

1. С возрастом у российских респондентов, независимо от их пола, линейно нарастает выраженность *нейтрального принятия смерти*, которое основывается на убеждении в том, что смерть является частью жизни и не надо ни бояться, ни приветствовать ее, а стараться использовать жизнь наилучшим образом. При этом у представительниц женского пола такая же тенденция наблюдалась в сфере установки на *избавляющее принятие смерти* как проявления убеждения в том, что смерть предлагает освобождение от физической или психологической боли и страданий. У представителей мужского пола с возрастом увеличивалась тенденция к *страху смерти* и психологической защите от него в качестве *избегания темы смерти*.

2. Во всех возрастных группах, за исключением подростковой, независимо от пола респондентов, наиболее выраженной установкой по отношению к смерти выступило *нейтральное принятие смерти*.

Особо обращает на себя внимание то, что в подростковой группе (12-17 лет) наименее выраженным из всех других установок оказалось *нейтральное принятие* смерти, а наиболее выраженным – *избавляющее принятие*, которое рассматривается как показатель повышенной уязвимости подростков к суициду и его ассистированию.

При кросс-культурных сопоставлениях получены основания для выдвижения гипотезы о наличии российской специфики в установках по отношению к смерти.

Полученные результаты могут быть использованы в практической работе психологических и социальных служб, а также – для научно-теоретического продвижения в области психологии развития.

## Литература

1. Баканова А.А. Отношение к смерти и преодоление кризисных ситуаций // Многообразии психологической помощи: Коллективная монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. С. 46-53.
2. Гаврилова Т.А. Об адаптации опросника «Профиль аттитюдов по отношению к смерти – переработанный» (DAP-R), разработанного П.Т.П. Вонгом, Г.Т. Рикером и Дж. Гессер // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 1. С. 46–57.
3. Кулагина И.Ю., Сенкевич Л.В. Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия // Культурно-историческая психология. 2013. № 4. С. 58–65.
4. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Бадалян А.В., Саркисов С.А. Адаптация методик исследования отношения к смерти у людей в остром постсуициде и в относительном психологическом благополучии // социальная и клиническая психиатрия 2012. т. 22. № 2. С.35-42.
5. Abdel-Khale, A. M. Death anxiety in clinical and non-clinical groups // *Death Studies*. 2005. V.29. P.251-259.
6. Assa, S., Lankarani M. M., Race and Gender Differences in Correlates of Death Anxiety Among Elderly in the United States // *Iranian Journal of Psychiatry Behavioral Sciences*, 2016 June; 10(2):e2024. Published online 2016 May 31. doi: 10.17795/ijpbs-2024.
7. Clement, R., Rooda L. A. Factor structure, reliability, and validity of the death attitude profile-revised. *Omega*.1999-2000.V.40. P.453–463.
8. DePaola S.J., Griffin M., Young J.R., & Neimeyer R.A. Death anxiety and attitudes toward the elderly among older adults: The role of gender and ethnicity. *Death Studies* . 2003. V. 27. P.335 - 354.
9. H, A.H.Y., N, S.M., Cho A.Y.M., Chan C.H.Y., Tang A.C.W., Tin A.F., Yan E.C.W. , Chan.L.W. Perception of Death Across the Adult Lifespan: A Close Examination of the Death Attitude Profile Among the General Hong Kong Population // *ENABLE International Symposium on Death, Dying and Bereavement, The University of Hong Kong, July 11<sup>th</sup>, 2007*. URL: [http://enable.hku.hk/eng/pdf/Perception\\_of\\_Death\\_Across\\_the\\_Adult\\_Lifespan.pdf](http://enable.hku.hk/eng/pdf/Perception_of_Death_Across_the_Adult_Lifespan.pdf)
10. Gesser G., Wong P.T., Reker G.T. Death attitudes across the life span: The development and validation of the Death Attitude Profile (DAP) // *Omega: Journal of Death and Dying*.1987-88. V.18, P.113-128.
11. Kalish R. A. The role of age in death attitudes // *Death Education*. 1977. V.1. P. 205-230.
12. Kopp S.W. The influence of death attitudes and knowledge of end of life options on attitudes toward physician-assisted suicide // *Omega: Journal of Death and Dying*. 2008-2009. V. 58(4). P.299-311.
13. Lonetto R., Templer, D.I. *Death anxiety*. Washington, D.C.: Hemisphere,1986.
14. Neimeyer R.A., Wittkowski J., Moser R.P. Psychological research on death attitudes: an overview and evaluation // *Death Studies*. 2004.V. 28. P. 309-340.
15. Russac R.J., Gatliff C., Reec,M., Spottswood D. Death anxiety across the adult years: an examination of age and gender effects. *Death Stud.* 2007;31(6):549–61. doi: 10.1080/07481180701356936. [PubMed: 17726829].
16. Schumaker J. F., Barraclough R. A., Vagg L. M. Death anxiety in Malaysian and Australian university students // *Journal of Social Psychology*.1988. V. 128. P. 41-47.
17. Schumaker J. F., Warren W.G., Groth-Marnat G. Death anxiety in Japan and Australia // *Journal of Social Psychology*. 1991.V.131. N 4, P. 511-518.
18. Suhail K., Akram S. Correlates of death anxiety in Pakistan // *Death Studies*. 2002. V.26. P. 39-50.
19. Tang C.S., Wu A.M., Yan E.C. Psychosocial correlates of death anxiety among Chinese college students// *Death Studies*. 2002.V.26(6). P. 491-499

20. Tsai J.S., Wu C.H., Chiu T.Y., Hu W.Y., Chen C.Y. Fear of death and good death among the young and elderly with terminal cancers in Taiwan. *J Pain Symptom Manage.* 2005;29(4):344–51. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2004.07.013. [PubMed: 15857737].
21. Wong P.T.P., Reker G.T., Gesser G. *Death Attitudes Profile-Revised // Death Anxiety Handbook: Research, Instrumentation, and Application*, ed/ by R.A. Neimeyer, N.Y.: Taylor & Francis, 1994. P. 121-148.

УДК 159.99

## СОВЕСТЬ КАК ОРГАН СМЫСЛА: ЛОГОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**Алексей Иванович Аверьянов**, кандидат педагогических наук, доцент, Московский институт психоанализа, г. Москва, e-mail: ai.averianov@gmail.com.

### Аннотация

В статье рассматривается ключевое для логотерапии и экзистенциального анализа понятие совести как смыслового органа. Раскрываются основные характеристики совести, ее структура и функции, генез.

**Ключевые слова:** совесть, структура совести, функции совести.

## CONSCIENCE AS AN ORGAN OF MEANING: THE LOGOTHERAPEUTIC APPROACH

**Alexey Averyanov**, Ph.D. in Education, Associate Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, e-mail: ai.averianov@gmail.com.

### Abstract

The article explores the key logotherapeutic and existential analysis concept of conscience as an organ of meaning. It considers the main characteristics of conscience and its structure, functions and genesis.

**Key words:** conscience, structure of conscience, functions of conscience, genesis of conscience

Одним из ключевых понятий логотерапии является понятие «совесть», которое непосредственно связано со смыслом жизни – важнейшей аксиомой теории Виктора Франкла.

Напомним, что Франкл говорил о трех видах смысла: смысле в жизни, смысле жизни и сверх-смысле. И чем крупнее категория смысла, тем сложнее ее определить. Если сверх-смысл человеку познать практически не дано, то смысл жизни он может осознать/ощутить лишь в момент ее завершения, ретроспективно. Франкл писал: «смысл жизни отличается от человека к человеку, со дня на день и от часа к часу. Следовательно, важен не смысл жизни в общем, но, скорее, *специфический смысл личности в данный момент*» (выделено мной. – А.А.) [8, с. 254]. Подобно тому, как фильм складывается из отдельных кадров/эпизодов, так и смысл жизни человека складывается из отдельных ситуаций/моментов. И часто для того, чтобы понять смысл фильма, нужно понять смысл каждого его фрагмента/эпизода и досмотреть его до конца. Порой лишь последний эпизод делает понятным, проявляет смысл всего фильма.

Смысл всегда реализуется через ценности – ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения, важнейшими из которых являются последние.

Смысл нельзя ни выдумать, ни сочинить, ни изобрести, он может и должен быть найден скорее в окружающем мире, нежели в самом человеке или в его собственной психике.

Человек несет ответственность за реализацию смысла.

Согласно В.Франклу, *в любой ситуации есть только один смысл – правильный*. Сделать этот правильный, осмысленный и ответственный выбор призвана помочь совесть. «Совесть – орган восприятия того, что в данной ситуации есть правильное (= то есть то, что соответствует мне в моей сущности)» [2, с. 17].

Знакомясь с многочисленными работами В.Франкла и пытаюсь понять что-то про совесть, возникает немало вопросов. В частности, может ли человек понять, и если да, то как, что выбор сделан правильный – по совести? Каковы функции совести: участвует ли она в момент принятия человеком решения и совершения осмысленного выбора либо это всегда только постфактум? Каков статус совести – это мышление или чувство? Каков генез совести – это врожденное или приобретенное свойство человека, индивидуальное или общественное, и кем является человек в итоге – хозяином совести или ее слугой? Если совесть, по мнению Франкла, может заблуждаться, то в каких случаях это происходит и что с этим делать? На эти и другие вопросы мы постараемся ответить в данной статье.

Итак, пытаясь дать дефиницию совести, Франкл определяет ее как смысловой орган, как этический инстинкт и этическое бессознательное (как эстетическое бессознательное); как доморальное понимание ценностей и предморальную оценку; как вторичную рационализацию (всегда только постфактум); как инстанцию, перед которой человек несет ответственность; как голос непознаваемого, трансцендентного «Ты» (по существу речь идет о Боге). Если все эти и другие понятия свести к более емким и кратким характеристикам, то можно вполне определенно сказать, что 1) совесть погружена в духовное бессознательное, 2) совесть иррациональна и ее решения непостижимы, 3) совесть имеет дело с возможностями, но не с фактами, 4) совесть соотносится всегда и только с индивидуальным бытием человека и 5) совесть может дезориентировать человека или, говоря словами Франкла, может заблуждаться.

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].

Особо хочется остановиться на такой характеристике совести, как иррациональность. Иррациональность связана для Франкла с тем, что совесть принадлежит бессознательному, дологическому уровню психики. Это позволяет совести познавать ценности, которые находятся на досознательном уровне, а также видеть ситуацию в ее возможном развитии. «Поскольку то, что открывается нам благодаря совести, еще не осуществлено, поскольку его реализация еще предстоит, сразу встает вопрос, как реализовать его иначе, чем это подсказала в самом начале некая духовная антиципация, ... которая проявляется в том, что называют интуицией; она открывается в акте созерцания» [5, с. 97].

Видимо, при совершении выбора человек обращается к совести как к интуиции, потому как в этот момент у него часто нет не только времени на обстоятельное обдумывание своего поступка, но и полноты знания для осмысленного (=правильного) выбора. Иными словами, в момент совершения выбора человек никогда не может быть уверен, что его выбор правильный. Приняв решение и совершив выбор, он таким образом превращает возможность в реальность – и лишь теперь (постфактум) может понять, сделал ли он *правильный* выбор – через обратную связь, последствия. Таким образом, в момент выбора человек часто действует в ситуации неопределенности и непредсказуемости, и собственно, поэтому, на наш взгляд, Франкл и говорил, что когда совершаешь выбор и принимаешь решение, нужно *быть уверенным лишь наполовину, но быть всегда искренним*.

На основе наших предыдущих рассуждений совершенно очевидно проявляется структура совести. Она включает в себя, как минимум, три компонента: 1) когнитивный (осознание нравственного значения совершаемых или совершенных действий).

2) эмоциональный (оценка поступков человека: душевное спокойствие – эмоциональные переживания вины и стыда, «угрызения совести»), 3) регулятивный (совесть вырабатывает рекомендации относительно того, какое поведение в той или иной ситуации было бы правильным; попытка человека усилием воли заставить себя поступить по совести, вопреки имеющимся соблазнам) [4, с. 462-463].

Раскрывая генез совести, Франкл считал, что совесть дана человеку от рождения, это некоторые «настройки по умолчанию», которые присутствуют в духовном бессознательном каждого человека. Вместе с тем, он как врач, бесспорно, понимал, что в случае некоторых серьезных заболеваний эти «настройки» могут не работать.

Характеризуя основные функции совести, Франкл говорит о предугадывании, духовном предвосхищении, интуитивном понимании; через совесть звучит голос трансцендентного; совесть открывает человеку его индивидуальное долженствование, которое выходит за рамки моральных предписаний, она согласовывает «вечный» нравственный императив с конкретной жизненной ситуацией. Поэтому «совесть – это всегда абсолютно-индивидуально личная жизнь в соответствии с абсолютно конкретной ситуацией, со всем тем, что может определить наше уникальное и неповторимое бытие» [5, с. 98].

В случае, когда человек теряет контакт со своей совестью, поступает вопреки ее указаниям, бес-совестно, его может настичь чувство вины, которое, по мнению Франкла, является частью т.н. «трагической триады» наряду со смертью и страданием.

Таким образом, можно выделить три основные функции совести:

- ретроспективно-укоряющую,
- проспективно-предостерегающую,
- диалогическую, которая позволяет выработать стратегию поведения человека в конкретной жизненной ситуации [4, с. 462].

Совесть, по меткому определению Э.Лукас, - это способность ощущать духовную компоненту. Ее можно сравнить с внутренним компасом человека, стрелка которого объективно задает направление (т.н. уровень логоса, который не зависит от человека и его воли). Совесть же – это человеческий орган. Порой, говорит Лукас, в силу разных не зависящих от человека причин стрелка компаса может отклоняться от заданного направления, и, следуя по стрелке, он попадает не совсем туда, куда направлялся. С другой стороны, компас, как и совесть, никогда ни к чему не принуждает, а лишь рекомендует. Человек как существо свободное может не следовать указаниям совести, выбирать иное направление и иные пути. Человек, продолжает Лукас, несовершенен и может заблуждаться, двигаясь в неверном направлении. Но в тот момент, когда он сталкивается с *последствиями* своего заблуждения, его совесть становится лучшим мериллом. Если последствия негативны, наша совесть протестует. Когда человек признает свое заблуждение, он может попытаться изменить ситуацию и таким образом примириться с совестью. Но если он не прислушивается к своей совести, то здесь уже его вина и его ответственность. *Зрелость человека* заключается в том, чтобы уметь смотреть туда, куда показывает твой личный «компас»[3]. «Совесть каждого человека, - пишет Франкл, - как и все человеческое, подвержена ошибкам, но это не освобождает человека от обязанности подчиняться ей – бытие предполагает, что можно ошибаться [7, с.12]. И далее: «Несмотря на то, что совесть иногда впадает в заблуждение и оставляет человека до его последнего вздоха в «неизвестности» в отношении вопроса, нашел ли вообще смысл своей жизни, - такая «неизвестность» не лишает нас «риска» повиноваться своей совести или прислушиваться к ее голосу, сохраняя при этом смирение и терпимость» [7, с. 43].

Голос совести тих, его нужно уметь расслышать среди других голосов, которые существуют на психофизиологическом уровне и которые связаны с тем, что человеку нравится и что не нравится, что его страшит и чего он не боится, чему его учили и т.д. Но совесть - та духовная инстанция, которая стоит над всем этим. Совесть эти голоса слышит, просматривает и проверяет их на осмысленность. Совесть не вступает с ними в какие-то

разбирательства и споры. Совесть сопровождает человека, она всегда с ним. *Она показывает ему правильное направление.* Совесть, как утверждает Э.Лукас, - лучший друг человека[3].

Современный человек живет очень напряженной жизнью, всегда куда-то бежит, чего-то хочет, проявляет часто ненужную суетливость и торопливость, и ему некогда прислушаться к голосу собственной совести. Однако если он остановится, уединится, побудет в тишине и попытается прислушаться к себе, то он может этот голос услышать.

Есть ли какие-то критерии или показатели, которые могут свидетельствовать о том, что человек поступил по совести (крепкий сон, например)? По мнению Э.Лукаса, человек никогда не может быть уверен, что это так. Мы слишком слабые существа, чтобы быть на сто процентов уверенными всегда и во всем. Но тем не менее, *относительным показателем может быть то обстоятельство, что если мы что-то глубоко чувствуем, то это правильно*[3].

Необходимо и важно отметить, что Франкл ясно осознавал различия в понимании совести человеком религиозным и нерелигиозным. Приведем его обширную цитату: «Совесть – голос непознаваемого трансцендентного. Этот голос воспринимается человеком, но не исходит от человека; напротив, только трансцендентный характер совести позволяет нам глубже понять человеческую личность.

Через совесть человек принимает весть от некоей находящейся вне его инстанции. Что это за инстанция, нельзя понять. Однако, по крайней мере, можно с полным правом утверждать следующее: эта внешняя по отношению к человеку инстанция должна иметь личностную форму существования, причем из этого онтологического заключения следует и обратное – человеческая личность подобна некоему образу.

Совесть так же бессмысленно рассматривать саму по себе, как бессмысленно рассматривать пупок человека без знания предыстории его появления на свет.

Совесть постижима только извне; в конечном счете и по существу только тогда, когда мы рассматриваем человека как творение.

Нерелигиозный человек не осознает трансцендентности совести. Он воспринимает свою совесть только как психологическую данность, останавливается перед этим фактом как перед чем-то вроде бы имманентным, поскольку считает совесть последним рубежом, последней инстанцией, перед которой он несет ответственность.

Однако совесть не есть последнее «ПЕРЕД ЧЕМ» для ответственности, это не последнее звено, а только предпоследнее. Слишком рано остановился нерелигиозный человек в своем поиске смысла жизни, если он не заглянул за совесть, не спросил себя: а что же находится за ней? Он достиг только подножия горы. Но почему же он не следует дальше? Да потому что боится потерять почву под ногами, не отваживается взойти на самую вершину, скрытую от его взгляда, окутанную туманом, неизведанную. Этим мужеством обладает только религиозный человек. И там, где один остановился, а другой продолжает свое восхождение, что же должно удерживать их от недобрых чувств при прощании?

Именно религиозному человеку следовало бы знать, что свобода в выборе такого решения дарована Богом, что созданный Творцом человек свободен до полного отрицания: свобода простирается настолько далеко, что творение может выступить против своего Творца, отречься от Бога.

Быть свободным – это значит немного, вообще ничего не значит, если отсутствует ДЛЯ ЧЕГО; но и быть ответственным – это тоже еще не все без ПЕРЕД КЕМ» [6, с.250-256].

В заключение напомним небольшую историю из жизни Франкла. Когда-то его спросили, что бы он сделал и как бы себя повел, если бы ему удалось пообщаться с Гитлером после всех тех злодеяний, что тот совершил. Франкл ответил, что в разговоре с Гитлером он стал бы апеллировать к его совести. Нет, видимо, другой инстанции в человеке, которая бы могла стать лучшим навигатором в его жизни. Может быть, поэтому Франкл, говоря о воспитании детей, подчеркивал актуальность и важность развития у них способности слышать голос собственной совести и упражняться в том, чтобы следовать ему. Только совесть может помочь человеку прожить собственную жизнь осмысленно.

## Литература

1. Аверьянов А.И. Свобода и судьба в контексте логотерапии В. Франкла // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXI симпозиума. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2016. – С. 274-278. Электронный ресурс: <http://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XXI-simposium.pdf> [Дата обращения: 15.03.2017].
2. Кривцова С.В. Введение в теорию эмоций А.Лэнгле // Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. – М.: Генезис, 2017. – С. 17.
3. Лукас Э. Конспект московских лекций. (Из личного архива Аверьянова А.И.).
4. Лэнгле А., Уколова Е.М., Шумский В.Б. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования. – М.: Логос, 2014.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
6. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. – СПб.: Речь, 2000.
7. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб.: Речь, 2001. – С. 43.
8. Франкл В. Доктор и душа. – СПб.: Ювента, 1997. – С. 254.

УДК 159,9

## ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И СФЕРЫ ЕЕ ВЛИЯНИЯ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ И ЛИЧНОСТИ

**Лифшиц-Артемьева Галина Марковна** - кандидат филологических наук, писатель, экзистенциальный аналитик, логотерапевт.

### Аннотация.

В. Франкл называл ответственность фундаментальной темой человеческой жизни, которая может существовать только в сочетании со свободой человека. Перед кем же несет ответственность человек? О какой ответственности чаще всего забывает? Человек не рождается ответственным. Каждое общество по-своему воспитывает ответственность, акцентируя основное внимание на тех ее видах, которые соответствуют социальным запросам. О специфике возможностей наших общественных установок в воспитании ответственного человека и идет речь в данной работе.

**Ключевые слова:** ответственность, свобода, воспитание, общественные установки, власть, сила, страх, беспомощность.

## RESPONSIBILITY AND SPHERES OF ITS INFLUENCE ON QUALITY OF LIFE AND PERSONALITY

**Lifshits-Artemyeva Galina Markovna**- PhD in Philology, writer, existential analyst, logotherapist.

### Abstract

V. Frankl has been naming the responsibility as the fundamental issue of the human life, which can exist only in combination with freedom. For whom does the Human bear responsibility? What kind of responsibility do people forget most often? Human is not being born with responsibility. Every society educates it's own sort of responsibility, making accent on those kinds of it that suits social demands. Current work is dedicated to abilities of our social programs in educating responsible person.

**Key words:** responsibility, freedom, education, social programs, power, force, fear, helplessness

Ответственность, по определению Франкла, находится «в центре исследовательских

интересов экзистенциального анализа» [1]. Ответственность, духовность и свобода - три первичных экзистенциальных феномена.

Говоря об ответственности, логотерапия выделяет следующие группы вопросов:

1. а) перед чем человек несет ответственность? (перед собственной совестью)  
б) перед кем человек несет ответственность? (перед Богом, или - трансцендентным, что является широким понятием Бога) [1, с. 124]

2. За кого несет ответственность человек?

- за себя;
- за окружающих;
- за мир в целом.

На все эти вопросы человек находит свои ответы. Сам и только сам. Об этой свободе поиска ответов и принятия решений Франкл говорит, приводя слова А. Портмана: «Человек - это особое существо, обладающее свободой принятия решений независимо ни от каких жизненных обстоятельств. Эта свобода подразумевает возможность быть как низменной тварью, так и святым» [1, с. 123]

Обобщая приведенную выше классификацию вопросов, связанных с дефиницией ответственности, можно дать этому понятию следующее определение:

Ответственность - это: а) личная подотчетность (перед собственной совестью и трансцендентным); б) способность влиять на ход событий (благодаря свободе принятия решений); в) субъективная обязанность отвечать за поступки и действия, а также их последствия.

На практике приходится сталкиваться с поразительным фактом. Когда просишь человека ответить на вопрос, считает ли он себя ответственным, чаще всего получаешь положительный ответ. Следующие вопросы порой ставят опрашиваемых в тупик:

Вопрос: Перед чем вы несете ответственность? - о совести не вспомнил никто. Самый частый ответ: перед обществом.

Вопрос: Перед кем вы несете ответственность? - ни одного ответа о трансцендентном (опрошены были и верующие), ни одного ответа «перед собой» также не прозвучало. Самый частый ответ: перед родными.

Вопрос: за кого вы несете ответственность?

- «за себя» - не ответил никто!
- «за детей, за престарелых родителей» - 100%
- «за мир, в целом» - 8%

(В этом блиц-опросе участвовало 100 человек).

Можно сделать вывод, что в нашем обществе чаще всего и понятия не имеют, что такое ответственность за себя, что свидетельствует о чертах личностной деформации в широких масштабах. На то есть свои объективные причины: существование нескольких поколений в рамках тоталитарного режима (начиная с 1917 г.) принесло свои плоды в виде выученной беспомощности [4]. Исследования, проведенные Мартином Селигманом в конце 60-х годов XX века, доказали, что живое существо делается беспомощным, привыкнув к тому, что от его активных действий ничего не зависит, что проблемы возникают сами по себе, по не зависящим от него причинам, на которые невозможно повлиять никоим образом. Человек, воспитанный в обществе культивируемой беспомощности, приобретает черты, которые описывал В. Франкл, говоря о коллективных неврозах [1, с. 128]:

- 1) человек игнорирует собственную личность;
- 2) человек фаталистически относится к жизни, считая, что жизнь решает и решит за него (а на деле - предоставляет делать выбор другим людям);
- 3) (этот пункт вытекает из пункта 1): игнорируя собственную личность, человек игнорирует и личности других.

Выученная беспомощность, отказ от принятия ответственности за себя ведут к серьезнейшим последствиям:

1. К отказу от сопротивления;

2. К развитию депрессии;

3. К соматическим проявлениям (вплоть до развития злокачественных опухолей).

«Иногда человек живет со скрытым длительным отчаянием. И порой оно может вызвать взрыв, проявляясь в неожиданный момент. Скрытое отчаяние возникает в результате непримиримости. У непримиримости несколько составляющих: страх, отсутствие ответственности за себя, отсутствие готовности принять свою судьбу» [3].

Как распознать черты отсутствия ответственности за себя:

- человек делает не то, что хочется, а то, что хочет другой, полагая, что тот другой опытнее, лучше знает (история заложниц из Скопина, девушек Лены, 17 лет и Кати, 14 лет, которых 3,5 года держал в бункере сексуальный маньяк. Они сели к нему в машину после городского праздника, чтобы он довез их до дома. 14-летняя Катя не хотела садиться в машину, но села, полагаясь, что 17-летняя Лена лучше знает);

- неумение сказать нет (страх испортить отношения в ущерб себе - к женщине в гости из другого города собралась приехать знакомая на одну ночь, разместить ее было негде, так как женщина жила с партнером в однокомнатной квартире, но сказать «нет» женщина не смогла, в результате гостя жила в супружеской спальне больше недели, не собираясь уезжать. Пока партнер не собрался уехать сам, дама не могла принять решение);

- неумение сказать о том, что не нравится;

- упреки партнеру при выяснении отношений (а не объяснение того, что не нравится самому);

- стремление занять позицию жертвы и внушить партнеру чувство вины;

- проблемы с принятием решения;

- «топтание на месте», невозможность сделать выбор. Ситуация у камня на распутье;

- укоры себе и опора на собственные недостатки (да, я вообще-то свинья по отношению к женщинам, я же предупреждал);

- частая смена взглядов под влиянием других людей

- неумение обозначить границы собственной личности (когда человек позволяет давать себе оценки, поучать себя, что хорошо и плохо)

Признаками того, что человек отказывается от ответственности за себя, можно обнаружить, отметив в его речи повторяющиеся слова и выражения:

- «я не могу (не умею) сказать «нет» (просить за себя, изменить свою жизнь);

- «я не хочу» (ничего менять, решать эту задачу, преодолевать трудности);

- «всегда» (вот так со мной всегда и происходит, бесполезно что-то менять);

- «никогда» (не могу собраться вовремя, противостоять чему-то, кому-то);

- «нет смысла» (не стоит и пытаться);

- «это у нас семейное» (мы все такие, мы повторяем судьбу друг друга).

В результате отказа (неосознанного, но от этого играющего не менее роковую роль в судьбе человека) от ответственности за себя возникает явление, которое я назвала бы «перенос личной ответственности за себя на внешний объект заботы.» И в этом случае в рамках отдельно взятой семьи возникает тоталитарный режим. Забота о ближнем приобретает гипертрофированные черты, ближнего лишают права на свободное развитие собственной личности, на принятие решения и поиски смысла собственной жизни.

Ответственность за другого нельзя отождествлять с властью над другим и с охраняемыми функциями. Каждый человек уникален. Главное право, данное ему самим фактом существования - право на собственный поиск смысла своей жизни, право на ошибки, право на риск, право на тайну, право на приватность личного пространства.

Свобода личности основана на этих правах. Но даже в рамках существования семьи эти свободы перманентно попираются, воспитывая безответственность как единственно возможный способ выжить в неприемлемых условиях.

Что может предложить логотерапия для понимания, осознания и воспитания в человеке ответственности?

1. Работа над модификацией установок.

2. Работа над повышением самооценки.

3. Выработка позитивного мышления (с помощью дерефлексии).

4. Выработка поисковой активности, обучение активному преодолению трудностей: создание напряжения между человеком и смыслом. Сегодняшнее общество потребления предлагает жизнь, полную удобств и беззаботности, как образец счастливого и благополучного устройства существования человека. Однако отсутствие напряжения в жизни человека ослабляет его психологический иммунитет. В нынешней кажущейся динамичности жизни - кто спрашивает с себя что-то еще, кто требует от себя большего, кто ставит, на первый взгляд, невыполнимые задачи и требует от себя их выполнения? Каждый сегодня жалуется на стресс, а при этом Ганс Селье, основатель учения о стрессе, проводит разделительную черту между «дистрессом» - стрессом, порождающим болезни, и «эустрессом» - стрессом, поддерживающим здоровье. [2]

Орган, не подвергающийся нагрузкам, со временем атрофируется, а современная медицина предупреждает, что болезни и патологии могут быть вызваны не только перегрузками, но и слишком простой и легкой жизнью. «Однако человек решительно нуждается в некотором напряжении. Самым результативным является для него напряжение, которое возникает между двумя полюсами: между человеком, с одной стороны, и целью, которую человек себе ставит, задачей, которую выберет, или, говоря словами Карла Ясперса, - «делом, которое он посчитает своим», с другой стороны. И поверьте мне, как опытному неврологу, что если человеку и может что-то помочь в его трудностях, так это осознание, что его жизнь будет наполнена чем-то, что имеет смысл.» [2] Страдание от чувства бессмысленности существования при том, что есть материальный успех и все, что к нему прилагается - это примета нашего времени. Человек остро нуждается в идеалах. И ради них он сможет научиться бороться, терпеть трудности, преодолевать их. Без идеалов, без осознания смысла собственного существования человек обречен на страдание особого рода, страдание, которое можно избежать, от которого можно уклониться, если будет укреплен его психологический иммунитет. Человек нуждается в напряжении между ним и смыслом его жизни. И чем больше человек может преодолеть, тем больше отступает перед ним горизонт - так расширяются границы человеческих возможностей. Франкл, до глубокой старости совершавший горные восхождения, видел в этом глубокий смысл. Так он укреплял свой дух, обретая силу. Отвечая на вопрос, что привело его к восхождениям, он отвечал: «Говоря открыто - страх восхождений. Но я часто спрашиваю своих пациентов, которые ко мне обращаются со своими невротическими опасениями: Должен ли человек с удовольствием принимать все и от себя самого? Не сможет ли он стать сильнее собственного страха? (...) И точно так же я спрашивал самого себя, когда боялся перед восхождением: Кто сильнее - я или тот трус во мне? Ведь я могу дать ему отпор. Ведь в человеке есть нечто, что я бы назвал «силой упрямства духа», противостоящее слабостям и опасениям души.» [2]

Великий мудрец древности Гиллель поставил глубочайшие вопросы, в которых раскрывается вся карта ответственности и ответы на которые придется дать каждому из живущих:

«Если не я сам за себя, то кто за меня? Но если я только за себя, то зачем я? И - когда, если не сейчас?»

Ответственность за себя не означает отказ от ответственности за ближнего (и - шире). Она позволяет человеку соблюсти баланс, действовать в рамках сохранения достоинства и с учетом того, что потребует от него свобода и о чем спросит с него совесть.

### Литература

1. Виктор Франкл. Логотерапия и экзистенциальный анализ. Статьи и лекции. М. АНФ, 2016, с. 121)
2. Ганс Селье, основатель учения о стрессе, врач, биолог, химик, эндокринолог. Основоположник современного изучения стресса. Франкл упоминает о нем в кн.: Frankl V. BergerlebnisundSinnerfahrung. Innsbruck.2003

3. Э. Лукас. Мир и примирение с логотерапевтической точки зрения. Материалы конференции в Дахау. 28 марта 2015.
4. Seligman M. Helplessness: on depression development and death. S.Francisco: Freeman. 1975.

УДК 159.9.019

## ОСОБЕННОСТИ ОБРЕТЕНИЯ СМЫСЛА В ЛОГОТЕРАПЕВТИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ

**Наконечная Мария Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н.В. Гоголя, г. Нежин, Украина, e-mail: [maria.nakonechna2014@gmail.com](mailto:maria.nakonechna2014@gmail.com)

### **Аннотация.**

В статье рассматриваются диалогические и смысловые характеристики психической жизни человека. Особое внимание уделено логотерапевтическому подходу В. Франкла. Исследуются сущностные особенности логотерапевтического диалога. Изучаются диалогические предпосылки обретения человеком смысла.

**Ключевые слова:** смысл, логотерапия, диалог, ценность, переживание, творчество, действие, помощь.

## FEATURES OF OBTAINING THE MEANING IN LOGOTHERAPEUTIC DIALOGUE

**Nakonechna Maria Nikolaevna** – candidate of psychological sciences, associate professor of the General and Applied Psychology Department, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine, e-mail: [maria.nakonechna2014@gmail.com](mailto:maria.nakonechna2014@gmail.com)

### **Abstract.**

The article is devoted to the dialogical and semantic characteristics of a person's psychological being. The special attention is given to the V. Frankl's logotherapeutic approach. The essential peculiarities of logotherapeutic dialogue are investigated.

**Keywords:** sense, logotherapy, dialogue, value, experiencing, work, action, help.

Логотерапия Виктора Франкла стала ответом на вызовы общественной ситуации, сложившейся во второй половине XX - начале XXI в.в.. Идея про то, что смысл может быть найден всегда, что он существует объективно, что смысл - это наш ответ на вопрос, поставленный перед нами жизнью, стала чрезвычайно плодотворной, насыщенной и помогающей. Логотерапия является помощью в нахождении смысла: логотерапевт способствует тому, что страждущий оказывается способен увидеть, осознать, отыскать смысл своей жизни или определенной конкретной ситуации.

Помощь в нахождении смысла может быть оказана человеку его другом, учителем, психологом, логотерапевтом. При этом сущностным является то, что такая помощь способствует раскрытию и развитию субъектности того, кому помогают. Иными словами, человек, ищущий логотерапевтической помощи, при ее обретении не оказывается в позиции пассивного получателя. Напротив, этот человек становится субъектом, автором, творцом собственной жизненной ситуации, с помощью собственных активных усилий обнаружив конкретный смысл, вопрос о котором пришел двояко: с одной стороны, из глубин (а точнее, вершин) личности; с другой стороны - от жизни как таковой, ее многообразия, ее неповторимости, уникальности. Перед лицом сложных, не повторяющихся и разноаспектных жизненных ситуаций каждый из нас должен осознавать свою ответственность и, по В. Франклу [3], слушать голос совести.

Смысл может быть найден, как обоснованно полагает В. Франкл [3], благодаря трем группам ценностей: ценностям творчества (активной, субъектной деятельности), ценностям переживания (любви, красоты) и ценностям отношения (личностной позиции перед лицом неотвратимых жизненных трудностей).

Истоки логотерапевтического диалога в широком смысле восходят еще к Сократу и его майевтическому способу общения и пробуждения значимых смыслов в собеседнике. В узком, конертно-специальном смысле логотерапевтический диалог ведет свое начало от работ В. Франкла – основателя логотерапии, лечения смыслом.

Логотерапевтический диалог ориентирован на помощь человеку в поиске и нахождении смысла определенной жизненной ситуации. Так, В. Франкл неоднократно описывал оказанную помощь вдовцу, который утешился в своей скорби тем, что избавил своим страданием от подобной боли свою умершую супругу.

При этом В. Франкл подчеркивал: «Логотерапевт не уполномочен сознательно влиять на решение пациента – как ему интерпретировать свою ответственность, или что будет включать в себя его личный смысл» [2]. Только диалогическое общение и создание общей ситуации ориентирования в смыслах могут реально помочь человеку, задающему вопросы о страдании или про фундаментальные основы бытия.

Л.С. Выготский писал: «Подобно тому как Спиноза не думал, что нашел лучшую философию, но знал, что познал истину, так в борьбе современных психологических теорий мы стараемся найти не ту, которая больше отвечает нашим вкусам, более удовлетворяет нас и потому кажется нам лучшей, но ту, которая более согласна со своим объектом и тем самым должна быть признана более истинной, ибо цель науки, как и цель философии, есть истина» [1; с. 171]. С необходимой непреложностью следует признать диалогический и смысловой характер психической жизни человека. Один из путей обретения смысла – это логотерапевтический диалог и, шире, практика логотерапии. Учение В. Франкла и его последователей – это не просто одна из современных психологических концепций; это маяк, указывающий истинное направление помощи человеку в обретении смысла. При этом предполагается, что смысловая сфера субъекта является широким и структурированным образованием, охватывающим как конкретный смысл особенной житейской ситуации, так и смысл человеческого бытия в целом. Последний, возможно, не может быть понят, однако человек может сделать выбор в пользу того, что жизнь его **имеет** смысл.

Логотерапевтический диалог конструктивен и дает человеку возможность исследовать смыслы и задачи собственной жизни. В этом смысле логотерапия – это творческое взаимодействие, ориентированное на созерцание смысловых горизонтов человеческой жизни и действие ради большей осмысленности бытия.

### Литература

1. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологические исследования // Собрание сочинений: в 6-ти тт. Т. 6. Научное наследие – М.: Педагогика, 1984. – С. 91-319.
2. Франкл В. Воля к смыслу / Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

**МЕТОДИКА СМЫСЛОЖИЗНЕННООРИЕНТАЦИОННОГО ПРОЕКТА  
«КАК НЕ ПОЙТИ КРЫСИНОЙ ТРОПОЙ – ВОПРОСЫ ДВОЙНОЙ МОРАЛИ»**

(Статья выполнена при поддержке РФНФ, проект № 16-26-01003)

**Ульянова Ирина Валентиновна** – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя» 117 997, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12, e-mail [support@mosu-mvd.com](mailto:support@mosu-mvd.com)

**Аннотация**

В статье представлена методическая основа проведения мастер-класса с элементами тренинга в гетерогенной группе (с участием подростков, юношества и взрослых), связанного с морально-нравственными вопросами совести, ответственности, выбора, личностной направленности. Подчеркивается роль смысложизненноориентационной направленности данного проекта.

**Ключевые слова:** смысложизненноориентационная направленность, двойная мораль, морально-нравственный выбор, подростки, юношество, гетерогенная группа, мастер-класс, тренинг

**METHODOLOGY OF THE SMILE-EFFICIENCY PROJECT "HOW TO NOT GO BY  
THE RAT TRIP - QUESTIONS OF DOUBLE MORAL"**

(The article was carried out with the support of the Russian Foundation for Human Rights, project No. 16-26-01003)

**Ulyanova Irina Valentinovna** - doctor of pedagogical sciences, professor, Federal state educational institution of higher education "Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. V.Ya. Kikotia "117 997, Moscow, st.AkademikaVolgina, 12, e-mail [support@mosu-mvd.com](mailto:support@mosu-mvd.com)

**Abstract**

The article presents the methodological basis for conducting a master class with elements of training in a heterogeneous group (involving adolescents, youth and adults) associated with moral and ethical questions of conscience, responsibility, choice, and personal orientation. The role of the conceptual orientation of this project is emphasized.

**Keywords:** Sense of direction, double morality, moral and moral choice, adolescents, youth, heterogeneous group, master class, training.

Несмотря на широкое разнообразие толкований понятия «методика», в контексте данной статьи определяем его как совокупность методов и приемов практической деятельности, приводящей к заранее определенному результату. В качестве цели-результата мероприятия было определено содействие формированию морально-нравственной устойчивости личности и осознанный выбор ею гуманистических ценностей как базовой основы собственного бытия.

Наиболее предпочтительный формат реализации данной методики - Мастер-класс с элементами тренинга.

Мастер-класс – это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического

продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны Мастера (под Мастером подразумевается педагог, ведущий мастер-класс).

Важно заметить, что Мастер-класс не столько сообщение новых знаний (хотя это тоже присутствует), сколько способ самостоятельного их построения с помощью всех участников занятия, для чего необходим плюрализм мнений. Благодаря уникальным дидактическим характеристикам Мастер-класса в его контексте интегрируются актуальные подходы к воспитанию и обучению личности, группы: проблемный, личностно развивающий, репродуктивный, экзистенциальный, смысложизненноориентационный.

«Тренинг» (от англ. train, training) обозначает «обучение», «воспитание», «тренировка». В его основе лежит идея эффективных изменений в установках и поведении людей в групповом контексте с целью преодоления собственной аутентичности. В настоящее время в отечественной науке научное определение тренинга многопланово. Для нас принципиальным стало отношение к тренингу как методу и форме влияния на человека. С.И. Макшанов называет тренинг многофункциональным методом преднамеренных изменений психологических феноменов человека с целью гармонизации личностного и профессионального бытия [1]. В.Э. Пахальян говорит о тренинге как особой форме обучения, присвоения новых навыков, открытия человеком в себе новых психологических возможностей. Особенность тренинговой группы заключается в том, что обучающийся занимает в ней активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проживания, личного опыта поведения, чувствования, деяния [2: 13-14].

Оптимальное количество участников данного мероприятия – от 15 до 30 человек, что обеспечивает эффективное коллективное обсуждение ключевых вопросов благодаря наличию микрогрупп с различными позициями, мнениями. Практика показала, что наибольший эффект достигается в гетерогенной группе, когда присутствуют представители женского и мужского полов различного возраста: от подростков, юношества до людей среднего и пожилого возраста (предпочтительно с высшим и средне-специальным образованием, что обеспечит высокий уровень культуры группы, общения участников. Важен пример старших в реакциях на предательство, смерть героя проч.).

*По длительности* мероприятие может быть различным: если участвуют подростки, то на него отводится не более двух астрономических часов, если в группе все взрослые, то оно может длиться до трех-четырёх часов – в зависимости от договоренности и запросов участников.

*Оборудование:* мультимедийный проектор, отрывки из художественных кинофильмов «Ребро Адама» (по мотивам повести А. Курчаткина «Бабий дом»; режиссер В. Криштофович, 1990 г.), «Восхождение» (по мотивам повести В. Быкова «Сотников»; режиссер Л. Шепитько), повести В. Распутина «Живи и помни» (1974 г.) [3].

*Структура Мастер-класса:*

Введение

Основная часть

Заключение

*Сюжетная основа мероприятия*

*Во введении* руководитель презентует себя, тему; участники, если встречаются впервые, также знакомятся. На этом же этапе указывается на смысложизненноориентационный контекст встречи, дается ссылка на жизнь и творчество В. Франкла: «В. Франкл – австрийский философ, психотерапевт, психолог, который в рамках логотерапии обращался к проблемам морали, нравственного выбора. К позиции данного человека необходимо прислушиваться – чтобы стать человеком, развиваться как человек – гуманист. История жизни В. Франкла – во многом пример для подражания в смысле нравственного идеала (обобщенного образа, представления о нравственном совершенстве, высшего морального образца).

В жизни В. Франкла была ситуация, связанная с выбором конкретного поступка: в оккупированной фашистами Австрии семья психотерапевта подлежала отправке в концлагерь, а ему, известному в городе специалисту, предложили визу для выезда в США. Он выбрал семью, разделив ее долю... Может быть, поэтому такое высокое доверие вызывает разработанная им логотерапия – не просто психотерапевтическое направление, но наука о смысле жизни, поиске и анализе смыслов существования. В ней В. Франкл выделил 3 класса ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношений. Органом смысла жизни обозначена совесть, свобода воли неразрывно связана с ответственностью за совершаемые человеком выборы, утверждается уважение к личности, ее достоинству [6].

Разработанная на основе логотерапии педагогика смысложизненных ориентаций актуализировала ее «профилактический, корректирующий, учебно-воспитательный аспекты образовательного процесса в школе, вузе» [4; 5].

*Основная часть* включает три тематических блока:

А) Анализ базовых понятий проблемы и актуализация личностного опыта участников.

Б) Работа со смысложизненноориентационным художественным материалом.

В) Смысложизненноориентационная рефлексия участников.

А) Кратко характеризуя процедуру *анализа базовых понятий проблемы и актуализации личностного опыта участников*, представим ее ключевые положения: *сущность двойной морали*.

Мораль - это совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и к обществу в целом. Мораль, наряду с законом, является внешним требованием к поведению индивида. Современное, постиндустриальное, общество эклектично, отличается размыванием традиционных социокультурных норм, что рождает риски психологического, социального, культурного характера.

Нравственность — это внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести и свободной воле.

«Крысиные тропы» – идиома, крылатое выражение, означающее «как крысы с корабля бежать» (крыса – животное с хорошо развитым инстинктом, в связи с чем осторожны, предусмотрительны). Культурологический комментарий: образ фразеологии соотносится с зооморфным кодом культуры, в котором имена животных осмысляются как знаки культуры, указывающие на определённый комплекс качеств. В этом коде крыса связывается с устойчивым стереотипным представлением о подлости и предательстве, выступая как эталонный носитель этих качеств. Об универсальности данного фразеологизма в мировидении европейцев свидетельствуют сходные образные выражения в других европейских языках; напр. в нем. – Die Ratten verlassen das sinkende Schiff - «Крысы покидают тонущий корабль» (Д. Б. Гудков).

«Крысиные тропы» (от англ. ratlines) – термин, бывший в ходу среди американских спецслужб для обозначения системы маршрутов бегства нацистов и фашистов из Европы в конце Второй мировой войны. Эти маршруты вели главным образом в Соединённые Штаты Америки, Канаду и Ближний Восток. Было два основных маршрута: первый вёл из Германии в Испанию, затем в США; второй — из Германии в Рим и Геную, затем в США; оба направления создавались независимо друг от друга, но в итоге могли пересекаться.

Двойная мораль, двойные стандарты характеризуются различным применением принципов, законов, правил, оценок к однотипным действиям различных субъектов (одним из которых может выступать сам оценивающий) в зависимости от степени лояльности этих субъектов или иных соображений выгоды для оценивающего. Термин широко используется для негативного описания явлений в современных политологии, журналистике, экономике, общественности и других гуманитарных науках.

Вместе с тем двойная мораль – явление диалектическое: в нем можно открыть как позитивные аспекты, так и негативные. Например: ситуация недосказанности о степени заболевания человека может быть проявлением заботы о его психологическом состоянии, фактором мобилизации психофизических усилий. В этом случае неправда становится

феноменом «ложью во спасение». Важны для саморазвития человека и ситуации, когда он солгал, ложь раскрылась, что послужило поводом для переосмысления жизненной позиции, благодаря чему укрепляются такие качества и черты личности, как стыд, совесть, нравственные переживания и т.п.

Участникам предлагается привести примеры из личного опыта, литературных или киноисточников, когда примеры двойной морали принесли в итоге человеку, людям пользу.

*Б) Работа со смысложизненноориентационным художественным материалом.*

Далее ведущий ориентирует участников на размышления о двойной морали, связанной с моральным выбором, отказом от конкретной позиции или ее защите, о защите гуманистических ценностей. Он говорит о том, что для гуманистического жизнеспособия и развития нравственные дилеммы необходимо учиться разрешать в современном обществе – оно эклектично, в нем размыты нравственные ориентиры, морально-нравственные нормы крайне неопределенные, что повышает риски общества в целом и риски жизни и отдельной личности.

Морально-нравственный выбор - это духовно-практическая ситуация самоопределения личности в отношении принципов, решений и действий. Это обязательно решение внутреннего или внешнего конфликта, когда на основе свободы, воли предпочтение одного поступка другому соотносится с обстоятельствами, целесообразностью, выбором необходимых средств, обеспечивающих достижение цели и органическое единство мотива и последствий [7]. Морально-нравственный выбор всегда связан с принятием человеком определенного решения: какую позицию он намерен занять, чему отдать предпочтение; это выбор между добром и злом.

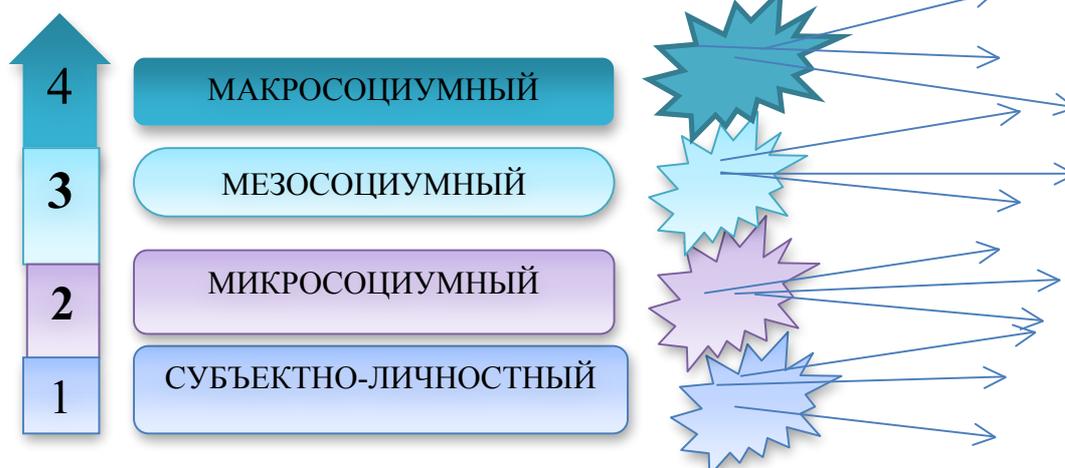
Освоение морально-нравственных норм каждый человек проживает по-своему. Произведения киноискусства, литературы – незаменимый в этом помощник. Любой экскурс в мир искусства – это постижение психологии личности, общества, а также возможность расширения собственного морально-нравственного опыта.

Затем ведущий предлагает участникам познакомиться со схемой, в которой показана взаимосвязь проблемы нравственного выбора (она может быть субъектно-личностной, микросоциумной, мезосоциумной и макросоциумной) и различных рисков:

## ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА

## РИСКИ «КРЫСИНЫХ ТРОП»

### У Р О В Н И



Уровни, на которых человеком могут решаться его морально-нравственные проблемы, - это факторы социализации, обстоятельства, побуждающие человека к активному действию. Субъектно-личностный фактор внутреннего мира человека – побуждения самой личности на основе потребностей. Микро-факторы: семья, группы сверстников, организации; мезофакторы: этнос, тип поселения, СМИ. Макро-факторы: космос, планета, страна, общество, государство.

Участникам раздаются указанные схемы, начинается совместный просмотр актуальных эпизодов кинофильмов, слушание отрывка из художественного текста с поэтапным (от этапа 1 к этапу 4) обсуждением проблем персонажей, связанных с ситуациями морально-нравственного выбора. Наряду с индивидуальными высказываниями мнений в процессе обсуждения завязываются дискуссии.

Завершается основная часть Мастер-класса просмотром последнего – трагичного, с высоким эмоциональным накалом - эпизода из кинофильма «Восхождение», когда один из главных персонажей совершает предательство, а другой – Сотников – осознанно принимает смерть, поступая по совести, оставаясь верным своему долгу, передавая эстафету веры, ответственности подрастающему поколению.

*В) Смыслоразноориентационная рефлексия участников.*

Рефлексивный акт проводится в атмосфере глубоких переживаний участников, вызванных состраданием к представленным персонажам. Ценность их высказываний, связанных с ответами на вопросы «Что чувствуете? Что было полезным в данной встрече, чем она обогатила? Что изменилось в жизненной позиции?», обусловлена глубокими эмоциональными сдвигами, личными переживаниями, обогащением морально-нравственного опыта.

В *заключении* участники прощаются, высказывают пожелания друг другу.

В определенных случаях руководитель предлагает участникам отрефлексировать свои переживания, умозаключения по следам Мастер-класса в творческих работах (поэтических, художественно-изобразительных и проч.), организовать выставку данных работ.

### Литература

1. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика: Монография. – СПб: Образование, 1998. – 238 с.
2. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг. – СПб.: Питер, 2006.–224 с.
3. Распутин В. Малое собрание сочинений. – М.: Азбука-Аттикус, Азбука, 2015.
4. Ульянова И.В. Современная педагогика. Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников (Монография) Электрон.текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 297 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38391>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю
5. Ульянова И.В. Педагогика смысложизненных ориентаций (Учебное пособие). Электрон.текстовые данные. –Саратов: Вузовское образование, 2015. –235 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38390>. – ЭБС «IPRbooks», по паролю
6. Франкл В. Логотерапия: пер. с англ. / В. Франкл // Техники консультирования и психотерапии; под.ред. У.С. Сахакиан. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 624 с.
7. Философия: конспект лекций: учеб.пособие / В.О. Бернацкий [и др.]; под общ. ред. Н.П. Маховой. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008. - 352 с. стр. 274-278

## УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В КОНТЕКСТЕ СМЫСЛОНАПОЛНЕННОСТИ ЖИЗНИ

**Донина Наталия Александровна** – психолог, педагог, частный детский сад «Infant School»; Москва, e-mail: [nataliaddonina@gmail.com](mailto:nataliaddonina@gmail.com).

### Аннотация

В основе статьи лежит исследование, проводимое в рамках аттестационной работы. Гипотеза: чем выше смыслонаполненность жизни, тем выше удовлетворенность браком. Представлены результаты корреляционного анализа. Гипотеза подтверждена статистически. **Ключевые слова:** смыслонаполненность, смысл, ценности, логотерапия, семья, удовлетворенность браком.

## MARRIAGE SATISFACTION IN THE CONTEXT OF LIFE'S MEANINGFULNESS

**Donina Natalia Alexandrovna** – psychologist, teacher, private kindergarten “Infant School”, Moscow, e-mail: [nataliaddonina@gmail.com](mailto:nataliaddonina@gmail.com).

### Abstract

The article is based on the empirical research done for a qualifying paper on the interrelation of the meaningfulness of people's lives and their marriage satisfaction. The hypothesis is the higher meaningfulness of life is, the higher is marriage satisfaction. The results of the correlation analysis are represented. Positive statistical correlation has been statistically proved.

**Key words:** meaningfulness, meaning, values, logotherapy, family, marriage satisfaction.

Элизабет Лукас, ученица Виктора Франкла, основателя логотерапии, Третьей венской психотерапевтической школы, в своей речи в Вене в 2014 году рассказала, какие этапы проходило европейское общество в послевоенные годы, как на смену нищете пришло благополучие 1950-х, далее экономическое чудо 1960-х разрушило все традиционные ценности. А уже в 70х благополучие стало абсолютно обычным делом и радости по этому поводу больше не вызывало. Так, появилось новое поколение «no-future» с девизом «Ноль желаний делать что-либо». Элизабет Лукас распознала в этом «симптомы «экзистенциального вакуума», поглощавшего тогда людей. «У каждого была машина и квартира, было достаточно работы, были все свободы у граждан, можно было устраивать путешествия в отпуск, но одновременно с этим росло количество депрессий, суицидов, наркозависимых, бессмысленного насилия и разрушения».

Виктор Франкл еще до второй Мировой войны предвидел, что «душе человека не пойдет на пользу, если у него в материальном плане все будет слишком хорошо».

Не похожие ли процессы сейчас происходят в России, когда материальное положение стало относительно стабильным? Не является ли это провалом в нахождении смысла жизни или отказом в его поиске и стремлением к гедонизму и нигилизму?

Когда традиции и инстинкты больше не диктуют, что делать, когда человек сталкивается с тысячами разных ситуаций ежедневно, теперь он должен самостоятельно искать смыслы и ответы на каждодневные вопросы, а еще легче и вовсе не открывать эти смыслы, заполнять жизнь удовольствиями или хотя бы избежать как можно больше жизненных задач, которые требуют поиска их смысла и возможных способов решения и реализации. Человек стремится избежать «здорового напряжения», ответственность перестает вдохновлять и начинает пугать. Ценности начинают разрушаться и заменяться на что-то более легкое в достижении и в обладании.

В настоящее время претерпевает кризис и одна из фундаментальных ценностей - институт семьи.

Согласно статистике на 2010 – 2015 годы на 100 семей приходилось 57 разводов. Если раньше часто семью сохраняли под девизом «любой ценой», то сейчас практически не страшит развод, при том что возраст и количество лет в браке на этот показатель не влияет.

По стажу семейной жизни разводы распределяются следующим образом: до 1 года – 3,6%, от 1 до 2 лет – 16%, от 3 до 4 лет – 18%, от 5 до 9 лет – 28%, от 10 до 19 лет – 22%, от 20 и более лет – 12,4%. Таким образом, за первые 4 года происходит около 40% разводов, а за 9 – около 2/3 их общего числа.

Семья в логотерапевтическом подходе представляет собой такое пространство, где человек может открывать свои смыслы, проявлять свою человеческую способность к самотрансценденции, где ценность и уникальность себя и супруга/-и постоянно может воспроизводиться и реализовываться.

В проводимом исследовании проверяется гипотеза о взаимосвязи смыслонаполненности жизни с удовлетворенностью/неудовлетворенностью браком, а также выяснить, с какими ценностями коррелируют смысложизненные ориентации.

Для исследования используются следующие инструменты: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО), ценностные опросники С.С. Бубновой и Ш. Шварца, тест на степень удовлетворенности – неудовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко.

На данном этапе работы проанализированы 26 человек (13 супружеских пар) в возрасте от 26 до 57 лет и выявлены следующие результаты статистического корреляционного анализа:

Коэффициент корреляции общего показателя осмысленности жизни (ОЖ) с удовлетворенностью браком составил 0,7042 (уровень значимости  $p=,001$ ). Также все шкалы СЖО положительно коррелируют с удовлетворенностью браком: шк. Цели:  $r = 0,6136$  ( $p=,001$ ), шк. Процесс:  $r = 0,6174$  ( $p=,001$ ), шк. Результат:  $r = 0,7295$  ( $p=,001$ ), шк. ЛК-Я  $r = 0,7285$  ( $p=0,001$ ), шк. ЛК-жизнь  $r = 0,7272$  ( $p=,001$ ).

По ценностям получены следующие связи:

*По опроснику Бубновой* с ценностной шкалой «Помощь и милосердие к другим людям» коррелируют шкалы ОЖ, Цели, Результат;

**Со шкалой «Любовь» коррелируют ВСЕ шкалы СЖО и Удовлетворенность браком!**

Со шкалой «Признание и уважение людей и влияние на окружающих» положительно соотносится со шкалами Цели и ЛК-Я.

Со шкалой «Общение» - шкалы Процесс, ЛК-Жизнь и Удовлетворенность браком.

*По опроснику Шварца* ценностная шкала «Самостоятельность» коррелирует со шкалами ЛК-Жизнь, ОЖ, Процесс, Цели и Результат.

Также выявлена связь между шкалами Гедонизм и Количеством лет всего в отношениях: чем дольше пара в отношениях, тем меньше стремление к гедонизму.

В соответствии с полученными данными можно говорить о том, что смыслонаполненность жизни напрямую связана с ощущением семейного благополучия.

Виктор Франкл говорил, что каждому времени свойственен определенный невроз, поэтому каждому времени нужна своя психотерапия. Сейчас, как никогда, востребованность логотерапии наиболее очевидна.

Как сказал еще Аристотель, в семью проникают проблемы общества, и, в свою очередь, семья воздействует на отношения в социуме и на характер процессов в нем. Через просветительскую работу, через логотерапию, через пробуждение ноэтического (духовного), через возвращение понимания значимости ценностей, таких как семья и любовь, через их смыслооткрытия есть возможность вернуть или оживить понимание любви как милости и волшебства, которая приводит через биологическое к чуду – к новой жизни, к новому человеку, как писал Виктор Франкл.

«В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдает себя делу, чем больше он отдает себя своему партнеру, тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой», - Виктор Франкл.

### Литература

1. Адмиральская И.С. Отношения супругов к себе и друг другу //Сборник тезисов 6-ой Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». /Под ред. Карабановой О.А., Захаровой Е.И., Чурбановой С.М., Васягина Н.Н. - Москва - Звенигород, 30 сентября - 4 октября 2015 г. - 1387 с.
2. Адушкина К.В. Детерминанты удовлетворенности браком в молодых семьях. //Сборник тезисов 6-ой Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». /Под ред. Карабановой О.А., Захаровой Е.И., Чурбановой С.М., Васягина Н.Н. - Москва - Звенигород, 30 сентября - 4 октября 2015 г. - 1387 с.
3. Зеленская М.С., Лидерс А.Г. Роль эмпатии в супружеских отношениях. //Сборник тезисов 6-ой Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». /Под ред. Карабановой О.А., Захаровой Е.И., Чурбановой С.М., Васягина Н.Н. - Москва - Звенигород, 30 сентября - 4 октября 2015 г. - 1387 с.
4. Зуев К.Б. Психологические исследования неполных семей. //Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009
5. Зуев К.Б. Отношение россиян к семье и браку. //Сборник тезисов 6-ой Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». /Под ред. Карабановой О.А., Захаровой Е.И., Чурбановой С.М., Васягина Н.Н. - Москва - Звенигород, 30 сентября - 4 октября 2015 г. - 1387 с.
6. Карандашев В. Н. К 21 Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. - СПб.: Речь, 2004 - 70 с.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. - М.: Смысл, 2000. - 18 с.
8. Скутина Т.В. Продуктивность представлений супругов о конфликте и удовлетворенность браком. //Сборник тезисов 6-ой Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». /Под ред. Карабановой О.А., Захаровой Е.И., Чурбановой С.М., Васягина Н.Н. - Москва - Звенигород, 30 сентября - 4 октября 2015 г. - 1387 с.
9. Франкл В. «Психотерапия на практике», электронное издание.
10. Франкл В. «Человек в поисках смысла», электронное издание.
11. Целуйко В.М. Психология современной семьи. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2004.

УДК 159.9

### АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ У ЛЮДЕЙ С ФИЗИЧЕСКИМИ ОГРАНИЧЕНИЯМИ

**Пиядина Марина Константиновна** – слушательница курса логотерапии и экзистенциального анализа; НОЧУ ВО «Московский институт Психоанализа»; Москва, Кутузовский проспект 34 с. 14.

#### Аннотация

В статье рассматриваются особенности ценностно-смысловой сферы личности людей с инвалидностью. Приведены данные исследования, согласно которым выявлена большая осмысленности жизни людей с инвалидностью по сравнению со здоровыми людьми. Было также обнаружено различие в структуре ценностных ориентаций между двумя группами.

**Ключевые слова:** инвалидность, физические ограничения, личностный смысл, ценности, осмысленность жизни

## ACTUALIZATION OF PERSONAL MEANINGS OF DISABLED PEOPLE

**Piadina Marina Konstantinovna** – student of academic course *Logotherapy and Existential Analysis*; non-state educational private institution of higher education “*Moscow Institute of Psychoanalysis*”; Moscow, Kutuzovsky Prospect 34 b.14.

### Abstract

The paper addresses the value and meaning sphere peculiarities of disabled people. The results of research are provided, which revealed a higher level of life meaningfulness among disabled people in comparison with that of healthy people. The difference was also detected in values structure between the two above mentioned groups.

**Key words:** disability, physical limitations, personal meaning, meaningfulness of life.

Человек с инвалидностью ежедневно сталкивается с обстоятельствами и препятствиями, не характерными для повседневной жизни большинства людей. Кроме того, инвалид, живущий в обществе здоровых людей, вынужден решать проблему своей социальной идентичности, поскольку человек с ограниченными физическими возможностями воспринимается как более слабый, незащищенный, способный на меньшее. Все это приводит к тому, что инвалиду приходится искать нестандартные способы реализации важных для него потребностей и решения повседневных задач [1, 2, 3].

Это требует четкого осознания стоящих перед человеком с инвалидностью больших и малых целей, возникающих на протяжении жизни, так же как и способов их достижения. Возникает необходимость сформировать такой взгляд на собственные физические ограничения, который позволяет, несмотря на их наличие, вести максимально продуктивную жизнь и осознавать себя как, несомненно, ценную часть социума. Это неизбежно оказывает влияние на ценностно-смысловую структуру личности инвалида. В связи с этим мы предполагаем, что

- человек с инвалидностью склонен ориентироваться на те ценности, актуализация которых не зависит от наличия или отсутствия у него физических ограничений;

- общая осмысленность жизни людей с физическими ограничениями выше, чем у здоровых людей.

В настоящее время нами проводится исследование особенностей ценностно-смысловой структуры личности людей с физическими ограничениями. На сегодняшний день в исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 24 до 36 лет. В первую группу вошли 20 человек, имеющих инвалидность, все они страдают нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата. Во вторую группу вошли 20 здоровых людей.

Испытуемым обеих групп было предложено заполнить 3 опросника: тест СЖО Д.А. Леонтьева, ценностный опросник Ш. Шварца и опросник для диагностики структуры ценностных ориентаций личности (С. Бубнова).

Анализ полученных данных показал наличие статистически значимых различий между двумя группами. Было выявлено, что в группе людей с инвалидностью средние показатели общей осмысленности жизни выше, они продемонстрировали более высокие показатели по следующим шкалам: общий уровень осмысленности жизни, цели, локус контроля Я, локус контроля Жизнь.

Одновременно были выявлены различия в ценностных ориентациях. Так, в группе людей с инвалидностью более значимыми оказались ценности: «общение», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», «помощь и милосердие к другим людям». В группе здоровых людей, по сравнению с группой людей с физическими ограничениями, более значимыми ценностями являются «приятное времяпрепровождение», «высокое материальное благосостояние», «высокий социальный статус и управление людьми».

Кроме того, нами были выявлены статистически значимые корреляции между шкалами опросника СЖО и ценностными ориентациями внутри каждой из групп. Так, в группе людей с инвалидностью общая осмысленность жизни связана с ценностью «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» и обратно взаимосвязана с ценностями «приятное времяпрепровождение», «здоровье», а также такими ценностями из опросника Шварца, как «достижение» и «власть».

Таким образом, мы видим, что наличие инвалидности существенным образом влияет как на систему личностных смыслов человека, так и на способность актуализировать их, на общую осмысленность жизни и удовлетворенность ею.

### Литература

1. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурноисторическая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 97 – 106.
2. Leontiev D. Personal meaning: a challenge for psychology // Journal of Positive Psychology. 2013. Vol. 8, no. 6. P. 459–470.
3. Суворов А.В. Ошибки сопровождения // Специальное образование. 2013. №1. С.132 – 143.

УДК 159.99

## ЛОГОТЕРАПИЯ В СИТУАЦИИ ТЯЖЁЛОЙ БОЛЕЗНИ БЛИЗКОГО: ДОЛЖЕН, МОГУ ИЛИ ХОЧУ ПОМОЧЬ?

**Черкасова Любовь Леонидовна** – магистр психологии, логотерапевт, онкопсихолог. Ясное Утро, Москва, [liubovcherkasova@gmail.com](mailto:liubovcherkasova@gmail.com).

### Аннотация

Жизнь таит в себе множество сюрпризов, иногда радостных, иногда сбивающих с ног от безысходности. Логотерапия на стыке с другими областями науки, например, онкопсихологией, исследует и предлагает инструменты, позволяющие выстоять родственникам, чьи близкие тяжело больны.

**Ключевые слова:** логотерапия, онкопсихология, психологические техники для родственников пациентов.

## LOGOTHERAPY IN CASE OF SEVERE SOMATIC DISEASE: MUST, CAN OR WANT TO HELP

**Cherkasova Liubov Leonidovna** – Master of Psychology, logotherapist, oncopychologist. YasnoeUtro, Moscow, [liubovcherkasova@gmail.com](mailto:liubovcherkasova@gmail.com).

### Abstract

Life conceals many surprises, sometimes joyful, sometimes knocking down by despair. Logotherapy at the intersection with other fields of science, for example, oncopychology, explores and offers technics to survive for relatives whose loved ones are seriously ill.

**Key words:** logotherapy, oncopychology, psychotechnics for relatives.

В основе работы с близкими в логотерапевтической парадигме лежат несколько важных постулатов.

1. Ноэтическое измерение личности, которое позволяет родственнику больного человека дистанцируясь смотреть на ситуацию из её «здоровых» зон и действовать не просто в ответ на «стимул», но в соответствии с позицией, наилучшей для данной ситуации. Здесь

же важно отметить свободный и ответственный выбор: из множества возможных проявлений человек сам, исходя из ситуации, выбирает один поступок и несёт за него ответственность.

2. Бок о бок с бременем ответственности существует базовое доверие к человеку: мы доверяем себе или другому в том, что он/она всегда нечто большее, чем то, что представляет собой в данный момент. Мы даём человеку шанс, пространство для того, чтобы быть «больше». В случае с родственниками тяжело больных людей, мы верим в то, что они смогут выдержать трудность ситуации, найти те самые главные слова для того, чтобы поддержать себя и близкого в ситуации страдания.

3. Три вида смысла в логотерапии: смысл в жизни (смысл конкретной ситуации), смысл жизни (смысл жизненного пути, открывающийся на пороге смерти), сверх смысл (смысл Бытия). Смысл в жизни раскрывается через три вида ценностей: ценности опыта, творчества и отношения к конкретной ситуации. В случае страдания близкого на первый план выходят именно ценности отношения к ситуации, как для самого больного, так и для его близких. Для чего эта ситуация пришла в жизнь семьи? И, следуя коперниканскому повороту, что жизнь запрашивает в этой ситуации от меня, что я могу дать жизни здесь?

В практической работе с родственниками тяжело больных людей используются различные техники логотерапии. Наиболее значимыми в моей практике являются:

- Метод «если бы» для проективного проигрывания вариантов развития событий.
- Метод «Логодрама», особенно значим для клиентов, чьи родственники уже умерли от трудного заболевания, но какие-то важные слова остались не проговоренными.
- Упражнение «Польза болезни» используется как для самих пациентов, страдающих от тяжёлой болезни, так и для их близких.
- Сократический диалог используется в работе с родственниками как основа беседы, наиболее эффективная «канва» диалога.
- Работа с метафорами используется в работе очень активно. Предъявляются случаи из литературы, кино для того, чтобы провести параллели и сделать выводы.
- Работа с установками также используется и как метод трансформации, и как «инструмент» дистанцирования.

Таким образом, логотерапия предлагает комплексный подход в помощи людям, чьи близкие страдают от тяжёлых соматических заболеваний.

### Литература

1. Баттиани А., Штукарева С. Логотерапия: теоретические основы и практические примеры. – М.: Издательство «Новый Акрополь» 2016. – 272 с. – (Логотерапия и экзистенциальный анализ).
2. ВКБ и диагностика, пособие / из монографии А.С.Татрова Психология, издательство
3. Ф.де Грааф Разлуки не будет. Нилея: 2016.
4. К. и С. Саймонтоны Психотерапия рака. Питер: 2011.
5. E. Kubler-Ross, D. Kessler. On Grief and Grieving: Finding the Meaning of Grief Through the Five Stages of Loss. Scribner. 2014.
6. E.S. Lucas. Logotherapy. Liberty Pr. 2003.

УДК 159.9

### МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В СОЦИОРЕАБИЛИТАЦИИ\*

**Карпова Н.Л.**, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ПИ РАО), Москва;

**Голзицкая А.А.**, младший научный сотрудник, ПИ РАО;

**Попова Т.А.**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ПИ РАО;

**Семенюкова Е.С.**, лаборант, ПИ РАО

(\* Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №15-06-10626)

### **Аннотация.**

В статье рассматривается творческое решение проблемы социореабилитации на примере семейной групповой логопсихотерапии. Дано описание нетрадиционных методов арт-терапии – библио-, кинези-, символа-, кинотерапии, а также метода логоАрт-терапии, применяемых в образовательной, воспитательной и коррекционной работе.

**Ключевые слова:** библиотерапия, кинезитерапия, символотерапия, кинотерапия, логоАрт-терапия, социореабилитация, семейная групповая логопсихотерапия

## **METHODS OF ART-THERAPY IN SOCIALREHABILITATION**

**Karpova N.L.**, Ph.D., leading scientific researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

**Golzitskaya A.A.**, junior scientific researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

**Popova T.A.**, senior scientific researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

**Semenukova E.S.**, laboratory assistant, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

*(This work was supported by the Russian Foundation for Humanities, grant № 15-06-10626)*

### **Abstract**

The article is dedicated to the creative solution of the problem of social rehabilitation by the example of family group logopsychotherapy. A description of non-traditional methods of art therapy – biblio-, kinesis-, symbol-, film-therapy, logo-Arttherapy in educational and correctional process are represented.

**Keywords:** bibliotherapy, kinezytherapy, symbolotherapy, cinematherapy, logoArt-therapy, social rehabilitation, familygroup logopsychotherapy.

Рассмотрение и решение дефектологических проблем способствует лучшему пониманию закономерностей развития ребенка в норме. Это дает основание при решении вопросов общеобразовательного и воспитательного пространства обратиться к опыту творческого процесса социореабилитации в логопсихотерапевтических группах.

Л.С. Выготский подчеркивал, что всякий телесный недостаток не только изменяет отношение человека к миру, но имеет социальные последствия, поэтому важна его социально-психологическая реализация [2]. 2.5-3.5% населения планеты страдают нарушениями речевого общения в форме заикания (логоневроза). В большинстве случаев заикание приводит к личностным изменениям у пациента, что делает проблему не только медицинской, но психологической и социальной. Нарушения речи при логоневрозе проявляются прежде всего в особо значимых ситуациях общения и в большинстве случаев приводят к глубоким личностным изменениям. Исследования мотивационного аспекта логоневроза показывают противоречия между уровнем притязаний и возможностями адаптации пациента, что ведет к оправданию его низкого внутригруппового и внутрисемейного статуса, поскольку все жизненные проблемы завязываются на речевом дефекте [5; 6].

Система семейной групповой логопсихотерапии для заикающихся детей, подростков и взрослых 7-45 лет уже более 20 лет развивается на основе методики групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой для тяжело заикающихся подростков и взрослых [5]. Принципы, заложенные Ю.Б. Некрасовой с начала 1960-х годов в многоплановой коррекционной практике, – сотворчество пациента с психотерапевтом, превращение группы в коллективного психотерапевта, использование нетрадиционных парадоксальных методов работы, стимулирующих рефлексии и взаиморефлексию участников, – отвечали гуманистическим требованиям к психотерапии и способствовали хорошим результатам.

Логопсихотерапия – единство логопедии, психологии и психотерапии. Суть методики – восстановление нарушенного речевого общения через актуализацию внутренних резервов личности и интенсивное групповое общение с использованием разнообразных коррекционных речевых и коммуникативных психолого-педагогических приемов и методов, в частности – различных видов арт-терапии: библио-, кинези-, символа-, кино-, драматерапии. Система «погружения» в определенный речевой режим, соблюдению которого помогает вся группа при активном участии родителей и родственников, способствует освобождению заикающихся от патологических стереотипов речевого поведения и на фоне поддерживаемых психических состояний успеха (саногенных состояний) ведет к выработке продуктивных навыков речевой коммуникации.

Кратко охарактеризуем методы арт-терапии, используемые в логопсихотерапии на всех этапах социореабилитации.

*Библиотерапия* – лечение направленным чтением [1; 9]. Пациенты и их родственники дают письменный анализ специально подобранных 10-15 художественных произведений с описанием своего эмоционального состояния в процессе чтения. Это сказки Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок», «Игла», «Ель» и др.; рассказы А. Чехова «Тоска», «Шуточка», И. Тургенева «Живые мощи», Р. Бредбери «Вельд»; пьеса Б. Шоу «Пигмалион»; повесть А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи». Этот метод выполняет ряд функций – психотерапевтическую, диагностическую, коммуникативную, проективную, моделирующую и др. Он позволяет выявить неповторимость каждого пациента и получить портрет его личности вне дефекта. Библиотерапия включает в себя не только читательскую активность, но и процесс внутреннего диалога читателя с героями произведения, с самим собой. Являясь динамическим и интерактивным процессом, библиотерапия помогает детям и взрослым лучше осознавать тот факт, что жизнь подразумевает наличие вызовов, для совладания с которыми требуется стойкость и выносливость. Данный метод может применяться в индивидуальных и в групповых формах [1; 3; 4; 5; 6; 9].

*Кинезитерапия* – терапия движением. Это метод воздействия на психические состояния и личность пациента через работу с телом и также называется динамической релаксацией. В методике логопсихотерапии кинезитерапия представлена парадоксальной дыхательной гимнастикой А.С. и А.Н. Стрельниковых, гуманно-структурированным танцем Гюнтера Амона и специальными рече-двигательными упражнениями [5; 6].

*Символотерапия* представляет собой терапию лечебной символикой. Это процесс группового общения с помощью лечебных символов, творчески найденных самими пациентами. Например, «Айсберг» – символ заикания, где речевой дефект – это видимая часть страдания пациента, а основная часть – личностные проблемы и переживания – порой глубоко скрыты от окружающих; названия прочитанных всеми участниками группы литературных произведений «Нарцисс», «Пигмалион» и «Умение прыгать через лужи» – символическое осмысление решения некоторых личностных проблем заикающегося [там же].

*Кинотерапия* – использование терапевтического потенциала специально подобранных фильмов. Прежде всего, это научно-документальные фильмы, описывающие метод логопсихотерапии: «Человек может все» (1986) (режиссер А. Шувиков) и «Человек может все –2, или 15 лет спустя» (2001) (режиссер А. Шувиков). 1-й фильм получил в 1987 году Гран-При на Международном фестивале документальных фильмов во Франции (Полез). В последние годы мы также обращаемся к художественному фильму, получившему ряд премий Оскара «Король говорит» (2011) (режиссер Том Хупер) о короле Англии Георге VI и о преодолении им тяжелого заикания. Активное использование в наших группах кино- и видеосъемки и широкое использование данных техник позволяет говорить о развитии нового метода кинотерапии, а также о его диагностических возможностях [6].

Данные нетрадиционные методы преодоления нарушенного речевого общения позволяют пациентам реализовать свой гиперкомпенсаторный потенциал (согласно теориям А. Адлера и Л.С. Выготского[2]). Индивидуальные и групповые формы методов библио-,

кинези-, символ-, видео- и кинотерапии также используются для фиксации и развития творческого потенциала пациентов. И результатом работы становится не только восстановление у них нормальной речи, но и повышение когнитивных способностей, и формирование хороших коммуникативных умений и навыков.

Одна из важнейших проблем системы социореабилитации – помощь участникам в организации полноценной жизнедеятельности. И в этом плане участникам социореабилитационного процесса могут способствовать методы логоАрт-терапии, которые используются для старшеклассников и студентов, принимающих участие в научно-образовательном проекте «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» [7].

*ЛогоАрт-терапия* — это слияние логотерапии и арт-терапии: синтез логотерапии В. Франкла и антропософской арт-терапии Маргарет Хаушка. В 2001 году данный метод разработала и зарегистрировала бразильский арт- и лого-терапевт Марианне да Сильво Прадо. В Психологическом институте метод логоАрт-терапии уже несколько лет в работе с подростками использует Т.А. Попова, основываясь на фундаментальных трудах В.Э. Чудновского, который подробно разработал и описал основные свойства феномена смысла жизни [8]. Необходимо отметить, что термин «терапия» в данном случае используется не как «лечение», а как «забота», как психолого-педагогический метод работы.

Разработан ряд авторских упражнений («Мой дом», «Рюкзак. Что возьму с собой в жизненный путь?», «Крылья» и др.), целью которых является пробуждение рефлексивного мышления, развитие творческого потенциала учащихся и формирование у них отношения к собственной жизни не как к множеству возрастных периодов, событий, ситуаций, а как к единому смысложизненному пространству. В процессе занятий акцент ставится на смысложизненных ориентациях, целостности процесса жизни и смысла жизни. Работа с жизненными ценностями в различных вариантах выражается в динамическом рисовании, в логоАрт-терапевтических живописных работах: рисунок, макет, компьютерный вариант макета. Участники готовят свой проект, выдвигают его на обсуждение и защищают. Практическая часть проекта включает в себя специальные тренинговые упражнения, позволяющие выявить рефлексивную составляющую экзистенциального бытия.

Все это помогает сформировать у учащихся адекватное представление о себе, своих смысложизненных ориентациях, сформировать рефлексивное отношение к собственной жизни, адекватное восприятие своих возможностей, а также развивает способности к высказыванию своей точки зрения, аргументированию и отстаиванию своей позиции. С задачами логопсихотерапии данный метод и организация работы сближает и цель – развитие способности к открытому диалоговому общению и умению работать в команде и создание оптимальных условий для развития личности и осмысленного творчества.

### Литература

1. Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия / Отв. ред. Н.Л. Карпова, редколл.: Н.С. Лейтес, И.И. Тихомирова, О.Л. Кабачек. – М., 2014.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика. 1983.
3. Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии // Вопросы психологии, 2006, № 4. С. 70-82.
4. Карпова Н.Л., Голзицкая А.А. Отражение личностных качеств участников логопсихотерапии в отзывах на библиотерапевтические произведения. // Вестник Литературного института имени А.М. Горького, 2016, № 3. С. 107–117.
5. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М.: Смысл, 2006.
6. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания /Под ред. Н.Л.Карповой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2011 ([www.pirao.ru](http://www.pirao.ru))
7. Попова Т.А. «Научно-образовательный проект как метод формирования смысложизненных ориентаций. логоАрт-терапия в работе с подростками» // Вестник

Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 4. с. 90-98.

8. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избр. труды. – М.: МПСИ, 2006.-767 с.

9. Karpova N.L. Bibliopsychology, Bibliopedagogics, Bibliotherapy: History, Theory, Practice. // Przegląd Biblio-terapeutyczny TomVI, Numer 1, Rok 2016 (Uniwersytet Wrocławski)p.149-162. Эл. Ресурс: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=78272>

## РАЗДЕЛ 4

### СМЫСЛОВОЕ ПРОСТРАНСТВО МОЕЙ ЖИЗНИ (ДОКЛАДЫ МОЛОДЕЖНОЙ СЕКЦИИ СИМПОЗИУМА)

#### МОИ И НЕ ТОЛЬКО МОИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ

**Бешенкова Дарья** (Дзержинский, Московская область), 8 класс, МБОУ «Лицей № 3».  
Научный руководитель – Кузнецова Г.И.

Для каждого человека важно знать то, для чего он живет. Кто-то считает своим смыслом жизни помогать окружающим, кто-то хочет воплотить свои мечты и доказать что-то окружающим. И мои слова подтверждают высказывания великих людей. Например, А.С. Макаренко говорил, что человек не может жить на свете, если у него нет впереди ничего радостного. А А.П. Чехов писал, что смысл жизни заключается только в одном – в борьбе. Ф. Кафка же считал, что смысл жизни в том, что она, жизнь, имеет свой конец.

У каждого человека своё представление о жизни и её смысле. Мне кажется, что смыслом жизни сейчас для меня, может быть, является учёба. Я стремлюсь развиваться. Окончила музыкальную школу, хожу в художественную студию, занимаюсь волейболом, нравятся занятия по медиации и курсы вожатых. Я хорошо учусь, стремлюсь получать радость и удовольствие от любимых занятий и от учёбы, стремлюсь к достижению хороших результатов в разных видах моей деятельности. Ещё мне нравится уделять время семье. У меня есть младший брат, и я с удовольствием помогаю родителям по дому. Думаю, что мой смысл жизни сегодня – саморазвитие. Но мне неведом смысл ВСЕЙ моей жизни. В настоящее время я в его поиске. И сейчас мне был бы важен совет Виктора Франкла, который писал, что видел смысл своей жизни в том, чтобы помогать другим увидеть смысл в своей жизни.

О смысле жизни задумываются многие, даже успешные люди. Например, когда мы были на встрече с Павлом Артемьевым, экс-солистом группы «Корни», он поделился с нами, что считает своим смыслом жизни творчество. Он рассказал нам о своей жизни, и я увидела, что всю свою жизнь он стремится развиваться в различных творческих направлениях: играл на флейте, тромбоне, сочиняет стихи и пишет музыку, поёт; служит в театре, создал свою музыкальную группу «АРТЕМЬЕВ». Мне кажется, что посвятить жизнь только искусству – это сложно. Ведь не всегда может что-то получиться, и вдохновение у творческих личностей часто пропадает. И в такие моменты поддержку ему может оказать семья, о чём и говорил Павел. Он отметил, что смыслов в жизни у человека должно быть несколько.

Мы попросили учеников 5, 8 и 11 классов МБОУ «Лицей № 3» нарисовать свой смысл жизни. Результаты получились следующие.

В 5 классе 45% детей считают своим смыслом семью, 25% – работу, 20% – творчество, хобби, 10% опрошенных считают своим смыслом борьбу за равенство.

В 8 классе только 30% учащихся считают, что семья является смыслом их жизни. 45% испытуемых считают смыслом своей жизни сдачу ОГЭ. Некоторые мои одноклассники (25%) ответили, что своего смысла в жизни ещё не нашли или считают, что смысла в жизни нет.

40% одиннадцатиклассников считают своим смыслом семью, 30% – саморазвитие и творчество, 15% – карьеру, 10% – в поиске своего смысла. И также есть один ответ, что смысл жизни заключается в самой жизни.

Проведя исследование, мы заметили, что мнения о смысле жизни различны в зависимости от возраста учащихся. В разных возрастных группах меняются смыслы, но неизменным остаётся «смысл – в семье».

Рано или поздно мы взрослеем, и наше мировоззрение и приоритеты меняются. Например, когда мне было 5–6 лет, я упорно думала, что смысл моей жизни в том, чтобы стать кем-то знаменитым и незаменимым, например, артисткой. Раньше я думала, что в 8 или в 11 классе смысл жизни будет мне точно известен. Но сейчас, исходя из статистики и собственных взглядов, я понимаю, что смысл жизни будет всегда разным и будет с возрастом изменяться. Дж. Карлин, актёр и писатель, по этому поводу отмечал, что не успеешь найти смысл жизни, как его уже поменяли.

Когда я только начинала своё эссе, я была уверена, что у меня нет смысла жизни. Сейчас, после долгого труда внутри себя (я думала, размышляла, провела исследование), я понимаю, что смысл есть! Семья, саморазвитие, творчество, карьера – всё это составляет мой смысл жизни. С возрастом приоритеты будут меняться, но эти четыре смысла, я надеюсь, будут всегда моими спутниками.

Жизнь – это огромный путь, состоящий из трудностей, препятствий и радостей, которые человек проходит. На мой взгляд, жизнь – это очень тяжело, но увлекательно. Конечно, бывают моменты уныния, моменты, когда хочется сдаться и опустить руки. В такие времена я стараюсь немного отойти от мира людей и посмотреть на жизнь природы, понаблюдать за растениями и просто посвятить хотя бы один день тому, чтобы побыть наедине с собой.

Конечно, это только моё мнение и моё виденье жизни. Скорее всего, через 20 или даже 5 лет у меня всё может измениться. Но сейчас мой самый главный смысл – поиск своего места, того, что будет приносить мне удовольствие и в чём я буду преуспевать.

## **МОИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ**

**Гагарина Полина** (Москва), 1 курс, МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя.  
Научный руководитель – д.п.н. Ульянова И.В.

«Каков смысл нашей жизни?» – человечество на протяжении всего своего существования пытается найти ответ на этот вопрос. Его искали и религиозные деятели, и великие философы, но точного ответа на него нет – смысл у каждого свой. Рано или поздно этим вопросом задается каждый из нас.

Смысл жизни – философская, духовная проблема, которая имеет отношение к определению конечной цели существования, предназначения человечества, а также человека как индивидуума. Смысл жизни – одно из основных мировоззренческих понятий, которое имеет огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности. Вопрос о смысле жизни подразумевает собой субъективную оценку прожитой жизни и соответствия достигнутых результатов первоначальным целям, а также понимание человеком направленности своей жизни, своего места в мире, проблему воздействия человека на окружающую действительность и постановку человеком целей, которые, так или иначе, выходят за рамки его жизни.

Вопрос о смысле жизни – это также одна из традиционных тем художественной литературы, где она рассматривается преимущественно с точки зрения определения, в чём состоит наиболее достойный для человека смысл жизни. Практически в каждом литературном произведении напрямую или косвенно затрагивается эта актуальная проблема, в таких, например, как «Единственная» Ричарда Баха, «Вероника решает умереть» Паоло Коэльо, «Над пропастью во ржи» Джерома Сэлинджера и многих других. Удивительно, что каждый человек черпает из этих книг что-то своё, уникальное. Возможно, это зависит от возраста читающего, возможно, от личных качеств человека.

Когда мы задумываемся впервые о смысле жизни? Наверно, в подростковом возрасте, когда начинаем осознанно выстраивать свой жизненный путь. Позже проблема смысла жизни обостряется в нестандартные моменты, переломные, порой – драматические или трагические. Смысл жизни можно обрести через переживание, всем сердцем отдаваясь

красоте мира, через созидание, посвящая себя какому-то делу или человеку. Переживание и созидание – это те средства, благодаря которым мы осмысленно преобразуем свою жизнь.

Рассуждая на данную тему, я заинтересовалась судьбой и работами Виктора Франкла, человека с невероятной силой воли, выдержавшего невероятные испытания судьбы. В его трудах описываются важнейшие ценности, без которых невозможно преодолеть испытания, – творчество, любовь, ответственность, труд. Даже из страдания можно извлечь смысл. В книге «Сказать жизни "Да!"», написанной В. Франклом после освобождения из нацистских концентрационных лагерей (Освенцим, Дахау), есть важная для меня мысль, что можно видеть смысл своей жизни в том, чтобы помогать другим увидеть смысл в жизни [2].

Я также согласна с мнением русского философа Н.А. Бердяева, который писал: «Однажды на пороге отрочества и юности я был потрясён мыслью: пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже даёт смысл жизни, и я посвящу свою жизнь этому исканию смысла» [1, с. 329–330]. В свои 19 лет я нахожусь в поиске своего жизненного пути, в поиске смысла жизни. Я взрослею, я меняюсь, следовательно, меняются мои взгляды и приоритеты. Год назад смыслом своей жизни я считала успешную карьеру, продвижение по работе / службе, достижение профессиональных высот. Полгода назад смыслом моей жизни стали стремление к саморазвитию, быть полезной обществу. Сейчас смысл своей жизни я вижу в семье, в счастливой семье. Нет ничего прекраснее, чем окружение любящего мужа и любимого ребенка, нет ничего прекраснее, чем заботиться о своей семье, чем быть мамой. Всё это мне лишь предстоит испытать, но именно в этом я вижу смысл своего существования.

## Литература

1. Бердяев Н.А. Самопознание: Сочинения. – М.: ЭКСМО-Пресс, Харьков: Фолио, 1997. – 624 с.
2. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере». – М.: Альпина нонфикшн, 2014. – 239 с.

### **«СМЫСЛА ЖИЗНИ НЕ СУЩЕСТВУЕТ, МНЕ ПРИДЁТСЯ САМОМУ СОЗДАТЬ ЕГО»**

**Жан-Поль Сартр**

**Андреева Ксения** (Алматы, Казахстан), 8 класс, Гимназия № 27.  
Научные руководители - Занина Е.А., Исалиева С.Т.

Многие изречения о смысле жизни, такие как, например, «найти смысл жизни» или «в чём смысл жизни» заставляют задуматься, а вопрос поиска смысла приравнивается к неразрешимым задачам. Я же считаю, что этот вопрос давно решён, и решен очень легко: смысла жизни одного для всех нет. Даже твоё появление в этом мире, твой приход в эту жизнь уже имеет какую-то смысловую нагрузку. Зачем-то я нужен на этой земле, какая-то непостижимая миссия уже заложена в мою судьбу. А вот какая? Это и будет поиском смысла жизни. Один «великий» сказал, что смыслом жизни является жизнь со смыслом. И спор тут не уместен. Смысл жизни появляется сам, когда человек начинает мыслить, он у каждого свой. Кто-то хочет сделать карьеру, кто-то – обзавестись хорошей семьей, преуспеть в чём-то, ну а для кого-то смысл в том, чтобы просто жить. Каждый человек является хозяином своей жизни и сам куёт из своих мечтаний, фантазий, целей, предположений то, ради чего ему стоит продолжать жить, называя это смыслом. Фактически смысл жизни заключается в поиске, создании этого самого смысла. Из этого вытекает следующий вопрос: как создать этот смысл жизни?

На разных этапах жизни человека её смысл претерпевает трансформацию по той простой причине, что с возрастом происходит переосмысление ценностей, взглядов уже на

основе накопленного опыта. Смысл жизни меняется и создается, пока совершенствуется сам человек. Смысл является самой большой целью человека, ради которой человек готов всё стерпеть – обиды, предательства, удары судьбы. Эту цель он готов преследовать всю свою жизнь.

Для таких подростков, как я, жизнь только начинается, и целью, тем самым смыслом жизни я считаю то, чтобы прожить жизнь счастливо, стать сильной, чтобы защищать слабых. Но потом смысл моей жизни изменится. Смысл жизни каждый выбирает себе сам и в течение жизни он много раз меняется. Так как в итоге создать смысл жизни? Возможно, выбрать ту цель, к которой тебе захочется стремиться постоянно, и это стремление должно делать тебя счастливым. Но цель не должна быть легко достижима, иначе это не будет смыслом. Человек, по сути, существо слабое, и поэтому ему жизненно необходим смысл жизни. Человек должен цепляться за что-то в этой жизни, даже если остаётся один. Правда, смысл жизни не всегда бывает хороший и полезный для общества. Я уверена, что есть или был (и не один такой) человек, который считал смыслом своей жизни вредить, совершать преступления, нарушать закон ради достижения каких-то корыстных целей. Или даже так: считал смыслом своей жизни делать то, что ему нравится, неосознанно нанося вред другим. Но хорошо, что такой смысл жизни быстро меняется на что-то положительное, потому что постоянно «получать» за один и тот же поступок надоедает и перестает увлекать. У всех честных людей смысл жизни часто связан с профессией или же с семьёй. Если посмотреть по профессиям, то честный полицейский будет видеть смысл жизни, например, в защите людей и искоренении зла, ну хотя бы отчасти он будет хотеть этого. Добросовестный писатель (профессия, которая по душе мне) будет видеть хоть частичку смысла своей жизни в том, чтобы писать, но не просто писать, а доставлять удовольствие читателю от прочитанного, а иногда влияя на его образ жизни, поведение и судьбу, изменяя её в лучшую сторону.

Я провела опрос с целью узнать, как молодые люди видят смысл жизни, и разграничивают ли они понятия «счастье» и «смысл жизни». На первый вопрос большинство ответили, что смысл жизни разный для всех (я так же придерживаюсь этой точки зрения). Но многие девушки как в 9-ых, так и в 11-ых классах отметили, что смысл жизни у всех одинаков, и это семья. Второй вопрос был о том, могут ли быть понятия «счастье» и «смысл жизни» противоположными? В 9-ых классах многие учащиеся ответили, что эти понятия составляют одно целое, но в 11-ых классах мнения разделились почти поровну.

Но я считаю, что общего смысла жизни нет ни у кого. Смысл жизни – это понятие разное для всех и каждого. Также я полагаю, что он не нужен счастливым людям. Если ты счастлив, разве будет тебя волновать этот вопрос? По-моему, нет. Поэтому смысл жизни и его поиск, как я считаю, это просто ещё один способ для человека занять себя, это не особо важный вопрос. Но те, кто всё-таки пытаются найти смысл жизни, должны знать, что его нельзя найти, а надо создать. Но вообще не обязательно наделять всё, что тебя окружает, смыслом, ведь главное – это просто жить и радоваться жизни. Разве не так?..

## **СМЫСЛ ЖИЗНИ – ДАННОСТЬ ИЛИ ПОИСК?**

**Максимова Алина** (Алматы, Казахстан), 3 курс, Алматинский филиал Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов.  
Научный руководитель –Исалиева С.Т.

Многие люди часто задаются вопросом о смысле жизни. Для одних смысл жизни – это что-то фатальное и неизбежное, кто-то уверен, что судьбу можно изменить, и в этом их смысл. Нельзя отрицать, что все люди думают по-разному, мнение каждого хоть немного, но отличается, каждый думает о своём и хочет чего-то своего.

Понятно, что не стоит отчаиваться, человек может всегда найти свой смысл, нужно только понять, что на самом деле важно и понятно. Конечно, большую роль играет семья. Если она есть и важна для человека, то, в такой семье обязательно детей обязательно учат

ориентироваться в жизни. С детства ребёнок усваивает, что хорошо, а что не следует делать. Наверное, поэтому кто-то счастлив и знает, что делать, а кто-то находит утешение в бутылке или наркотиках, становится никчемным и несчастным.

Для меня, например, смысл жизни всё время меняется, потому что меняются увлечения, круг общения. Главное, что делаю я многое самостоятельно, когда появляется новая цель или начинается новый этап в жизни. И это считаю правильным. Зачем мне нужно делать смыслом то, что мне уже не нужно или отношения ушли в прошлое? Впереди целая жизнь, и оставаться в прошлом не имеет смысла.

С возрастом смысл жизни может меняться, а, следовательно, становится другой и цель жизни. Меняются взгляды и мнения, наше отношение к определённым ситуациям: всё это влияет на изменение смысла жизни. Процесс поиска смысла жизни не у всех заканчивается его нахождением. Всё зависит от психологических особенностей человека. На эффективность поиска смысла жизни может влиять, например, то, какой вид опасений характерен для каждого конкретного человека. Результаты моего исследования видов опасений у студентов показали, что *способствующие* опасения помогают человеку сконцентрироваться в трудной ситуации, а *тормозящие* опасения не позволяют человеку преодолеть волнение при решении важных задач.

Я думаю, на эффективность процесса поиска смысла жизни может влиять уровень тревожности человека. Многие люди считают, что повышенный уровень тревожности позволяет человеку добиваться большего в жизни. Но это ошибочное мнение, так как зачастую таким людям труднее справиться со своими эмоциями, которые становятся помехой. Существует также мнение, что если у человека понижен уровень тревожности, то это значит, что его не интересует поиск смысла жизни. Но чаще встречаются примеры, когда люди с самым низким уровнем тревожности способны на более активный и эффективный поиск смысла жизни.

В качестве итога, вывода можно сказать, что смысл жизни заключается в поиске себя как личности.

## СМЫСЛ МОЕЙ ОСНОВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СМЫСЛ МОЕЙ ЖИЗНИ

**Мокова Лаура** (Нальчик), 2 курс, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова».

*«Мир жалок лишь для жалкого человека,  
мир пуст лишь для пустого человека»  
Людвиг Фейербах*

Изучением смысла жизни занимаются многие учёные, философы, психологи, литераторы. Ведь смысл жизни занимает главное место в жизни и присущ всем людям. Именно он является основным двигателем поведения и развития личности.

А. Адлер связывает смысл жизни с тремя аспектами: профессиональное самоопределение, межличностные отношения и проблемы любви и брака [1]. Правильное решение этих трёх жизненных проблем помогает нам найти его. Смысл жизни каждого из нас уникален и специфичен. Кто-то из нас находит его в семье, детях, работе и т.п. У каждого из нас есть цели, и каждый из нас находит смысл жизни посредством каких-то конкретных действий.

Нельзя путать счастье с удовольствием. А для сознательного умного человека смысл жизни – быть счастливым. И каждый человек выбирает свой путь к счастью. Счастливый человек способен сделать счастливыми свою семью, детей, родных, близких и стать субъектом своей деятельности.

Именно цели в жизни помогают правильно выбрать будущую профессию. Существует мнение: «Человек счастлив, когда утром он с радостью идёт на работу, а вечером с радостью

возвращается домой». Не имея в своём роду ни одного педагога, я всегда мечтала стать учителем. В детстве целыми днями была занята своей «школой», проверяла «тетради», оценивала своих «учеников».

Мне в школе нравились гуманитарные дисциплины, я безумно была влюблена в свой родной язык. В человеке уже при рождении заложены задатки любви к своему языку, ощущения красоты и прелести родного языка. Мама с детства читала мне книги, рассказывала о подвигах героев нартского эпоса. Поэтому по окончании школы я уже знала, куда поступлю. На первых этапах обучения были, конечно, трудности в плане учёбы, адаптации к университетским правилам. Но, оказывается, многие дисциплины и профессиональные педагоги помогают обрести уверенность.

Таковыми для меня стали психология и родной язык. Именно психология помогла мне перебороть неуверенность, боязнь публики и настроиться на саморазвитие. В структуре моей личности произошли изменения: повысился уровень самосознания, саморазвития и самооценки. Разбор конкретных ситуаций, различные лекции-беседы, лекции-дискуссии, игровые методы, сотрудничество с преподавателем на практических занятиях по психологии помогли мне преодолеть внутренние препятствия, противоречия. А родной язык помогает сохранить память народа, его историю, традиции и опыт. Звучность, мелодичность родного языка вызывает большой интерес к поэзии. И тут я открыла в себе задатки, способности к лирике. Изучаю лирические произведения наших писателей. На основе выдающихся работ классиков родной литературы развиваю открывшиеся способности.

На данный момент я учусь на втором курсе Института истории, филологии и СМИ КБГУ. Мне радостно от того, что у меня есть возможность развиваться, учиться, узнавать новое. Занимаюсь любимой учебной деятельностью и при этом осознаю, к чему стремлюсь. Стараюсь улучшить свою жизнь, и этому способствует непрерывное познание, саморазвитие, духовное развитие самой себя. Современное общество на разных этапах жизни предъявляет к человеку требования: быть активным социальным субъектом, осмысливающим свою жизнь, интенсивно познающим мир, самосовершенствующимся и передающим свой опыт другим. Я перестала ощущать себя зависимым от обстоятельств существом. Живу в гармонии с миром. Я иду к своей цели, ощущаю вкус знаний, полна сил и энергии и готова идти дальше. Именно в процессе, именно на пути к цели я ощущаю смысл жизни!

### Литература

1. Адлер А. Лекции по аналитической психологии. – М., Киев: Рефл-бук, Ваклер, 1996. – 278 с.
2. Фрейд З. Письмо к принцессе Бонапарт [Электронная версия] // [http://deerp-sense.com/v\\_poiskah\\_smysla/](http://deerp-sense.com/v_poiskah_smysla/) – Дата посещения: 01.03.2017 г.

### СМЫСЛ ЖИЗНИ МЫ ДОЛЖНЫ НАХОДИТЬ САМИ

**Узденова Зулейха** (Нальчик), 2 курс, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова».

Научный руководитель – к.п.н. Кумышева Р.М.

Смысл жизни человека – это всё то, ради чего он живет на земле. Но далеко не каждый знает, что заставляет его жить. У каждого думающего человека наступает такой момент, когда перед ним встают вопросы: в чём смысл человеческой жизни? Какие цели, мечты, желания заставляют людей жить, преодолевать все жизненные испытания, проходить школу добра и зла? Многие пытались найти ответы на эти вопросы, но точного ответа так никто и не дал. Каждый человек сам должен ответить на этот вопрос.

В. Франкл во многих своих работах писал о смысле жизни человека. Он считал, что стремление человека к поиску и реализации смысла своей жизни – врождённая мотивационная направленность человека, которая выступает основным двигателем поведения и развития личности, что смысл находится в объективном мире; человек должен не выбрать или «изобрести» его, а найти путём реализации себя в жизни и деятельности [1].

В раздумьях о смысле жизни мне вспомнился лермонтовский Печорин – человек, потерявший интерес к жизни, но ещё имеющий стремление найти что-то, что скрасит его дни и наполнит его тягостное существование смыслом. Ничто не радует его, ничто не восхищает разум молодого человека. И для него вопрос о смысле жизни так и остался открытым.

Отсутствие смысла порождает у человека состояние, которое В. Франкл называет экзистенциальным вакуумом. Именно экзистенциальный вакуум, согласно наблюдениям Франкла, подкреплённым многочисленными клиническими исследованиями, является причиной, порождающей в широких масштабах специфические «ноогенные неврозы», распространившиеся в послевоенный период в странах Западной и Восточной Европы и в ещё больших масштабах в США. Необходимым же условием психического здоровья, как считает В. Франкл, является определённый уровень напряжения, возникающего между человеком, с одной стороны, и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который ему предстоит осуществить, с другой стороны.

Для меня смыслом жизни является отчасти деятельность, которой я намерена заниматься. Ведь это большое дело – стать достойным педагогом, учителем. Именно педагог играет огромную роль в нравственном, интеллектуальном развитии своих учеников. Отдавая детям частицу себя, вкладывая в них всё то, чем владею сама, и чувствуя отдачу и любовь с их стороны, я действительно смогу считать себя счастливой. Через свою деятельность я буду не только самосовершенствоваться, но и в какой-то мере совершенствовать мир.

## Литература

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

## НРАВСТВЕННОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ

**Сотникова Анастасия** (Дзержинский, Московская область), 8 класс, МБОУ «Гимназия № 4».

Научные руководители – Грибанова Е.И., Евсюкова М.А., Бузина Г.А.

Нравственность и современность – это общеупотребительные понятия, если рассматривать их с позиции лексики. На первый взгляд, между ними нет никакой связи: ни однокоренными, ни родственными по происхождению, ни синонимами они не являются. Но так ли всё на самом деле, как кажется на первый взгляд? Действительно ли между этими понятиями не существует никакой зависимости, закономерности? Давайте попробуем в этом разобраться.

Для начала нужно определиться со значением каждого из этих терминов. Из Толкового словаря русского языка Сергея Ивановича Ожегова (1900–1964) мы узнаем, что нравственность – это «правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение» [1, с. 409]. Современность – это «действительность современной эпохи, то, что происходит, существует сейчас» [там же, с. 728]. Однако значение современности в данном определении представлено в широком смысле. Можно рассмотреть современность как ряд некоторых факторов, характерных для человека, а если точнее, то для подростка в наше время.

Разобравшись в лексическом значении, попробуем теперь установить зависимость между этими двумя словами. Исходя из толкований, следует отметить, что оба понятия тесно

связаны с обществом, с поведением человека и с происходящим вокруг него. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ряд факторов, упомянутых выше, каким-то образом влияет на нравственные качества подростка. Но что это за факторы и как влияют они на нас?

Во-первых, для XXI века характерно стремительное развитие новейших технологий: появляются всё более усовершенствованные смартфоны, ноутбуки, компьютеры, одним словом, современный человек окружён огромным количеством различных гаджетов. Влияет ли это на поведение человека в обществе, на его нравственные качества? Несомненно, да. Участие во многих социальных сетях, общение с виртуальными «друзьями» – всё это зачастую приводит к изменению нравственных ценностей и смысла жизни у подростка при злоупотреблении гаджетами. Нередко приходится слышать следующие фразы: «А ты уже скачал новую игру ...? Да ты что?! Такая классная! Весь день в ней зависаю!», «Мне нечего делать, меня лишили компьютера» или «Зачем к кому-то подходить, можно же и написать». Мы можем наблюдать, что некоторые подростки видят смысл жизни в том, чтобы достигнуть каких-то результатов, завести друзей и т.д. в иной, виртуальной жизни, а не в реальном мире, в котором находятся. Ведь так намного проще...

Во-вторых, «модным» увлечением среди подростков, к сожалению, становится курение или вейпинг, распитие спиртных напитков, употребление наркотиков. Очевидно, что это сильно влияет на поведение человека в обществе и на смысл жизни. Следует сказать, что редко вредные привычки появляются у подростков по их собственной воле. Зачастую в этом виноваты другие люди, обычно старшие по возрасту, которые вовлекают их в свою компанию с собственными интересами и правилами. И вряд ли такая компания научит чему-нибудь положительному. Понятия морали и нравственности постепенно расплываются в сознании подростка и по мере привыкания к сигаретам (алкоголю, наркотическим средствам) смыслом его жизни становится нахождение денег и безмерное употребление того, что вредит здоровью, но приносит «удовольствия».

Несомненно, в подтверждение вышеописанного необходимо привести результаты каких-либо исследований. Я уже проводила ранее опрос среди своих одноклассников для проекта «Компьютер и здоровье человека», который показал, что у 60% ребят есть признаки компьютерной зависимости. Наличие вредных привычек у моих сверстников (не только в моём классе) можно наблюдать и без исследования. Так как же предотвратить пагубное воздействие вышеупомянутых факторов современной жизни и не стать жертвой гаджетов или вредных привычек? Лучший способ, который я могу предложить, – это занятия спортом. Я занимаюсь художественной гимнастикой и знаю, что тренировки длятся по три, четыре, а в каникулы – по пять, шесть, семь часов, и в совокупности со школьными занятиями и домашними заданиями занимают чуть ли не всё время. Поэтому у спортсменов не должно наблюдаться зависимости от компьютеров, телефонов и т.д. Чтобы подтвердить свою гипотезу, я провела мини-опрос среди своей спортивной команды (а точнее, среди девочек 11–16 лет, так как в работе речь идет именно о подростках). Команда единогласно ответила, что ни общением в социальных сетях, ни, тем более, видеоиграми не злоупотребляет никто, так как на это вообще не остается времени. Несмотря на то, что у 5% гимнасток (их возраст 16 лет) есть знакомые и друзья, имеющие вредные привычки, сами они никогда не страдали зависимостью, так как спорт и вредные привычки – понятия несовместимые. А когда я попросила попытаться объяснить, в чём же смысл жизни девочек, они отвечали, что в семье, в достижении спортивных результатов. Таким образом, я подтвердила свою догадку о том, что, занимаясь спортом, можно снизить потребность в использовании гаджетов и полностью обезопасить себя от вредных привычек.

В заключение хочу сказать, что, как удалось выяснить, между понятиями «нравственность» и «современность» существует зависимость, которая плавно переходит в представления о смысле жизни человека. Помимо вышеописанных факторов существует множество других, оказывающих влияние на нравственные качества человека, но я привела самые яркие, по моему мнению, примеры. Чтобы не поддаваться негативному влиянию со стороны общества, нужно иметь собственное мнение и твёрдо его отстаивать, нужно

заниматься тем, что способствует формированию и развитию положительных качеств личности, например, спортом или искусством.

## Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Оникс 21 век; Мир и Образование, 2005. – 896 с.

### ЧТО ТАКОЕ СОВЕСТЬ?

**Яковлев Кирилл** (Санкт-Петербург), 7 класс, ГБОУ лицей № 389 «ЦЭО».  
Научный руководитель – к.психол.н. Федосенко Е.В.

Что не позволяет нам порой совершить плохой поступок? Что заставляет нас рано или поздно начать задумываться над своим поведением? Что есть такое положительное в душе каждого человека, которое помогает преодолевать эгоизм, зло?

Я считаю, что это совесть. Что же это такое – совесть?

Само слово бывает многим непонятно, но при этом каждый, наверно, попадал в ситуацию, когда ему было горько от совершённого поступка или, наоборот, ему было радостно и счастливо осознавать, что он сделал благое дело.

Не все знают, что совесть живёт в каждом из нас. Совесть у всех бывает разная. У кого-то она запрятана очень глубоко в душе, и не всегда человек способен её вовремя почувствовать. А у кого-то она чистая, светлая и не запачканная.

По-моему, совесть – это то, что, как жёлтый или красный свет светофора, притормаживает или останавливает, взывает к тому, чтобы подумать о совершённом поступке, засомневаться. Понятие совести несёт большую смысловую нагрузку, и очень жаль, что многие этого не осознают. Многим она мешает спать по ночам, но они по-прежнему не догадываются, что причиной их бессонницы является пробудившаяся совесть. Она мешает спать, например, тем, кто вступил с ней в сделку ради выгоды, пусть даже маленькой. Или он поступил эгоистично, тем самым отрёкся от совести, как говорится, совсем совесть потерял.

Я считаю, что иногда стоит прислушаться к голосу совести в своей душе, а не отворачиваться от него и закрывать уши, словно маленький ребёнок. Если человек способен слышать то, что подсказывает ему совесть, он будет идти правильным путём по жизни. Не будет зла на наших улицах, в наших городах, а будет лишь добро и свет. Жизнь человека, который слушает свою совесть, будет свободна от плохих поступков. Совесть всегда рядом с каждым из нас, только нужно быть всегда внимательным к тому, что она подсказывает.

### СОВЕСТЬ – АКТУАЛЬНОЕ ИЛИ ЗАБЫТОЕ ПОНЯТИЕ?

**Бажин Макар** (Санкт-Петербург), 7 класс, ГБОУ лицей № 389 «ЦЭО»  
Научные руководители – Чооду Ш.С., Бажина А.М.

*Друзья, отгадайте, о чём разговор,  
Когда мы выносим себе приговор?  
Что ночью порой не даёт нам уснуть?  
«Иди расскажи!» – может твёрдо шепнуть.  
Ну просто, друзья, детективная повесть!  
А вы разгадали её? Это...*

Да, совесть! Именно о ней наш сегодняшний разговор. Конечно, было бы проще сразу дать определение этому понятию, обратившись к статье в толковом словаре, но мне почему-то хочется пойти совершенно иным путем!

Когда звучит слово «*совесть*», мне вспоминается произведение непопулярного в современном обществе советского писателя А.П. Гайдара. Именно его небольшой рассказ под названием «Совесть», написанный в 1940 году, мне читала в детстве мама, и почему-то он мне особенно запомнился. Позвольте представить его.

*Нина Карнаухова не приготовила урока по алгебре и решила не идти в школу. Но, чтобы знакомые случайно не увидели, как она во время рабочего дня болтается с книгами по городу, Нина украдкой прошла в рощу.*

*Положив пакет с завтраком и связку книг под куст, она побежала догонять красивую бабочку и наткнулась на малыша, который смотрел на неё добрыми, доверчивыми глазами. А так как в руке он сжимал букварь с заложённой в него тетрадкой, то Нина смекнула, в чём дело, и решила над ним подшутить.*

*– Несчастный прогульщик! – строго сказала она. – И это с таких юных лет ты уже обманываешь родителей и школу?*

*– Нет! – удивлённо ответил малыш. – Я просто шел на урок. Но тут в лесу ходит большая собака. Она залаяла, и я заблудился.*

*Нина нахмурилась. Но этот малыш был такой смешной и добродушный, что ей пришлось взять его за руку и повести через рощу. А связка Нининых книг и завтрак так и остались лежать под кустом, потому что поднять их перед малышом теперь было бы стыдно.*

*Вышмыгнула из-за ветвей собака, книг не тронула, а завтрак съела.*

*Вернулась Нина, села и заплакала. Нет! Не жалко ей было украденного завтрака. Но слишком хорошо пели над её головой весёлые птицы. И очень тяжело было на её сердце, которое грызла беспощадная совесть.*

Тогда, в шестилетнем возрасте, я воспринимал этот рассказ лишь на уровне сюжета. История, произошедшая в роще, мне казалась курьёзной и, как следствие, очень смешной! Я представлял испуганного малыша, широко раскрывшего глаза сначала от страха перед собакой, а потом от неловкости перед прогульщицей Ниной. И почему-то именно эти большие глаза, которые я рисовал в своем воображении, врезались мне в память. Ещё я долго помнил саму Нину, сначала прятавшую книжки под кустом, потом отчитывающую малыша, а затем разводящую руками при виде съеденного собакой завтрака. Но почему-то детская память не выдавала мне слова «*совесть*». Более того, я даже не помнил название рассказа, не говоря уже о том, чтобы помнить последнюю его строчку, содержащую основную мысль.

Годы шли, я становился старше, менялся мой взгляд на мир, и приходило осмысление тех вещей, что раньше были для меня недоступными. И теперь, желая написать о *совести*, я вспоминаю именно этот рассказ, потому что он является прекрасной иллюстрацией проявления этого чувства! Именно *чувства*, потому как человеку, не умеющему чувствовать, не известно проявление этих переживаний.

Совесть является безусловным судьёй, который живет внутри человека! Его голос не слышен окружающим, но внутри он настолько громок, что становится невозможно вести прежнюю беззаботную жизнь! Но совесть – это и наш Ангел-хранитель, потому как она оберегает нас от безнравственных поступков, способных сломать человеческую жизнь!

Прочитав заново рассказ А.П. Гайдара, я обратил внимание на год написания. Довоенное время. И вдруг во мне наступило прозрение: это произведение создано в воспитательных целях! На таком простом примере писатель учил современных ему детей честности, ответственности за совершаемые поступки, порядочности. Как мне говорили родители, этот рассказ был популярен во времена существования СССР и печатался в школьных учебниках! Выходит, с малолетства советский школьник начинал задумываться

над нравственными вопросами, учиться правильному поведению! Говоря проще, учился понимать, «что такое хорошо, а что такое плохо»! Таким образом, вывод напрашивается сам: поколение, взращенное на *правильной* литературе, выросло правильным. И каждый школьник, прочитав историю о Нине, понимал, что нехорошо жить обманом, потому как за него наступает расплата в виде мук совести.

Не хочется писать ничего плохого о современном поколении, представителем которого являюсь и я сам. Все поколения разные. Безусловно, моё поколение качественно отличается от предыдущих: минимум запретов, свободный доступ к любой информации, чрезмерная самостоятельность, погоня за благами цивилизации. Но в этом круговороте теряется главное: человеческое отношение друг к другу и те ценности, что прививались человеку столетиями! Я выражаю надежду на то, что понятие «*совесть*» станет знакомо многим из нас, потому как без неё, как и без *веры*, невозможно жить! А чтобы жить *по совести*, в этом нам помогут старые добрые друзья – книги!

## СОВЕСТЬ – ЭТО АКТУАЛЬНОЕ ИЛИ ЗАБЫТОЕ ПОНЯТИЕ?

**Асадова Эллада** (Гатчина, Ленинградская обл.), 8 класс, МБОУ Гимназия им. К.Д. Ушинского.

Научный руководитель – к.психол.н. Федосенко Е.В.

*«Самое главное украшение – чистая совесть»*  
*Цицерон*

Меня очень взволновала тема о совести. Действительно, устарело это понятие для современного подростка или всё же без совести человек не может прожить достойную жизнь? Лично для меня ответ однозначен.

Понятие «совесть» относится к сложной нравственной философской категории. О ней рассуждали многие философы, известные писатели, политики. Мне близко определение совести французского философа Гольбаха Поля Анри: «Совесть – это наш внутренний судья, безошибочно свидетельствующий о том, насколько наши поступки заслуживают уважения или порицания наших близких». Я считаю, что совесть в сущности своей – это то, что позволяет нам оценивать поступки, события нашей жизни.

Я считаю, что совесть появляется и развивается в детстве в процессе воспитания. Именно родители, семья помогают ребенку понять и осознать, что такое совесть, что значит поступать по совести. Моя мама уделяет большое внимание моему воспитанию у меня понимания совести. От неё, от моего папы, братьев и сестры я учусь поступать так, чтобы меня не мучила совесть.

Меня научили всегда держать свой уголок в порядке, свои вещи, отзываться на просьбы родных, старших, тех, кому нужна помощь, делать вовремя уроки. На становление моей совести сильно повлияла и учёба в музыкальной школе. С шести лет я занимаюсь, мама всегда была рядом со мной, и я научилась хорошо и добросовестно выполнять все задания, которые мне давали учителя. В итоге в прошлом году я закончила музыкальную школу с красным дипломом. Конечно, были моменты, когда не хотелось что-то делать, но именно совесть, понимание, что я должна делать дело хорошо (раз уж я его выбрала), помогли мне довести начатое до конца. Сейчас у меня много уроков в образовательной школе, но я всё равно посещаю дополнительный класс музыкальной школы, и именно совесть, а не только любовь к музыке, позволяет мне, несмотря на усталость, работать и выполняю всё, что я для себя определила.

Я считаю, что совесть помогает нам при выборе правильного пути, а также способствует совершать какие-то поступки разумно. Совесть не дает нам ошибиться в той или иной ситуации, она всегда с нами. Совесть – это самоконтроль, способность

формулировать свои обязанности. Если бы не совесть, было бы много ссор, человек выходил бы из себя и не понимал, что можно делать, а что нет.

В заключение я хочу сказать, что совесть для меня – это своеобразный советчик, который помогает мне по жизни. Как говорится, «как не быть довольну сердцу, когда спокойна совесть!» (Фонвизин Д.И.).

### Литература

1. Высказывания великих людей о совести. Эл. ресурс: <http://www.liveinternet.ru/users/k-a-m/post319243834/>

### СОВЕСТЬ – АКТУАЛЬНОЕ ИЛИ ЗАБЫТОЕ ПОНЯТИЕ?

**Иманбакиева Сабина** (Алматы, Казахстан), 9 класс, Гимназия № 175 «Жаңа Гасыр».  
Научные руководители – Темешпаева С. С., Исалиева С.Т.

*«Совесть сильнее смерти. Это состояние души;  
соблюдение правил чести, нравственное чутье...»  
Б. Момышулы*

Выбор этой темы натолкнул меня на мысль: всё ли я сама делаю по совести, прежде чем утверждать, забытое или актуальное понятие «совесть»? Передо мной всплывали разные моменты из моей жизни, где я ошибалась, и мне становилось стыдно за некоторые мои поступки и даже мысли. Вспомнила, как бессовестно поступали со мной, но я их прощала. Значит, совесть – понятие и актуальное, и в то же время забытое.

Люди, совершая глупости, идут на преступление, на обман, сами не замечают, что творят непоправимое, и это входит в привычку. Они забывают о главном – о совести. «Авось не увидят, не узнают, что это я», – и путём обмана превращаются в злых людей. Отчего они забывают о совести? Ответ нередко один: не было другого выхода, обстоятельства сами подтолкнули на это, что совесть переходит на второй план. Или кругом лицемерие и обман? Если так, то как с ними бороться?

Наверно, у каждого были моменты в жизни, когда совершив какой-то неблагоприятный поступок, мы говорили: «Совесть не даёт покоя!» Мы понимали, что поступили неправильно. Это значит, понятия «что такое хорошо» и «что такое плохо» различали. Совесть – голос души. Мы пытались исправиться и искупить свою вину.

Работая над этой проблемой, мне показалось, что порой поступаю не по совести. Я выработала в себе новые привычки. Найти верный путь и не сходить с него – нелегко, когда кругом творят зло, устраивают войны, совершают преступления. Но найти верный путь и не сходить с него может каждый. И каждый должен начать с себя. Мой девиз: «Жить по совести, поступать по совести, а значит иметь сердце, душу и носить гордо, достойно звание «Человек». Ведь во время войны люди жертвовали своей жизнью, чтобы защитить Родину. Они ставили честь, совесть и долг на первое место. И в мирное время очень важно жить по совести, а значит надо творить добрые дела, прислушиваться к совести, ведь у каждого человека она присутствует, просто каждый забывает о ней. А ведь, чтобы не сойти с пути, необходимо обдумать свои действия, помнить о совести, не позволять обманывать, причинять боль и страдание другим.

Если все люди будут поступать по совести, я думаю, мир станет лучше. Быть чуточку внимательнее к своим близким, быть чуточку дружелюбнее к посторонним людям. Помнить и не забывать, чему учат родители, и всегда их беречь. При любых обстоятельствах оставаться человеком – это и есть «жить по совести»!

И теперь, возвращаясь к вопросу: совесть – понятие актуальное или понятие забытое? Если ответ «забытое»: никогда нам не искоренить плохие действия людей. Если

«актуальное» – значит, человек будет задумываться над своими совершёнными поступками, сможет открыть свою душу, найти в себе хорошие качества.

Сделать правильный выбор часто помогают мамы (моя мама – не исключение), только надо прислушаться. Самые важные и замечательные слова в жизни впервые говорят именно они, а потом, взрослея, мы сами вырабатываем свои привычки.

Великий казахский философ, поэт, просветитель Шакарим Кудайбердиев определяет совесть как совокупность таких качеств как скромность, справедливость и доброта. Осуждая алчность, нечистоплотность, беззаконие, он призывает молодёжь к овладению знаниями, предостерегает их от хитрости, лицемерия, обмана. Слова великого поэта должны служить нам указателем к верному пути. Порой мы забываем об истинном пути и отклоняемся от него.

Великий Абай учил все отрицательные качества не просто замечать, но изживать их, стараться глубже взглянуть в себя, чтобы понять, нет ли в тебе самом этих пороков. Самыми лучшими качествами Абай считал любовь к своей родине, к своему народу, любовь к человеку, постоянство в дружбе, доброту, справедливость, любовь к труду, правдивость, стремление к знаниям. Абай учил, что основой всего на земле для личности человека является человечность, гуманность.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ИЗОБРАЖЕНИЙ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТАХ**

**Банщикова Варвара** (Владимир), 11 класс, МБОУ «СОШ № 29»  
Научный руководитель – к.психол.н. Кулешова Е.Н.

Прежде чем начать изучение природы изображений в текстах писателей и поэтов, нами был проведён опрос тридцати пяти молодых людей 16–24 лет в социальных сетях и в непосредственном общении на предмет рисования в тетради, блокноте среди каких-либо своих записей в процессе выполнения какой-либо деятельности (в большинстве случаев – во время учебных занятий) или в процессе «ничегонеделания», когда рисование не является самоцелью. Из общего числа опрошенных на вопрос «Часто ли Вы рисуете на полях?» 16 чел. (45,7%) ответили «часто», 9 чел. (25,7%) – «редко», 10 чел. (28,6%) – «никогда». Соответственно следующий вопрос «О чём Вы думаете во время рисования?» был обращён к тем двадцати пяти испытуемым, кто часто или время от времени рисует в своих текстах на полях или, как говорится, «между строк» (больше половины этих испытуемых так или иначе связаны с изобразительной деятельностью – учатся или закончили художественную школу). 40% из двадцати пяти участников опроса ответили, что рисуют на полях в тетради, в блокноте «от скуки», 36% ответили «думаю о будущем», 16% – «чтобы избавиться от стресса», и по одному человеку (по 4%) – «мечтаю» и «думаю о музыке».

Исходя из проведённого опроса, а также из личных бесед нами был сделан вывод, что рисование в процессе какой-то деятельности или вне таковой помогает человеку разобраться в себе. Молодые люди выражают свои эмоции на бумаге, неосознанно анализируют и отображают ситуацию, даже если рисуют что-то совершенно абстрактное. Результаты опроса зародили желание изучить тему рисунков писателей и поэтов, обратившись к литературоведческой и психологической литературе.

Как и многое в жизни, в разных областях знания, в искусстве присутствует много эклектики (смешения, взаимопроникновения одного в другое). Различные направления объединяются в общий поток, и в конце концов выходит или совершенно нечто новое, или, возможно, новое, но с опорой на старое, известное. Наверное, это можно назвать *творчеством* в широком смысле.

Рисунки на полях, в текстах представителями мира литературы – это, на наш взгляд, культурно-историческая ценность, имеющая большой смысл для потомства. Под *психологическим смыслом* в данном исследовании мы будем понимать выражение *отношения*

человека к различным событиям, явлениям, к другим людям, к их действиям в постоянно изменяющемся окружающем мире через посредство литературного и/или изобразительного творчества во всей широте диапазона их проявления – от элементарных до высокохудожественных отображений – *знаков* (слов, изображений) – авторской мысли. При этом отметим, опираясь на мнение Р.В. Дуганова, что привычное выражение «рисунки писателей» является не совсем точным. Более правильно, конечно же, было бы говорить об «*изобразительном творчестве*» писателей и поэтов, но мы будем придерживаться некоего общепринятого высказывания для лучшего понимания.

В словарях и научной литературе можно встретить множество определений, что такое «творчество», но, тем не менее, у каждого определения есть нечто общее: творчество – это деятельность человека, направленная на изменение окружающего мира и себя. С целью придания описываемым явлениям определённых черт, создания целостности образа – природы, человека, события – творцы используют различные *знаки* (к которым, в первую очередь, мы относим графические изображения и буквы). Л.С. Выготский писал, что в процессе культурно-исторического развития человечества формируется знаково-символическая система. Развитие этой системы в человеческом обществе осуществляется по двум линиям – индивидуальной (биологической) и социальной. В индивидуальном развитии знаки изначально выступают как средства связи ребёнка с обществом, а затем знаки-стимулы оказывают воздействие на человека и вызывают его знаки-реакции [1, с. 588]. В процессе индивидуальной жизни человека осуществляется вклад каждого в общественную «копилку» знаков – символов, образов и т.п. – благодаря усвоению, переработке и передаче своего знаково-символического опыта другим людям. Но то же можно наблюдать в направлении культурно-исторического развития человечества, когда формирующаяся сотнями и тысячелетиями знаково-символическая система воздействует на людей и вызывает их определённые реакции, например, в виде литературного или художественного творчества, которое передаёт знаково-символическую информацию последующим поколениям. В данной статье речь пойдёт о взаимосвязи литературы и изобразительной деятельности как областей искусства, в которых в качестве *знаков* выступают соответственно *слова* и *изображения*.

Как известно, писатели применяют в своей деятельности вербальные (словесные) средства художественной выразительности, которые несут определённый смысл, но всё же они второстепенны: «всякий приём есть не самоцель, а получает смысл и значение в зависимости от того общего задания, которому он подчинен...» [2]. Но также нам известны тексты писателей и поэтов, которые сопровождали свои литературные творения различными изображениями – рисунками, вензелями, автографами, росчерками – ценностью, может быть, не для современников, но точно для потомков. Ф. Вольтер писал, что невольно поражает мысль, что рука, начертавшая цифры, незначащие слова, «тем же самым почерком и, может быть, тем же самым пером написала и великие творения, предмет наших изучения и восторгов» [Цит. по: 3].

Неумелые, неправильные или мастерски исполненные одаренным человеком с точки зрения художественного творчества, выразительные, запоминающиеся или бессмысленные, случайные – эти изображения, несомненно, имеют какую-то непреходящую ценность для человечества как культурно-исторического наследие. О рисунках некоторых авторов литературных произведений становится известно, если разбираются их архивы. Для таких писателей рисунок – это редкое, случайное занятие. Для других изображения в текстах – это страстная необходимость, может быть, даже профессиональная деятельность. «То ли это материалы для изучения психологии творчества, то ли любопытные подробности писательских биографий и литературного быта ушедших времён» [3].

С начала 1980-х годов к изобразительному творчеству писателей и поэтов отношение изменилось. Если раньше это был интерес просто как к непрофессиональному творчеству литераторов, к их досугу, то выставка «Рисунки писателей из собрания Государственного Литературного музея» (1981 г.) определила данный феномен как устойчивое, может быть, даже необходимое явление в искусстве. Обращаясь к природе писательского рисования, Р.

Дуганов пишет, что оно «существует не только как факт литературного быта, не только как факт психологии творчества, но и как самостоятельное эстетическое явление и даже как особый вид искусства» [3]. Литературные произведения многих известных людей немислимы без их рисунков. Порой автор-художник опережал автора-писателя или автора-поэта, как это было в случае В.В. Маяковского. М.Я. Либман с позиций искусствоведения отмечал, что графика В.А. Жуковского, «его рисунки, гравюры, офорты являются образцами профессиональной художественной деятельности» [4, с. 217–223].

Среди русских авторов, бесспорно, своими художественными способностями в литературном искусстве известны (кроме выше упомянутых) такие как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф.М. Достоевский, И.С. Тургенев. Литературное творчество многих писателей Европы и Америки также было связано с художественным изображением. Об их живописи и графике существует много публикаций, в том числе переведённых на русский язык. Среди наиболее известных имён можно отметить такие как Ф. Петрарка, Ч. Диккенс, Э. По, М. Твен, В. Гюго, П. Мериме, Ф. Стендаль, Ж. Санд, И. Гёте, Э. Гофман, Г.Х. Андерсен, К. Чапек, Ф. Лорка.

Писательское рисование «возникает в пограничной области, где сталкиваются, пересекаются, смешиваются, перекликаются, или, хотя бы отдалённо, друг другу соответствуют изображение и слово. Когда связь между ними теряется, изобразительное творчество писателей оказывается просто изобразительным творчеством...» [3]. В графике многих писателей раскрывается своеобразная взаимообратимость, взаимопроникновение слова и изображения: то слово «оказывается внутренней формой изображения, то, наоборот, – изображение внутренней формой слова» [3]. Таким примером может служить творчество В.В. Маяковского. Это хорошо видно на примере его плакатов, которые нельзя свести только к литературному или только к изобразительному искусству, они являются одним целым, а рисунок и слово становятся неотделимыми друг от друга.

В изобразительном творчестве А.С. Пушкина можно увидеть как взаимосвязь слова и рисунка, так и литературное и художественное творчество в их чистых видах с несомненным психологическим подтекстом в одном и другом. На примере рисунков всемирно известного поэта и писателя ниже будет осуществлена попытка раскрыть смысл этих тезисов.

Тексты на многих страницах рукописей А.С. Пушкина сопровождают его рисунки. Чаще всего поэт рисовал портреты – самого себя, своих друзей и знакомых, а то и недругов. Работая над рукописью, думая о ком-то, он *его* или *её* рисовал на полях страниц. На сегодняшний день известно о семнадцати портретах, которые Пушкин посвятил графине Воронцовой. Её мужа он изображал заметно реже (насчитывается всего девять портретов графа). Среди них есть один любопытный рисунок: на нём изображен обнажённый натурщик в позе Геракла, раздирающий пасть льву, но вместо головы льва натурщик рвёт волосы на голове графа Воронцова. Известный русский искусствовед А.М. Эфрос в попытке разгадать смысл этой композиции предположил, что сначала А.С. Пушкин нарисовал натурщика в позе Геракла, а затем, сделав слева от тела натурщика штриховку, увидел в ней чью-то причёску. И это подтолкнуло его изобразить вместо головы льва голову Воронцова. «Рисунок, – заключает Эфрос, – мог явиться подсознательным отражением недоразумений, начавшихся между поэтом и наместником» [Цит. по: 3].

В большинстве случаев рисунки у А.С. Пушкина появляются как сопровождение его стихотворных текстов. Например, «Евгений Онегин» изобилует различными изображениями. И, как отмечает Р.В. Дуганов, большинство из них не связаны с романом. Другие же произведения А.С. Пушкина, написанные легко, по вдохновению или, наоборот, требовавшие полного погружения, совершенно лишены каких-либо изображений. Так, в стихотворении «Клеопатра» (1824), написанном на одном дыхании, или в поэме «Борис Годунов», требовавшей величайшего сосредоточения мысли, не встречается ни одного рисунка.

А.С. Пушкин очень много изображал самого себя. Содержание пушкинской графики отражено в словах А.М. Эфроса, который писал: «Это дневник в образах, зрительный

комментарий Пушкина к самому себе, особая запись мыслей и чувств, своеобразный отчёт о людях и событиях» [Цит. по: 3]. И действительно, «...внешний облик Пушкина мы знаем, кажется, гораздо лучше по его самоизображениям, чем по портретам Кипренского или Тропинина, и с его современниками знакомимся большей частью по той портретной галерее, которую он оставил в своих набросках» [3]. Примером саморефлексии может служить изображение им одного над другим своих портретов – юноши и молодого мужчины. Портреты, как предполагается, были написаны им после ссылки во время беседы с приятелями в ответ на их высказывания о произошедших в его облике изменениях. Для отражения этих изменений автор применил не только различные художественные техники, приёмы, но сумел выразить психологические изменения в собственной личности: «На верхнем портрете Пушкин – до ссылки, на нижнем – после возвращения. У старшего менее энергично сложены губы, появилась едва обозначенная горькая складка, да глаза глядят резче – это Пушкин, утративший былую отвагу, обретший недоверчивость к людям» [3].

Таким образом, мы можем констатировать, что рисунок для А.С. Пушкина часто является выразителем его мыслей, чувств и переживаний, отношения к чему-либо или кому-либо, не связанных с литературными текстами. Однако смысл *писательского изображения* заключается в том, чтобы совместить изображение и слово. И в творчестве А.С. Пушкина, впрочем, как и многих других писателей и поэтов, графические изображения, рисунки выступают необходимым сопровождением, дополнением, активным соучастником их литературных произведений.

Изучив некоторые литературоведческие публикации, посвящённые рисункам писателей и поэтов, нами было выявлено, что авторские изображения в литературных текстах – это творчество культурно-исторического и/или индивидуального значения, имеющее как социальный, так и индивидуальный, личностный смысл. Это творчество может быть:

- любительским или профессиональным,
- направленным на изменение окружающего мира (социальный аспект) или самого себя (личностный аспект, саморефлексия),
- осознанным дополнением к литературному тексту для создания полноты восприятия произведения благодаря взаимопроникновению слова и рисунка или случайным, неосознаваемым изображением, не имеющим отношения к литературному творчеству.

Возвращаясь к нашему опросу молодых людей, можно также заметить, что некоторые ответы испытуемых относительно взгляда на себя и своего будущего сопоставимы с нашими выводами о смысле изображений в литературном творчестве известных деятелей. Затронутая тема настолько обширна, что не представляется возможным раскрыть всю её суть в данной статье. Поэтому в возможном продолжении изучения изобразительного творчества писателей и поэтов как психологической проблемы нам видится большой смысл.

## Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Режим доступа: [http://modernlib.ru/books/vigotskiy\\_lev/psihologiya\\_iskusstva/read](http://modernlib.ru/books/vigotskiy_lev/psihologiya_iskusstva/read)
3. Дуганов Р.В. Рисунки русских писателей XVII – начала XX века. Режим доступа: <http://booksee.org/book/588591>
4. Либман М.Я. Жуковский-рисовальщик (К вопросу о связи К.Д. Фридриха и А.В. Жуковского) // Античность. Средние века. Новое время. – М.: Наука, 1977. – 300 с.

## ОБЩЕНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Белякова Владислава** (Санкт-Петербург), 7 класс, ГБОУ лицей № 389 «ЦЭО»  
Научный руководитель – к.психол.н. Федосенко Е.В

Общение – это то, что мне сегодня, как подростку, наиболее интересно и важно!

Я регулярно общаюсь с друзьями, одноклассниками, учителями, членами семьи. В общении я узнаю об их радостях и потребностях, в общении становятся видны мои достоинства и недостатки. Общение сопровождает человека всю жизнь. Он живёт в обществе, а значит, должен уметь общаться. Но не всем способность общаться дана изначально. У кого-то получается само собой общаться, а кому-то требуется помощь в том, чтобы освоить определённые приёмы. Уметь общаться – это целое искусство! Как познакомиться с человеком, как правильно и понятно изложить свою мысль, какие слова лучше произносить в той или иной ситуации и т.п. В общении между людьми важно установить контакт, быть тактичным, уметь слушать другого, чтобы быть услышанным в ответ. Казалось бы, простые истины, но для кого-то они представляются очень сложными.

Ещё в детстве маленький человек овладевает различными видами общения в зависимости от того, в какой среде он находится, с какими людьми взаимодействует. Во многих случаях общение складывается стихийно, само собой в семье, в детском саду, в школе. Но его бывает недостаточно для эффективного взаимодействия или, например, для овладения такими профессиями как актёр, учитель, журналист. Поэтому чем больше человек работает над тем, чтобы совершенствовать свои навыки в общении, тем лучше у него это получается.

У каждого народа есть свои средства взаимодействия, которые проявляются в разнообразных формах – обычаях, традициях, ритуалах, обрядах. К ним можно отнести различные праздники с танцами и песнями, мифы и сказания. Также можно вспомнить о таких видах искусства как изобразительное, музыкально-театральное искусство, художественная литература, кино, радио и телевидение. Эти формы общения оказывают особое, специфическое воздействие, обладают большим потенциалом и способствуют взаимовлиянию людей друг на друга. В культурно-историческом пути развития человечества они выступают как средства воспитания, образования, духовно-нравственного становления. Во всей совокупности форм и проявлений общения человек, как социальное существо, занимает центральную позицию, находится в центре их влияния.

## ОБЩЕНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Шлентов Богдан** (Алматы, Казахстан), 8 класс, школа-гимназия № 44.  
Научные руководители - Федькина И.В., Исалиева С.Т.

Общение – что это? Простое и жизненное понятие, с одной стороны, и сложное – с другой. Постараемся найти ответ на этот вопрос. Главная задача общения – это взаимодействие людей и обмен информацией. Так общались люди еще в древности, передавая друг другу информацию, создавая историю, передавая ее через поколения.

Общение способствует развитию человека, только благодаря общению можно узнать человека, раскрыть его внутренний мир. В общении с успешными людьми мы можем обрести определённые навыки. Чтобы стать успешными, начинаем стремиться к большему в своей жизни. В общении с оптимистами мы можем «заразиться» их положительным взглядом на вещи. Однако не стоит ограничиваться общением только с успешными и позитивно настроенными людьми. Общаясь с пессимистами, мы можем научиться на их ошибках и предостеречь себя от неудач. Необходимо развивать свой круг общения, чтобы быть всесторонне развитым человеком.

Человеку без чужого опыта бывает сложно. Беседуя напрямую с людьми, мы можем узнать их точки зрения и дополнить свою картину окружающего мира. Также может возникнуть небольшой спор или дискуссия, в которой люди приходят к общему мнению и черпают из споров необходимую информацию. В общении мы способны отследить в себе недостатки, узнать о себе новое, чтобы поработать над собой. Вот что говорил по этому поводу знаменитый французский философ Люк де КлапьеВовенарг: «Только общение излечивает от самонадеянности, робости, глупой заносчивости, только свободный и непринуждённый обмен мнений позволяет изучать людей, прощупывать, распознавать и сравнивать себя с ними» [1]. Никакая переписка или разговор по телефону не заменит так всем необходимого живого общения.

С появлением интернета и социальных сетей в обществе зародилось такое понятие, как «недостаток живого общения». Несмотря на то, что интернет является большим источником информации для человека, он же его делает одиноким. Если человек ограничен виртуальным общением с людьми, он не способен развиваться культурно и духовно. Человек не сможет сформировать образ собеседника в полной мере, общаясь с ним только в интернете. Без живого общения человек не способен выражать свои чувства, эмоции и со временем может впасть в депрессию. Также отсутствие живого общения способно испортить мировоззрение и мировосприятие человека, ослабить чёткость речи и, как следствие, сделать человека непривлекательным в общении.

Современное поколение часто стало забывать о необходимости живого общения. Его отсутствие является одной из коренных причин культурного и социального упадка в современном обществе. Общение – это предмет взаимного обогащения и развития человечества. От рождения и на протяжении всей жизни человек нуждается в общении и не может прожить без него. Всё, чего достигает человек в жизни – плохое или хорошее – он получает в результате общения.

Путь к развивающему общению начинается со знакомства со своими собственными эмоциями, с возможности человека слышать, что происходит внутри. Только сделав этот шаг, пройдя этот путь и многое осознав, можно принять себя таким, какой ты есть. И лишь после этого возможно принятие другого человека.

Предположив, что знакомство со своими эмоциями будет способствовать принятию себя и, следовательно, принятию других, с помощью методики «Диагностика принятия других» В. Фейя нами было проведено исследование, в котором приняли участие 28 человек. Диагностика проводилась дважды: до и после занятия «Мои эмоции». Участники показали следующие результаты (в процентном соотношении):

Низкий показатель принятия других: до занятия – 0%, после занятия – 0%.

Средний показатель принятия других с тенденцией к низкому: до занятия – 25%, после занятия – 18%.

Средний показатель принятия других с тенденцией к высокому: до занятия – 64%, после занятия – 57%.

Высокий показатель принятия других: до занятия – 11%, после занятия – 25%.

Результаты исследования подтвердили наше предположение, что к другим человек относится так же, как и к самому себе, и осознание своих эмоций и принятие себя становятся необходимыми в принятии других.

## Литература

1. Афоризмы. Люк де КлапьеВовенарг.

Режим доступа: <http://www.orator.ru/vauvenargues.html>

## РОСКОШЬ ОБЩЕНИЯ

**Григорьева Мария** (Москва), 1 курс, МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя.  
Научный руководитель – д.п.н. Ульянова И.В.

*Без многого может обходиться человек,  
но только не без общения*

Общение, как указано в работах А.А. Леонтьева, – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [1]. Вне общения невозможна человеческая деятельность, адаптация ребёнка к обществу. Именно благодаря взаимодействию с окружающими человек получает опыт сотрудничества, укрепления контактов, постижения мира в целом. Совместная работа, реализация в новом коллективе, духовные раздумья, танец – всё это является процессами социализации личности. В результате общения человек познаёт новое, открывает неизведанные грани реальности и обретает близких. Общением нужно дорожить, его нельзя купить ни за какие деньги. Общение – важнейшее условие развития всего живого – как животных, так и людей.

Рассмотрим поведение кошек. Представьте себе кошку, которая живёт сама по себе и даже обособлена от своей кошачьей семьи. Трудновато ей придётся. Но раз за разом она всё равно будет выходить во внешний мир, чтобы поохотиться, помериться силой со своими сородичами. Здесь без взаимодействия никак не обойтись. К тому же одной ей будет одиноко. Например, существуют интересные факты о кошках. Когда хозяин уходит, то питомец старается заснуть, чтобы времяпровождение без человека прошло быстрее. Эти действия доказывают, что домашнее животное – существо социальное, поэтому привязанность к человеку выражается в необходимости не только в корме и уходе, но и в живом общении. Существует специальная наука – психология животных, или зоопсихология, которая изучает поведение животных в естественной среде обитания, их биологические особенности. Общение с животными необходимо и человеку: оно дарит радость, оказывает терапевтическую помощь.

После рождения человек не сможет развить свои психические функции без общения с внешним миром, природой и окружающими его людьми. В процессе развития ребёнок выражает свои эмоции, потребности условными обозначениями: плачем, криком, мимикой, жестами и т.д. – до тех пор, пока не подойдет время научиться изъясняться с помощью речи. Овладение речью у ребёнка тоже напрямую зависит от коммуникативной среды, в которой он развивается. Лишённый человеческого общения в ранние годы, ребёнок может навсегда утратить многие возможности и способности своего становления. Если пропустить сензитивный период развития той или иной функции – потери будут практически невозможными.

Вспомним замечательную сказочную повесть Р. Киплинга «Маугли» о мальчике, воспитанном волчьей стаей и ставшим своим в джунглях, который смог реализоваться в двух мирах. Но в реальной жизни всё гораздо сложнее. Известны факты, когда дети выращивались животными, после чего в человеческом обществе они не смогли полноценно развиваться. Иными словами, человеческие функции без общения не полноценны.

Но может ли спасти нас от одиночества умение говорить? И почему есть такие люди, которые произвольно или непроизвольно ведут замкнутый образ жизни?

Минимум контактов с себе подобными может быть обусловлен разными причинами: однажды обманувшись, люди не заводят близких отношений, чтобы в будущем не испытать

вновь боль предательства; другие же уверены в том, что излишнее общение может помешать их самореализации. Этими действиями такие люди заведомо обрекают себя на одиночество.

Вместе с тем есть люди, которые и не прочь общаться, но они слишком застенчивые, не уверены в себе или в безопасности своего окружения, поэтому им приходится мириться с происходящим. Мириться и страдать от одиночества... Наверное, каждый из нас встречал людей, подходящих под это описание. Однако всем стоит понять, что контактировать с людьми в нашем непростом мире жизненно необходимо. Нельзя не согласиться с Л. Фейербахом, который писал, что общение облагораживает и возвышает, в обществе человек невольно, без всякого притворства держит себя иначе, чем в одиночестве.

Люди нужны друг другу, им необходимо окружение, которому можно доверять. Хорошим примером является дружба известного поэта А.С. Пушкина с писателем и общественным деятелем В.К. Кюхельбекером. В душе Кюхельбекера Пушкин видел нечто родственное себе: «Мой брат родной по музе, по судьбам» – так он высказывался по отношению к другу Кюхле. Александр Сергеевич был очень привязан к нему и посвятил ему многочисленные лицейские эпиграммы. Даже когда Вильгельм Карлович по приговору отбывал заключение в крепостях и затем находился в ссылке, Пушкин поддерживал со своим другом переписку, посылал ему книги.

Богатство общения нужно суметь открыть как клад и сохранить на протяжении всей жизни. Общение учит многому, например, такому важному качеству как ответственность за свои поступки, слова, друг за друга.

По типу темперамента я – интроверт. Мне всегда трудно давался выход во внешний мир. И это даже не обусловлено застенчивостью, скорее неким страхом, когда хочешь показать себя в лучшем свете, а внутри всё горит, переворачивается и дрожит от волнения. Но я поняла, что так жить нельзя и нужно работать над собой. Переборов себя, я старалась знакомиться с разными людьми, шаг за шагом училась контролировать эмоции, чувство страха внутри себя – это была своего рода маленькая победа. С высоты пройденного пути могу сказать, что не стоит бояться привносить коррективы в свой образ жизни. Надо идти жизни навстречу, открывать её разнообразные стороны и одновременно открываться ей (через общение, творчество, дела). Именно общение помогло мне разобраться с моей проблемой адаптации к жизни, что в какое-то время казалось невозможным.

Опираясь на выше приведённые примеры, могу утверждать, что общение является одной из составляющих нашей с вами жизни, которую нельзя заменить ничем другим. Оно требуется каждому человеку для его гармоничного развития, физического и психического здоровья, благосостояния, личностного и профессионального роста, самоутверждения в обществе. Именно поэтому человеческое общение можно смело назвать одной из главных ценностей жизни, осознанно-необходимой роскошью, которую дала нам природа. В этом и есть смысл жизни.

## Литература

1. Леонтьев А. А. Деятельность общения как объект научного исследования // Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

## КАКУЮ РОЛЬ ИГРАЕТ УЧИТЕЛЬ В НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ШКОЛЬНИКА

**Джафарова Лейла** (Санкт-Петербург), 7 класс, ГБОУ лицей № 389 «ЦЭО».  
Научные руководители – Джафарова Р.А., Чооду Ш.С.

Кто такой учитель? Прежде всего, это человек, дающий нам знания. Им не обязательно должен быть преподаватель нашей школы или университета. Учителями также являются наши родители. Они дают нам знания с самого нашего рождения: учат ходить,

читать, считать и писать, вести себя в обществе. Но первый большой шаг в серьёзную жизнь мы делаем в начальной школе, в этом помогает нам наш первый учитель.

К сожалению, некоторые люди совершенно забывают тех, кто дал им первые, но такие важные знания. Забывают их имена и вряд ли вспомнят о празднике того, кто так за них переживал, когда отпуская в старшие классы и так радовался, узнав об их победах на олимпиаде по любимому предмету. Я и мои одноклассники не можем видеться со своей первой учительницей каждый день, но мы всегда помним о ней и всей душой благодарим за то, что она сделала для нас.

Профессия учителя является одной из самых сложных в наши дни, которая при этом далеко не всегда оценивается по достоинству. Все мы прекрасно знаем о том, что у учителей не такая уж и высокая заработная плата, что немногие решают стать учителем и посвятить себя детям сейчас. Но, к счастью, есть и те, кого не пугают условия работы.

Быть учителем – очень ответственная задача. Ведь именно от учителя мы получаем знания, которыми пользуемся в дальнейшем. И знания эти должны быть верными, глубокими и полезными. Мне кажется, что каждый преподаватель хочет, чтобы его ученики добивались больших успехов в изучении его предмета, во взрослой жизни и даже превзошли бы своего учителя. Это было бы лучшим подарком и означало то, что педагог сумел научить всему, что умеет сам.

Но часто ученики сопротивляются получать ценные знания. Они прогуливают уроки, не выполняют домашние задания, грубят учителям и вытворяют совершенно невыносимые вещи, не понимая, что они теряют, и сколько боли порой причиняют преподавателю. А им ведь, в свою очередь, нужно терпеть, понимать и пытаться что-то исправить с помощью только одного своего средства – слова. Это удаётся далеко не всем и не всегда. Ведь так сложно порой сдержаться!

В нашей жизни было и будет ещё много учителей. Мы сталкивались и с хорошими, и с плохими. Но в каждом из них были свои плюсы. Только в сравнении мы понимаем, что каждый может работать учителем, но далеко не каждый им является. Ведь такая работа является именно призванием потому, что она очень сложна. Также учитель должен адекватно оценивать и любить всех своих учеников. Он не должен показывать любовь и симпатию только любимчикам, забывая остальных, по-моему, непедagogично.

Есть учителя, к чьим урокам ученики готовятся более охотно и всегда относятся к предмету, к учителю с любовью. У меня же таких нет просто потому, что каждый учитель, который был в моей жизни, по-своему хорош. Каждый имел свою неповторимую черту, путь обучения, характер и отношение к людям. Да, работа некоторых не являлась их призванием, но они были хорошими, добрыми и умными людьми, дети тянулись к ним. Многих из них я не забуду потому, что они дали неоценимо дорогие знания, научили по-другому относиться ко всему, что нас окружает. У меня нет и учителей, которых я не люблю, на все уроки я иду с хорошим настроением и радуюсь любому преподавателю. Очень часто учителям бывает сложно справиться с нами. Я хочу поблагодарить вас, наши дорогие педагоги, за ваше терпение, за ваши знания, которыми вы делитесь с нами, за вашу любовь к нам и за то, что вы есть. Спасибо!

### **КАКУЮ РОЛЬ ИГРАЕТ УЧИТЕЛЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ СВОИХ УЧЕНИКОВ?**

**Пятых Арина** (Москва), 11 класс, ГБПОУ Политехнический техникум № 2.  
Научные руководители – к.психол.н. Никитская Е.А., Фомичева И.В.

Нравственное развитие подрастающего поколения... Этот вопрос, я считаю, очень актуален в наши дни. Ведь главная цель, которая стоит перед любой образовательной организацией – это образование учащихся. Это понятие в Федеральном образовательном стандарте определяется как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах

личности, общества, государства. Иными словами, образование – это организованный процесс развития у обучаемых способности решать самостоятельно различные, имеющие личное и специальное значение проблемы в разных сферах деятельности в соответствии с культурой общества.

Ребёнок в процессе образования должен стараться развивать в себе такие человеческие качества как доброту, благородство, сострадание, честность, милосердие, порядочность. Я считаю, что образование – это, в первую очередь, работа человека над самим собой, направленная на совершенствование личностных качеств. Образование должно обязательно являться процессом становления самого человека, формирования его нравственности. И я считаю, что становление личности ученика, формирование его внутреннего мира, нравственного развития напрямую зависит от его учителя. Ведь именно учитель закладывает в наши детские души азы нравственности, учит любить окружающий нас мир и с уважением относиться к людям, которые живут рядом с нами.

Какого учителя мы можем считать хорошим и настоящим, способным оказывать влияние на нравственное развитие своих учеников? Всем известный педагог В.А. Сухомлинский писал, что для ребёнка самым лучшим учителем может быть такой, который, духовно общаясь с ребёнком, забывает, что он учитель, видит в ученике друга и единомышленника. Такой учитель способен заглянуть в сокровенные уголки сердца ребёнка, словом, как могучим орудием, учитель воздействует на формирующуюся личность. В зависимости от чуткости учителя к душевно-духовному миру воспитанника создаётся обстановка, которая будет побуждать последнего к нравственным поступкам, нравственному поведению.

В настоящее время наша страна переживает один из непростых исторических периодов. По моему мнению, самая большая опасность, которая подстерегает Россию сегодня, – это опасность, связанная с разрушением личности человека, которая очень часто начинает разрушаться, ещё не сформировавшись. А помочь избежать этой опасности, на мой взгляд, должен учитель, хороший учитель, который сможет посеять в детских душах ростки нравственности. К большому сожалению, в настоящее время очень часто материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у детей искажены представления о доброте и патриотизме, милосердии и гражданственности, великодушии и справедливости. А ведь все эти качества начинают закладываться в глубоком детстве родителями и позже учителями. И если учитель сможет заглянуть в лицо ребёнка, проникнуть в его сердце, то он обязательно сможет побудить детскую душу к нравственным поступкам. А ещё я хочу сказать, что хороший учитель всегда будет воспитывать своих учеников личным примером. И если сам педагог является высоконравственным человеком, то он обязательно постарается передать эту нравственность своим ученикам.

Ещё великий русский писатель Лев Николаевич Толстой писал, что главнейшей из всех наук, которые должен знать человек, является та, которая учит жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра. Писатель высоко оценивал нравственное воспитание и считал, что большой вклад в нравственные устои подрастающего поколения должен вносить именно учитель. Проблема нравственного здоровья самого педагога была и будет актуальна всегда. Учитель должен знать, как и чему учить своих воспитанников, должен обязательно понимать, какие нравственные ценности воспитывать в детских душах. Педагог должен учить детей и собственным примером тоже, он сам обязательно должен следовать принципам нравственности. К большому сожалению, в настоящее время из-за реформ в нашем образовании многие хорошие учителя уходят из этой сферы, и в ней оказываются «случайные люди»...

Я считаю, что в образовании не должно быть «случайных людей». Учить детей должны настоящие педагоги, которые способны подтянуть нравственное воспитание молодого поколения. Именно нравственный аспект в воспитании очень отстаёт в настоящее время. Нравственность должна быть первостепенной и вести за собой каждого из нас. Следовательно, подрастающее поколение должны учить хорошие учителя, которые любят

своих учеников. Ведь любовь к детям является отличительной чертой хорошего учителя, и именно эта любовь позволяет превратить обычную школу в хорошую и дружную семью. Если учитель любит своих учеников бескорыстной и самоотверженной любовью, то и влияние этого учителя на любимых учеников будет обязательно плодотворным. И плодами такой любви станут взаимная любовь и доверие, привязанность и уважение учащихся. Такой учитель сможет разбудить в детских душах нравственное начало и остаться в них, детских душах, навсегда. Своё эссе я хочу закончить небольшим стихотворением неизвестного мне автора, которое посвящено учителям:

Учитель! Даже через много лет  
Зажжённый вами не погаснет свет!  
И сердце, знаю, будет молодым,  
Пока огонь священный будет с ним.  
Твоя душа от всяческих невзгод  
Врачующее пламя сбережёт.  
Оно ещё поможет нам в пути  
Хитрейшие загадки превзойти.  
Оно ещё поможет, и не раз,  
Учитель мой, в делах продолжить вас!  
Учитель! Даже через много лет  
Зажжённый вами не погаснет свет!

### **КАКУЮ РОЛЬ ИГРАЕТ УЧИТЕЛЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ СВОИХ УЧЕНИКОВ?**

**Пупышева Анна** (Санкт-Петербург), 1 курс, РГПУ имени А.И. Герцена.  
Научный руководитель – к.психол.н. Федосенко Е.В.

Сейчас мы живем в нестабильной обстановке, когда материальные ценности и блага для людей намного важнее, чем духовные. Именно поэтому многие родители считают своим долгом воспитать в своих детях патриотизм и нравственные качества. Но родители не всегда будут рядом с детьми, оберегая и ежесекундно направляя их в правильную сторону. Наше будущее зависит от системы образования, дети решают судьбы следующих поколений и общества в целом. Следовательно, учитель играет важную роль в жизни каждого подрастающего человека.

Я считаю, что учитель, как никто другой, способен раскрыть в ребёнке общечеловеческие ценности, привить правильное отношение к миру, научить корректировать своё поведение в соответствии с нормами морали и голосом совести, жить идеалами гуманности, уважения, милосердия, доброты и терпимости по отношению к окружающему миру. Всё хорошее, что делают учителя ради своих воспитанников, помнится учениками всю жизнь. Настоящий учитель играет в судьбах детей огромную роль, образ учителя навсегда остаётся в сердцах учеников.

Ученики проводят в школе большую часть своего времени, школа – это эпицентр их жизни, поэтому они неосознанно начинают копировать поведение своих учителей, классных руководителей. Учитель должен своим поведением быть примером для своих учеников. В глазах ребят ему необходимо не только быть правдивым, искренним, честным, но и проявлять себя борцом за нравственные идеалы, выступать против негативных проявлений в окружающей жизни. Трудно переоценить роль личности учителя, его духовного облика в пробуждении и развитии способностей, наклонностей, талантов ученика.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод: учитель является примером для подражания. Он играет колоссальную роль в нравственном воспитании детей. Поэтому для

учителя, на мой взгляд, на протяжении всей его жизни главным является саморазвитие и самовоспитание.

В настоящее время всё труднее воспитывать подрастающее поколение в связи с негативными факторами, такими как преступность, наркомания и другие. Безусловно, подростков это привлекает. И именно учитель может вовремя заметить проблему и найти её решение, тем самым направив человека в правильную сторону. Из всего вышесказанного можно заключить, что роль учителя в нравственном развитии своих учеников бесспорна.

## **МОЁ ОБРАЗОВАНИЕ: МОЙ ВЫБОР ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?**

**Войтко Алёна** (Костанай, Казахстан), 1 курс магистратуры, Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова.

Научный руководитель – к.психол.н. Ниязбаева Н.Н.

Размышляя над поставленной темой, я пришла к выводу, что для меня истина темы находится между крайностями. Образование – это мой выбор. Образование – это необходимость в моей жизни.

Я считаю, что в настоящее время мы просто не можем представить себе окружающую действительность без детских садов, школ, высших учебных заведений и многого другого, что можно отнести к образовательной сфере. Сейчас сама жизнь настаивает на том, чтобы образование являлось её необходимой частью. Я не жила в то время, когда суть образования заключалась в передаче опыта по выполнению примитивных операций, то есть когда в образовании, в том виде, в каком мы его не понимаем сейчас, не было смысла и не было необходимости. Я не знаю другую реальность, другое время, другие требования жизни. Я живу здесь и сейчас, а следовательно, образование необходимо мне в этой жизни. Но даже если бы у меня была фантастическая возможность попасть в другое время, другой мир, то я бы также выбрала быть и там образованным человеком, согласно реалиям того времени. Следовательно, это и мой выбор.

Как-то в одной статье в социальной сети я прочитала о жизни Екатерины II, во время правления которой женщины десятками погибали при родах. А ведь причина в том, что просто знания в медицине не позволяли спасти им жизнь. Я рада, что живу здесь, я верю, что знание – это сила, я очень хочу быть сильным человеком и сама хочу быть окружена теми людьми, которые смогут спасти мне жизнь.

В то же время я согласна, что в некоторых культурах с их традициями и общественным строем не считается принципиально значимым получение образования как в широком смысле (умение читать, писать, знание законов природы и т. п.), так и в узком (ступени детского сада, школы, высших учебных заведений и т.д.). Я думаю, что у таких людей нет необходимости получать образование, и для многих это выбор собственный. Так, однажды, я посетила деревню Амишей в США, жители которой отказались от благ цивилизации и живут по собственным правилам, основанным на глубоких традициях предков. Всего два человека за всё время смогли уйти и отказаться от данной системы жизни в пользу современной, типичной. Это был их выбор, хотя не было острой необходимости.

Думаю, я выбираю образование как элемент нашего современного общества. Я не смогу отказаться от всех тех благ, которые дарит нам современность. Наши родители сеют нам зёрна грамотности, развития, формирования нас как полноценных членов общества. Ещё больше погружаясь в свои мысли, я пытаюсь представить свою жизнь без системы образования, без чтения книг, первых слов и слогов. Честно, мне сложно себя представить, наверное, я бы походила на своего пятимесячного сына, который только своим «агуканьем», смехом, плачем может выражать свои эмоции. В глубине души я даже смеялась, вообразив себя на его месте. Однако представить лечащего врача в таком состоянии, от которого в то же время зависит здоровье моего малыша, мне стало совсем не до смеха. Я считаю, наше

общество развивается благодаря труду. Но труду активному, осмысленному, осознанному, опираясь на существующие знания и создавая новые.

Для жизни в уюте, безопасности, комфорте я выбираю образование и считаю, что это необходимость современной действительности. Не могу представить своё окружение без современных благ, без общения, без развития самого себя. Тот период, когда необходимостью было лишь питание и безопасность, давно прошёл, а сейчас совсем другие приоритеты и потребности. Таким образом, моё образование – это мой выбор. Я хочу получать знания, хочу формировать умения и владеть новыми и новыми навыками. Знания в сфере менеджмента делают меня специалистом своего дела, способного помочь людям и внести свой, хоть и небольшой, вклад в развитие общества.

## **МОЁ ОБРАЗОВАНИЕ: МОЙ ВЫБОР ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?**

**Гучигова Луиза** (Костанай, Казахстан), 1 курс магистратуры, Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова.

Научный руководитель – к.психол.н. Ниязбаева Н.Н.

Мир не стоит на месте, и для того чтобы идти в ногу со временем, соответствовать предъявляемым современностью требованиям к успешному человеку, необходимо не только обогащать копилку знаний, но и постоянно освежать в памяти уже имеющиеся знания. Считаю, что сегодня быть образованным – это не просто необходимость, это к тому же и модно.

Но могла ли я понимать такие серьёзные аргументы в пользу образования в свои 5 лет?! Именно в этом возрасте мой отец впервые повёл меня в школу, где я успешно сдала вступительные экзамены в 1 класс. Правда, на путь к получению образования я встала годом позже, потому что мои родители всё же решили немного продлить моё беззаботное детство. Но именно в возрасте пяти лет я твёрдо заявила, что буду учиться на «отлично» и у меня непременно будет золотая медаль. Сегодня мне уже 21 год, и в моём портфолио 36 похвальных листов и почётных грамот, свидетельство с отличием об основном третьем образовании, аттестат особого образца и нагрудный знак «Алтын белгі». Ну и, конечно же, красный диплом. На протяжении 11 лет обучения в школе я ни разу не задумывалась о необходимости образования. У меня была жажда к знаниям, и я утоляла её в книгах. Я любила абсолютно все предметы, участвовала во всех предметных олимпиадах, занимала призовые места. Лишь окончив школу, я начала понимать, насколько образование необходимо, насколько мой выбор оказался полезен для меня.

В 2011 году нагрудный знак «Алтын белгі» открыл передо мной двери абсолютно всех университетов Казахстана. Тогда, будучи абитуриентом, я очень хотела поступить в Евразийский Национальный Университет имени Л.Н. Гумилева в городе Астана, откуда мне пришло именное приглашительное письмо. Мой отец обещал отправить меня продолжить обучение именно в этом университете, хотя рассматривал варианты поступления в ВУЗы России в городах Грозном, Москва. Но, увы, по многим причинам у него не получилось сдержать своего обещания. Я не искала виновных, не ищу их и сейчас. Но тогда во мне что-то надломилось, моё желание учиться притупилось, моё рвение не было уже таким сильным.

Я прекрасно помню первые дни в КГУ им.А. Байтурсынова. Мне казалось, что я проживаю чужую жизнь, и моё тело всё же где-то в аудитории Евразийского университета в Астане. Тогда ещё были надежды перевестись в заветный вуз. Но время размывает все жизненные события. Сегодня я, конечно, понимаю, что моя жизнь протекает здесь, в этих условиях и в этот временной промежуток, хотя и продолжаю жалеть об упущенной возможности. Помимо этого, при поступлении в университет мне запретили заниматься любимым делом. В школе я всегда была старостой класса, была организатором, активистом, я всегда несла большую ответственность и вносила большой вклад в жизнь класса, нежели другие. Я не восхваляюсь, мне это просто нравилось. Когда я поступила в университет, мои

родители строго запретили участвовать в университетских мероприятиях. Это обуславливается нашими национальными традициями. Если сравнивать моё обучение в школе и в университете, то желание и силы, затраченные в четырёхлетний период обучения в университете, составляют 50 процентов из 100. Тогда как в школе я старалась на все 100. Но результат один – «отлично». Если же вернуться к альтернативе «выбор или необходимость», то свой красный диплом отношу к первому. Я не считала, что цвет моего диплома однажды сыграет решающую роль в моей жизни, так же, как не считала, что отличная учеба в университете есть необходимость. Я просто не умела иначе, я всегда была лучшей ученицей и хотела оставаться таковой. Это был мой выбор.

Сегодня я продолжаю своё обучение в том же КГУ им. А. Байтурсынова. И это тоже мой выбор. Сегодня я с интересом слушаю все лекции и с охотой беру за домашнее задание. То притупленное желание учиться оживает... Пока у меня будет такая возможность, я хочу получить хорошее образование. Каким будет моё завтра, я не знаю. Я осознаю, что жизнь проходит, увы, не так, как мы мечтаем и хотим. Я понимаю, что огромную роль в моей жизни, в отличие от моих сокурсников, играют законы предков, традиции и обычаи моего народа. И пусть завтра, если я окажусь обычной домохозяйкой, кто-то скажет, что моё образование не нашло достойного применения, моё время, силы и ресурсы моих родителей потрачены зря. Мне не будет обидно слышать такие отзывы, я не огорчусь. Моё «я» продолжит жить в моих детях. И лучшим применением моей образованности будет передача моих знаний моим детям. И даже оставшись домохозяйкой, я смогу извлечь наибольшую пользу из своего образования.

### **МОЁ ОБРАЗОВАНИЕ: УСПЕХ ИЛИ ПРИНУЖДЕНИЕ?**

**Уакбаева Мендыгуль** (Костанай, Казахстан), 2 курс магистратуры, Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова.

Научный руководитель – к.психол.н. Ниязбаева Н.Н.

Наступило утро. Я так долго его ждала. Мне казалось, оно не наступит никогда... За всю ночь я не сомкнула глаз, просто не смогла, в голове крутились очень страшные мысли о том, что я не смогу! Сегодня 10 июня 2007 года, сегодня я сдаю ЕНТ. Я очень сильно переживаю, потому что предмет по выбору выбирала не я! Весь учебный год я готовила литературу, я так сильно хотела поступать на журналиста.

Май 2007 год. Мама поняла, что я не отступлюсь! Тогда собрали семейный совет и постановили: сдаю биологию и иду учиться на ветеринарный факультет! Непокколебимым аргументом был большой шанс на бесплатное обучение, стипендия, проездные и тому прочее. Моему гневу не было предела, я в буквальном смысле рвала и метала, но как я ни старалась, родители настояли на своем!

10-е июня 2007-го года, 8 часов утра, я захожу в аудиторию, весь подготовительный процесс... И наконец-то мы приступили к заданиям. Самые быстрые 3 часа в моей жизни, я не заметила, как они пролетели. А для моих родителей самые обычные 3 часа, они даже не сомневались в своей правоте и в моих способностях.

Прошло 8 лет. В 2012-ом я закончила ветеринарный факультет, после этого год проработала врачом – серологом в лаборатории Наурзумского района, затем ещё год в областной ветеринарной лаборатории, сейчас нахожусь в декретном отпуске.

5 лет обучения, 2 года профессиональной деятельности и необъятное количество эмоций, испытанное за это время: радость, соперничество, волнение, грусть, счастье, но ни разу не возникало сомнения в том, что моё образование не приведёт к успеху!

Мне понадобилось почти 10 лет, чтобы сказать спасибо маме за то, что она когда-то принудила меня поступать на ветеринара и навсегда поставила жирную точку в моей так и не начавшейся карьере журналиста.

В этом году мне исполнилось 26 лет. Думаю, что я состоялась как личность. У меня есть семья и любимая работа, которая приносит мне удовольствие, которая мне очень интересна, и я очень надеюсь на то, что она приведёт меня к успеху.

Я не самоуверенный человек, чтобы утверждать, что я стану, буду успешной. Так может заявить только очень сильный человек, а я часто бываю слабой. Но несмотря ни на что, я знаю, моё образование это – успех! Всё остальное – обстоятельства и фортуна.

P.S. Это действительно очень интересная тема, тем более, что я люблю рассуждать о своём образовании, профессии и о её будущем значении в мире. Но, увы, я не успела! Я очень старалась собрать все мысли в единое целое, осталось много не до конца сформулированных мыслей, которые я просто не стала писать... Причиной, как всегда, стала моя большая казахская семья, сынок и, ко всему прочему, к нам на целую неделю приехали гости)))) Но как бы не складывались обстоятельства, самое главное то, что я теперь осознаю: принуждение мамы – мой сегодняшний *успех!*

### **СУДЬБА ЧЕЛОВЕКА – ВЫБОР ИЛИ ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ?**

**Голубкина Анна** (Москва), 1 курс, МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя.  
Научный руководитель – д.п.н. Ульянова И.В.

«Сколько людей – столько и судеб» – говорят в народе. Каково значение слова «судьба»? В частности, в словаре С.И. Ожегова оно расшифровывается как «стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий» [1]. Значит, судьба – это предназначение, которому следует подчиниться? Или мы сами можем сделать жизненный выбор, и тогда наша судьба – это наше творчество, обусловленное определёнными обстоятельствами, событиями?

Если говорить о судьбе как о предписанном значении, то невозможно не затронуть тему религии. Если действительно жизнь человека – это уже прописанный кем-то до мелочей сюжет, то все мы либо актёры одного общего спектакля, либо герои книги. Автором данного «произведения» является тот, чей образ неоднозначен в связи с многочисленными религиозными течениями нашего времени, имеющими различные притчи, мифы, легенды относительно как самой судьбы, так и образа нашего автора. Речь идет о Боге, под которым «мы все ходим».

В некоторых религиозных течениях судьба имеет определённый образ. Опять же здесь речь идёт больше о мифологии, например, Древней Греции или Древнего Рима, в которых судьба принимает лики богинь или божественных созданий. Те же знаменитые сёстры Мойры и вышестоящая их Богиня Тюхе, согласно мифологии Греции, Парки и Фортуна из истории Древнего Рима и даже Судженицы из славянской мифологии – все они олицетворяли существа, определяющие судьбу человека при рождении.

Данному взгляду о предписанном жизненном пути в философии и науке был дан термин «фатализм», который в переводе с латинского означает «определённый судьбой». Фаталисты придерживаются мнения, что все события жизни человека предопределены и неизбежны, что судьба проявляется как нечто заложенное с момента рождения человека и просто воспроизводится на протяжении его жизни.

В связи с этим обратимся к произведению М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». В одной из глав данного произведения, которая называется «Фаталист», главный герой Печорин сталкивается с предписанием жизни. Поручик Вулич, пытаясь отстоять свои взгляды о предопределении судьбы, на спор выстрелил себе в лоб. Произошла осечка, и поручик остался жив, тем самым подтвердив мнение Печорина об отсутствии предписания в жизни. Однако через несколько часов Вулича убили, заставив главного героя усомниться в своих же мыслях. «После всего этого как бы, кажется, не сделаться фаталистом?» –

рассуждает он, пытаясь осознать: была ли данная смерть простой случайностью или же некое предписанное значение?

Термин «фатализм» близок по смыслу термину «детерминизм», который связан с учением о всеобщей определённости всех явлений и процессов. Детерминисты считают, что жизнь предопределена судьбой, богом, природой, обществом или же человеком, при этом полностью исключая вероятность некоего выбора.

Помимо взгляда о предписанном значении судьбы в наше время актуальным является точка зрения, связанная со свободой самоопределения человека, его правом на личный выбор, в том числе своего жизненного пути. Выражение «каждый человек – творец своей судьбы» ориентирует нас на то, что каждый сам «строит» свою жизнь посредством определённых выборов, имеющих безграничные формы, начиная с потребностей (например, лечь спать или подготовиться к контрольной) и заканчивая выбором спутника жизни, профессии. Каждый сам решает, как поступить в той или иной ситуации, определяет собственные действия или бездействия, воплощает в жизнь свои желания. Человек ставит цель и прикладывает все силы, чтобы достигнуть её – в этом и заключается «строительство» своей жизни.

Для человека всегда остаётся актуальным вопрос, *как* совершить правильный выбор? В поисках ответа на него мы приходим к тому или иному решению, опираясь на интуицию, сознание, чувства, опыт. Самое главное, что в своём выборе человек должен быть свободен, поскольку только в этом случае он принимает личную ответственность за происходящее. Люди, лишённые свободы, уже не способны самостоятельно выбирать свой жизненный путь, что противоречит самой концепции «выбора». Вспомним героя Данко произведения М. Горького «Старуха Изергиль», который пожертвовал своей жизнью ради народа. Собственноручно вырвать сердце из собственной груди, повести за собой людей через непроходимый лес – Данко сделал это не по чужой прихоти, он сам сделал свой выбор. Он приложил все силы, чтобы спасти племя. (Только подвиг его не был оценен по заслугам.)

Возникает вопрос: всегда ли человек приходит к правильному выбору? Явно, что нет. Не всегда за выбором следуют положительные последствия. Но людям свойственны ошибки, на которых они впоследствии учатся, дабы не допустить некоего «падения». Важно помнить о том, что накопленный человеком опыт – это тоже часть его жизненного пути.

Так судьба – выбор или предназначение? На мой взгляд, истина посередине: некоторые обстоятельства даются нам без наших желаний и усилий (например, где родиться, когда и проч.), некоторые – полностью зависят только от нас: как относиться к людям, на какие ценности ориентироваться, как построить свою семью, какую профессию выбрать. Поэтому детей с малых лет необходимо учить осуществлять нравственный выбор, размышлять над противоречивыми ситуациями, ставить гуманистические цели. Тогда развивающаяся личность сможет выстраивать собственную жизнь позитивно, ответственно.

## Литература

- 1) Судьба / Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986.
- 2) Фаталист / Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. Эл. ресурс: [http://modernlib.ru/books/lermontov\\_mihail\\_yurevich/geroy\\_nashego\\_vremeni/read](http://modernlib.ru/books/lermontov_mihail_yurevich/geroy_nashego_vremeni/read)

## СУДЬБА – ВЫБОР ИЛИ ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ?

**Орлова Ольга** (Климовск, Московская область), 2 курс, ГБПОУ МО «Подольский колледж имени А.В. Никулина».

Научный руководитель - Рейс М.А.

«Судьба ли правит нашей жизнью или же мы сами строим свою жизнь?» – этот вопрос интересует людей очень часто. Поэтому человечество разделилось на три лагеря.

Кто-то уверен, что существует некий фатум / рок, определяющий дальнейшую жизнь; некоторые уверены, что сами управляют собой; другие же благословляют фортуна, утверждая, что именно «случай» может изменить судьбу в лучшую или худшую сторону.

Мы не выбираем своих родителей, мы рождаемся в определённое время, в определённом месте. Мы рождаемся определённого пола, что тоже не выбираем. При рождении каждый человек наделяется определёнными задатками. Итак, нас родили в нужное время в нужном для нас месте – только вопросы рождения и смерти судьба решает за нас, остальное мы «рисуем» для себя сами. Люди – хозяева своей судьбы (Шекспир В).

Конечно, человек зависит от обстоятельств, окружающих его. У нас есть законы, мы формируем новые взгляды на жизнь. Например, жизнь в России сильно отличается от жизни в Африке. Ведь получается, что что-то нам предначертано. Но я не думаю, что судьба – это сплошное предназначение. Всё же мы движемся по своему жизненному течению. Судьба – это наши поступки и последствия, вытекающие из них.

Постоянно мы совершаем поступки, которые меняют нашу жизнь. И за каждые поступки, хорошие или плохие, придётся отвечать нам. Мы сами строим собственную судьбу. Люди довольно слабохарактерны, и некоторые скидывают свои неудачи на судьбу, а удачи – на свои заслуги. Даже философ Платон говорил: «В своих бедствиях люди склонны винить судьбу, богов и всё, что угодно, но только не самих себя» [1].

Мной был проведён опрос, в котором приняли участие 52 человека. На вопрос «В своих неудачах Вы вините судьбу, или же это полностью ваша вина?» 38 человек ответили, что именно в неудачах винят судьбу ради успокоения самих себя. 8 человек не верят в судьбу в принципе, то есть винят только себя. Остальные 6 опрошенных уверены, что жизнь течёт по сценарию.

Испытуемых также был задан вопрос: «Что для Вас судьба?» Не все смогли дать корректные ответы. Из общего количества опрошенных 22 человека ответили, что судьба – это изначальное расписание нашей жизни, 19 человек сказали, что судьба – это наши решения и поступки, что судьба выстраивается на основе нас самих. Таким образом, можно сделать вывод, что мнения о том, что такое судьба, различны и противоположны в соотношении примерно 50/50.

Какое же из трёх выше упомянутых предположений самое верное? Я думаю, что никакое утверждение не верно. Есть где-то середина между «судьбой» и «предназначением».

## Литература

1. EPWR. Мудрые мысли. Эл. ресурс: [http://www.epwr.ru/quotation/txt\\_373\\_2.php](http://www.epwr.ru/quotation/txt_373_2.php)

## СУДЬБА – ЭТО ВЫБОР ИЛИ ПРЕДНАЧЕРТАНИЕ?

**ТемирбаеваДинаш**(Алматы, Казахстан), 2 курс, Институт «Сорбонна-Казахстан» КазНПУ имени Абая.

Научный руководитель – Исалиева С.Т.

Примерно два года назад у меня возник вопрос: «Судьба – это выбор или предначертание?» Это ведь глубокий и сложный вопрос, над которым приходится много думать и рассуждать. Лично я думаю, что судьба – это выбор. Почему? Потому что верю в добро. Не может быть, чтобы люди, опустившиеся на дно (наркоманы, алкоголики, убийцы, грабители), происходящие в мире кошмары были предначертанием. Считаю, что каждый человек сам делает выбор, и никто его не вынуждает. Человек сам решает, кем быть, чем увлекаться. Я верю в высшие силы, да. Но также думаю, что свыше нам только указывают на правильный путь, направляют. А дальше человек сам определяется. Кто следует, кто нет.

Я не могу поверить в то, что происходят войны, люди убивают друг друга, совершается надругательство над женщинами, грабят и ещё много чего плохого случается в

мире из выгоды, по воле Всевышнего. Разве Всевышний так жесток? Не думаю. Каждый человек сам творец своей судьбы. Всё в жизни зависит от него самого. Самое главное – нужно действовать, а не просто сидеть и молиться, чтобы достичь успеха. Нужно идти к цели.

Рассуждая над этим всем, мне стало интересно, что думают мои друзья по этому вопросу. Я опросила 14 человек. Хотела узнать, согласны ли они со мной. Я задала им два вопроса: «Судьба – это выбор каждого или предначертание свыше?» и «Почему ты так думаешь?». Одиннадцать человек из опрошенных ответили, что судьба – это выбор, основываясь на том, что сами выбрали всё, что сейчас с ними происходит, что их решение может сильно изменить жизнь в лучшую или худшую сторону.

Среди определивших судьбу как выбор одна девушка ответила, что судьба – выбор, но не только выбор одного человека. Это выбор всего мира, так как судьбы людей бывают связаны. Иногда говорят: «Это судьба, что эти два человека вместе». Но кто-то скажет, что это выбор каждого из них. Тут уже зависят их жизни друг от друга. Два человека сказали, что судьба – это предначертание, и все трудности, что приходится преодолевать человеку, посылаются свыше. Вся жизнь расписана, все наши решения и выборы заранее предопределены. Ничего не происходит зря, а если и происходит, то определённо из-за того, что так должно быть. Один молодой человек сказал, что вообще не верит в судьбу. Он объяснил это тем, что бывают случайности, что сам человек и случайности в совокупности определяют происходящее вокруг.

Подводя итоги, хочу отметить, что большинство из ответивших согласны со мной, а это 79% опрошенных, 14% считают, что судьба – это предначертание. Я солидарна со всеми, и не пыталась никому навязать своё мнение, ибо всё опирается на мировоззрение. А оно, как мы все знаем, у всех разное.

## СМЫСЛ ЖИЗНИ И УСПЕХ: КАК СВЯЗАНЫ ЭТИ ПОНЯТИЯ?

**Гельдыева Майя** (Дзержинский, Московская область), 8 класс, МБОУ «Гимназия № 4»  
Научные руководители – Евсюкова М.А., Грибанова Е.И.

*«Стремитесь не к тому, чтобы добиться успеха,  
а к тому, чтобы твоя жизнь имела смысл»  
Альберт Эйнштейн*

«Смысл жизни», «успех» – понятия, о которых можно рассуждать долго и очень по-разному. У каждого человека есть свои составляющие этих понятий, и они могут быть очень индивидуальными. Для одного нет успеха без постижения смысла жизни, для другого смысл жизни может заключаться в достижении успеха. Кто же прав? На сегодняшний день я не вполне могу сформулировать, в чём смысл моей жизни. Накапливая опыт, узнавая многое, с годами я, надеюсь, смогу определить в словах мой смысл жизни. Однако уже сейчас я думаю, что без успешности в этой жизни будет сложно чего-либо достичь и познать тем самым смысл жизни.

На разных этапах жизни успешность человека определяется по-разному. Иметь авторитет среди одноклассников, получать хорошие оценки, поступить в интересный ВУЗ – такие успехи для меня актуальны сегодня. Это успехи, которые могут видеть окружающие, но есть ещё успехи душевные, которых никому показывать не станешь. Главное, чтобы стремление к успешности не стало показным, только для одобрения со стороны окружающих. Это должно быть внутренним состоянием, которое движет всё твоё развитие. Успех и стремление к нему не должны быть единственной составляющей человека. Тем не менее, успех можно сравнить с топливом, которое необходимо мотору для работы. Если топливо хорошее, мотор работает без сбоев. То есть успех должен быть правильно мотивирован, человек должен понимать для чего и к чему он стремится.

Если понимать, для чего человеку быть успешным, жить будет интересно, станет понятно к чему стремиться. Смысл жизни, наверное, в гармонии, в удовлетворении от того, как ты живешь, что делаешь, какие результаты от этого получаешь. Надеюсь, когда я стану окончательно взрослым и самостоятельным человеком, у меня будет возможность подтвердить мои предположения. Я постараюсь это осуществить!

## ЧТО ЗНАЧИТ БЫТЬ УСПЕШНЫМ ЧЕЛОВЕКОМ?

**Акижанова Зульфина** (Алматы, Казахстан), 9 класс, гимназия № 175 «Жана Гасыр».  
Научный руководитель - Умарова Н. Т., Исалиева С.Т.

Мне часто говорили, что когда вырасту, я обязательно должна стать успешной. Так какой же он на самом деле – успешный человек?

На протяжении многих лет человечество задавало себе вопрос: «Что такое успех?» Теперь и меня озадачивает этот вопрос. И я, пытаясь на него ответить, решила написать своё эссе на тему: «Что значит быть успешным человеком?»

Я провела немало исследований на эту тему. Искала ответы в интернете и читала много книг. Например, в книгах «Закон успеха» Наполеона Хилла, «Деньги, успех и Вы» Джона Кехо, «Проект – человечество. Успех или неудача?» Александра Свияша – разные предположения, разные мысли авторов по одному вопросу. Как говорится, сколько людей, столько и мнений.

Есть мнение, что успеха можно достигнуть, если общаться с успешными людьми. Несомненно, есть и противники такого определения. Некоторые люди считают, что мы все начинаем свою карьеру с нуля, и это не значит, что с нами не нужно общаться. В современном мире успех человека оценивают в большей степени по *внешним признакам*, например, по материальному благополучию. Например, существует такое определение успеха: это совокупность моральной удовлетворенности, душевного покоя и материального благополучия. Или приведу слова Уинстона Черчиля об успехе, что это переход (с нарастающим энтузиазмом) от одной неудачи к другой.

На мой взгляд, только ты сам можешь оценить и доказать, успешен ты или нет, потому что успех – это твоё *внутреннее состояние*. Потому что жизнь каждого человека – в его собственных руках, когда он самостоятельно прокладывает свой путь к успеху, начиная его с нуля. Успех, достигнутый благодаря статусу, «титулу» родителей или деньгам, нельзя считать собственным успехом человека.

Успех не приходит сам по себе, к нему надо стремиться. Если хочешь добиться успеха, то добьешься его обязательно. Нужно заниматься любимым делом для того чтобы стать успешным. И нельзя сидеть сложа руки и огорчаться, когда у тебя что-то не получается или ты потерпел неудачу. Нужно начинать заново, учиться на ошибках и стараться не допускать их снова.

Для того чтобы стать успешным человеком, надо почувствовать себя успешным. Главное то, что ты сам думаешь о себе!

*«Психология успеха: закон пустоты – всё начинается с нуля».* Я провела опрос среди друзей на эту тему и в итоге получила следующие результаты. 50% опрошенных согласны с моим мнением; 39% – не соглашаются с моей точкой зрения; 6% – считают что успех – это деньги; 5% – затрудняются ответить.

*Зависит ли успех от материальных благ?* Я хотела бы ответить на этот вопрос из своих личных наблюдений. Я заметила, что если человек (ученик) добивается определённых успехов в учёбе, участвует и побеждает в различных конкурсах, то он автоматически становится успешным. Значит, надо прилагать усилия для того чтобы победить остальных учеников, а для этого нужно быть лучшим.

Деньги не должны влиять на нашу репутацию и успех. Многие известные люди выходили из бедных семей и становились успешными. И то, что у них не было денег, не

влияло на их репутацию, главное, что они сами считали себя успешными. Так что материальное благополучие можно назвать всего лишь одной из составляющих успешной жизни.

Для меня успешные люди – это люди, которые начинали свою карьеру с нуля. Потому что они сами достигли этого, они трудились, буквально в поте лица для того чтобы осуществить свою мечту и достичь поставленных целей. Для меня успех – это сила воли, это стремление добиваться намеченной цели. И нужно стремиться к цели, несмотря на все падения и неудачи. Среди детей известных людей были и есть такие, которые могли бы быть продолжателями дела родителей, жить, как говорится, на всём готовом и благодаря родителям стать успешными. Но они добиваются собственного успеха. И я думаю, что они сделали правильный выбор, реализуя свой путь к своему успеху. В жизни некоторым везет, а некоторым нет, однако нельзя полагаться только на везение, жизнь каждого человека – в его руках. У каждого человека должно быть желание добиться чего-то в своей жизни. Некоторые из вас могут со мной не согласиться. Это всего лишь моё мнение. Как я уже писала выше, сколько людей, столько и мнений.

Я считаю себя успешным человеком, у меня есть много достижений, например, в таком виде деятельности как танцы. И я не останавливаюсь на уже достигнутом, я продолжаю завоёвывать новые медали.

Исходя из всего выше сказанного, я пришла к выводу, что успех – понятие относительное. Для каждого успех в жизни разный. Успех – это, в первую очередь, достижение своей цели. Ваша жизнь – в ваших руках, а значит и успех тоже. Для меня каждый человек по-своему уникален, каждый человек по-своему успешен. Важно, воспринимаю ли я себя успешной. Я поняла, что чтобы быть успешным, нужно хорошо учиться, много трудиться. Как я уже сказала, у каждого человека свой путь, но не будем забывать об общечеловеческих ценностях, таких как порядочность, искренность, доброта, потому что путь к успеху порой бывает извилистым.

## ЛЮБОВЬ КАК СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Гусева Анастасия, Корнейчева Анастасия** (Дзержинский, Московская область), 8 класс, МБОУ «Гимназия № 4».

Научные руководители – Евсюкова М.А., Грибанова Е.И.

*«Любовь – это чувство самоотверженной,  
сердечной привязанности»  
С.И. Ожегов*

С целью доказать, что понятие «любовь» играет важную роль в жизни человека и его судьбе, нами было проведено исследование в рамках научно-образовательного проекта. Для достижения цели нами были выделены следующие задачи: 1) попытаться дать определение понятиям «любовь» и «смысл жизни»; 2) показать людям, что любить не страшно; 3) поднять людям настроение и вывести из депрессивного состояния. В качестве методов исследования выступили анализ научной литературы и публикаций в интернет-ресурсах, а также опрос общественности по вопросам избранной темы.

Любовь – удивительное чувство, которое хотя бы раз, но испытал каждый человек в своей жизни. Она бывает разная: искренняя, нелепая, чудная, а иногда неудачная (если говорить по отношению к другим). Люди разочаровываются, боятся полюбить заново, боятся быть осуждёнными и теряют смысл любить, теряют с этим и смысл своей жизни.

А жизнь – это то, что даётся нам не просто так. Жизнь нужно прожить с пользой и со смыслом. Иметь смысл жизни, значит жить для чего-то, для кого-то, определять свои цели и мечты. Но ведь потеряв смысл любить, человек лишает себя возможности жить для кого-то и иметь мечту, поэтому любовь играет огромную роль в жизни и судьбе человека, но для каждого любовь имеет разное содержание.

Мы провели опрос на тему «Что для вас входит в понятие любви?» Ответы опрошенных распределились следующим образом: 39% – любовь к семье, детям; 26% – чувства к определенному человеку; 25% – любовь к хобби, увлечениям, путешествиям; 4% – любовь к окружающему миру; 6% – другое.

Благодаря этому опросу мы поняли, что любовь для каждого человека разная, неповторимая, и поэтому смысл жизни у всех свой и у каждого на его жизненном пути будут встречаться различные трудности. Но всех людей всегда будет объединять одно – любовь. Ведь благодаря любви человек познаёт мир, учится на своих ошибках и преодолевает различные трудности, а также становится счастливым! Любите и будьте любимыми, и жизнь изменится, заиграет красками и приобретёт свой самый главный смысл!

«Когда вы достигнете конца вашей жизни, единственное, что будет иметь какое-то значение, – это та любовь, которую вы отдали и получили. В своём путешествии в следующий мир единственное, что вы можете взять с собой, – это любовь. Больше ничего. Я знал людей, которые легко переносили много трудностей в своей жизни и были счастливы, но ещё не встречал человека, который мог бы перенести жизнь без любви. Вот почему любовь – это величайший дар в жизни. Она придает жизни смысл. Именно благодаря ей стоит жить», – писал А.Дж. Джексон [1].

### Литература

1. Джексон А.Дж. Цитаты. Эл. ресурс: <http://citaty.socratify.net/adam-dzhekson/135241>
2. Любовь / Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 2005.

### ЛЮБОВЬ И СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Лунькова Виктория** (Дзержинский, Московская область), 8 класс, МБОУ «Лицей № 3».  
Научный руководитель – Манина И.И.

Любовь – интимное и глубокое чувство, устремлённость на другую личность, человеческую общность или идею. В наше время существует множество определений любви, но всё же у каждого существует индивидуальное представление о ней.

Любовь... А какая она бывает? Ведь если у каждого своё представление о любви, значит, у каждого она разная. К примеру, в повести Тургенева «Ася» мы наблюдаем первую и, к сожалению, несчастную любовь рассказчика к юной девушке. Героям так и не суждено было быть вместе. «Одно слово... О, я безумец! Это слово... я со слезами повторял его накануне, я расточал его на ветер, я твердил его среди пустых полей... но я не сказал его ей, я не сказал ей, что я люблю её...» [1].

В прозе Бориса Васильева «Не стреляйте в белых лебедей» проявляется любовь к родине и к природе. «Но и здесь, однако, лес да река, поля да облака. Чьи они? Старые люди толкуют: божьи. А я так мыслю, что если бога нет, то они мои. А мои, стало быть, береги свое-то. Не допускай разору: твоя земля. Уважай» [2].

А вот повесть Павла Санаева «Похороните меня за плинтусом» раскрывает фанатическую любовь бабушки к внуку. «Счастье не могло стать жизнью. И жизнь никогда не позволила бы счастью заводить свои правила» [3]. А также любовь мальчика к матери: «Я любил Чумочку, любил её одну и никого, кроме неё. Если бы её не стало, я безвозвратно расстался бы с этим чувством, а если бы её не было, я вовсе не знал бы, что это такое» [3].

Писатели показали нам различную любовь, но ведь это самая малая часть разновидностей любви. А как понимает любовь подрастающее поколение? Что думают они?

Я провела опрос среди подростков (количество участников – 93 чел.) на тему «Любовь и смысл жизни», состоящий из 4-х вопросов:

- 1) Как Вы думаете, что такое любовь?

- 2) Что Вы ассоциируете с любовью?
- 3) Каким бы цветом Вы выразили любовь?
- 4) Любовь может быть смыслом жизни?

Нужно отметить, что ответы на первый вопрос были очень разные. 8% опрошенных склонились к ответу, что любовь – это грань между самообладанием и неконтролируемыми поступками, которую зачастую нарушаешь. 40% подростков в обобщённом виде ответили так: «Любовь – это тёплое, нежное, приятное чувство, при котором человек чувствует себя». 52 % опрошенных считают, что любовь – это счастье.

В ответах на второй вопрос также не обнаружилось единого мнения. Так, 30% считают, что любовь – это «наркотическое» чувство, зависимость, когда зависишь от человека и ничего не можешь ничего с этим сделать. 60% подростков с любовью ассоциируют людей: «Необычные вещи в них, которые нам нравятся, и за которые мы их любим». 10% ребят уклонились от ответа («не знаю»).

Ответы на третий вопрос, связанный с выражением цветом чувства «любовь», распределились в следующем процентном соотношении:

10% выразили бы любовь белым цветом, 10% – розовым, 80% – красным цветом. Последний выбор не удивителен, ведь в мировой художественной культуре, в религии использование авторами красного цвета - это олицетворение любви.

61% опрошенных считают, что любовь может быть смыслом жизни, 32% отрицают такой вариант, «не знаю» ответили лишь 7% подростков.

Таковы были результаты опроса «Любовь и смысл жизни». У меня, конечно же, тоже есть своё представление о любви. Я думаю, что любовь – это чувство, которое выражается в поступках, доказывающих преданность, доверие, заботу и равнодушие к объекту возлюбленности.

Мы чувствуем себя счастливыми, испытывая это странное чувство и готовы считать любовь смыслом всей нашей жизни. Жить, чтобы любить и дарить всем свою любовь. Но разочаровавшись однажды, слабая натура может потерять смысл жизни. И даже покончить жизнь самоубийством. А сильная личность станет ещё сильнее и обязательно встретит новую любовь, обретя в ней новый смысл жизни.

Полюбив кого-то или что-либо, мы сознательно идём на риск – всегда. Потому что любовь – это открытость и доверие, ощущение полёта, свободы. Открытый человек всегда становится ранимым. Но доверять и верить любимому – это счастье. И когда тебе доверяют и верят... Возможно, именно в этом и есть один из смыслов жизни: в настоящей, обогащающей, окрыляющей любви.

Рисковать ради объекта влюблённости – я готова!

## Литература

- 1.Тургенев И.С. Ася. Режим доступа: [http://modernlib.ru/books/turgenev\\_ivan\\_sergeevich/asya/read](http://modernlib.ru/books/turgenev_ivan_sergeevich/asya/read)
- 2.Васильев Б.Л. Не стреляйте в белых лебедей. Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/134737-ne-strelyajte-v-belyx-lebedej.html>
- 3.Санаев П.В. Похороните меня за плинтусом. Режим доступа: <http://book-online.com.ua/read.php?book=8311>

## ЛЮБОВЬ И СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Носирова Шарифмо**(Алматы, Казахстан), 9 класс, Гимназия № 27.  
 Научные руководители - Занина Е. А., Исалиева С.Т.

Любовь – это величайший дар в жизни. Она придаёт жизни смысл. Любить и быть любимым, несмотря ни на что и вопреки всему, – вот смысл жизни. Только это светлое чувство, любовь, наполняет нашу жизнь великим смыслом. Для меня любовь – это самый

мощный мотиватор. Я люблю своих друзей, родных, родину, жизнь. Это то самое чувство самоотверженной, сердечной привязанности, склонность, пристрастие к чему-то или к кому-то. Я всегда считала, что любовь – это привязанность, чувство глубокой симпатии. Любовь – фундамент жизни.

Любовь бывает разная: к музыке, искусству, друзьям, работе, любимому человеку, Родине, богу, семье. Ради неё человек готов пойти на любые жертвы, на любой самый безумный поступок. Я с полной уверенностью могу утверждать, что смыслом жизни многих людей является именно любовь!

Всё в нашей жизни начинается именно с любви. Рождение детей, успех в работе или учёбе, открытие чего-то нового во всем мире. А причина всему этому – любовь! Всё это делается во имя любви! Человек счастлив именно в тот момент, когда он влюблён. Люди испытывают потребность в том, чтобы переживать чувство любви и дарить любовь кому-то – разве не так устроена жизнь? Любовь не может быть никем и ничем ограничена – ни километрами, ни домами, ни расстояниями. Любовь – это огромное пространство, ничем не ограниченное. Ограничение этого пространства есть ограничение свободы, следовательно, и любви. Свобода необходима человеку для обретения активной жизненной позиции. Из этого можно заключить, что чем сильнее любовь, тем более активен человек в своей жизни.

Вестником возраста влюбленности является половое созревание. У подростка появляется так называемое «чувство зрелости», когда хочется признания старшими своих действий, самостоятельности, уважения, освобождения от контроля. Манящими становятся использование ненормативной лексики (среди юношей), использование различной косметики и украшений (для девушек). Появляется интерес к своей внешности, желание нравиться. Родители видят это сразу. Подросток, независимо от пола, начинает проводить достаточно много времени около зеркала, следит за обувью и одеждой. Мальчики начинают проявлять интерес к девочкам, пытаются продемонстрировать бойкость, задорность. Девочки не воспринимают их действий всерьёз, поэтому не сердятся. В этот период многих юношей и девушек волнует вопрос, кто кому симпатизирует. Данный возрастной момент особо важен для девочек. У них сформировывается образ грядущего возлюбленного. Они с интересом замечают заслуги, подвиги и изъяны мальчиков.

Со временем чувства между мальчиками и девочками изменяются. Появляются боязливость, застенчивость, несмелость. У некоторых это проявляется свободно, у остальных более скрыто. Подростки с большим интересом встречают наступающие отношения, их формирование. В это время мальчики и девочки достаточно восприимчивы к информации касательно взаимоотношений полов. Нередко до них доходит эта информация не в самом хорошем свете – в грубом, бестактном виде от сверстников и сотоварищей постарше. опередить эту информацию могут только взрослые, такие как старшие члены семьи, учителя, близкие знакомые, с которыми сложились доверительные отношения.

В возрасте пятнадцати лет часто зарождается дружба между противоположными полами, образуются совместные группы. Ответная симпатия может занимать огромное место в жизни подростка. Безответное влечение может стать сильным переживанием. Более взрослым нужно заботиться о том, чтобы у подростков были общие увлечения, хобби, дело, деятельность.

Анализируя проблемы и гипотезы по теме своего эссе, я провела анкетирование школьников и взрослого поколения. В анкетировании приняли участие 40 человек, из них: 13–14 лет – 10 чел., 14–15 лет – 10 чел., 15–16 лет – 10 чел., 30–50 лет – 10 чел. (группы по возрасту и гендеру).

Итоги опроса показали следующее. Подростки 13–14 лет считают, что любовь проходит быстро. Представители 14–15-летней и 15–16-летней возрастных групп утверждают, что любовь живёт столько, сколько живут любимые люди. А взрослые уверены, что любовь живёт вечно.

Взрослые на вопрос «можно ли назвать любовь смыслом жизни» примерно в равной степени ответили «да» и «нет», а подростки затруднились ответить.

Подростки 15–16 лет и взрослые сказали, что существует любовь с первого взгляда, а подростки 13–14 лет отрицают этот факт. Подростки до 15 лет написали, что ещё не влюбились.

По результатам проведённого анкетирования можно отметить, что для каждого из опрошенных любовь имеет большое место в жизни. Без неё в жизни каждого человека не было бы радости и горя. По их мнению, у любви нет часов, суток, она живет столько, сколько живет сам человек. Любовь можно назвать смыслом жизни этих людей.

Смысл жизни – в служении самой жизни через любовь. Человек, завершив свой жизненный путь, оставляет этому миру только любовь!

## ЛЮБОВЬ И СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Кайыпбек Бекзат** (Алматы, Казахстан), 11 класс, ОШ № 59.  
Научный руководитель - Исалиева С.Т.

Любовь и смысл жизни – понятия, масштаб которых охватывают всю жизнь человека, и может даже больше. Что связывает эти понятия? Я считаю, что высшим смыслом чего бы то ни было является любовь. Любовь необъятна, любить можно всё, что угодно, любовь пронизывает каждого человека с самого его рождения и до конца жизни. А смыслом жизни является акме, иначе – реализация своего потенциала. А потенциалом каждого человека является умение любить.

Томас Пек в своей книге «Непроторенная дорога» писал о том, что люди часто неверно понимают природу любви, имеют ложные о ней представления. Он утверждал, что любовь – это не чувство, но действие, деятельность. Любовь существует постольку, поскольку она действует. Это подтверждается выделенными Милтоном Эриксоном типами любви, проявляющимися иерархически в личности. В инфантильном типе любовь определяется выражением «я люблю себя», а следующая стадия вносит изменения в характеристику: «я люблю меня в тебе». Подростковый тип любви проявляется высказыванием «я люблю тебя, потому, что мне нравится в тебе...». И затем наступает взрослая, зрелая стадия любви: «я хочу любить тебя и заботиться о тебе... Чем счастливее ты, тем счастливее я буду».

Среди учащихся старши классов и учителей нами был проведён опрос. Испытуемым нужно было ответить на несколько вопросов.

На вопрос «В чём заключается смысл жизни?» 25% опрошенных ответили, что смысл жизни – в счастье; 20% – в любви; 40% – в самой жизни; 15% – в предназначении.

Следующий вопрос был такой: «Что такое любовь?» 20% участников ответили, что любовь это – абсолютно всё; 10% – счастье; 10% – не знают; 25% – чувство; 5% – связь; 10% – семья; 20% – эмоция.

В ходе опроса было очевидно, насколько сложно людям ответить на, казалось бы, элементарные, но такие важные, судьбоносные вопросы, над которыми редко кто задумывается, а если и задумываются, то, как правило, их ответы невнятные, неразумные, основанные на мимолетных думках.

Люди слишком много думают, создают себе проблемы, тогда как их просто не существует нигде, кроме как в голове этих людей, и всё, что нужно бы делать, – это просто жить и наслаждаться каждым мгном своей жизни. Они придумывают себе планы и цели, надеются, фантазируют, мечтают, живут в иллюзиях, в прошлом, в будущем, но только не здесь и не сейчас. Живут в противоречии с самими же собой, против своей сути. У людей перевернутая с ног на голову расстановка приоритетов, у них нет желания меняться и развиваться. Людям нужно воспитание. Во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

## ЛЮБОВЬ И СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Кабышев Жаксылык**(Алматы, Казахстан), 11 класс, ОШ № 40.

Научные руководители - Еспенбетова И. И., Исалиева С.Т.

Что такое любовь и смысл жизни? Над этим вопросом задумывались великие умы всех времён, так и не дав чёткого пояснения. Пользуясь случаем, хотелось бы выразить лично своё мнение по данной теме. Любовь – это чувство, которое выражается у всех по-разному, в разной форме, в разном количестве, в разных дозах. Взаимосвязаны ли смысл жизни и любовь? Думаю, да, они взаимосвязаны крепкими узами, тем самым наделяя человека силой, надеждой, радостью.

Любовь является неисчерпаемой темой всех времён. О любви пишут книги, снимают фильмы, показывают пьесы, таким образом раскрывая всю суть понятия любви. Что касается смысла жизни, то он подразумевает цель в жизни человека, понятия, принципы, которыми тот руководствуется. У всех смысл жизни разный, с разными ценностями, ведь без смысла жизни человек «не живет», а «существует».

Но как взаимосвязаны любовь и смысл жизни? Я думаю, что без любви не было бы и смысла в жизни. Любовь – это один из главных составляющих факторов порождения смысла в жизни. Например, возьмём факт из всемирной истории. Что побуждало Гитлера завоевать весь мир? Мировое господство? В таком случае, что он так сильно любил, что смыслом его жизни стало завоевать всех? Я думаю, что он любил власть, контроль, господство. А если взять обычных людей, так сказать, «смертных», то смысл жизни и любовь граничат, связаны не у всех. Люди день за днем ходят на работу, которую не любят, занимаются тем, чего не хотят, таким образом, живут, даже не задумываясь о смысле своей жизни. А есть ли смысл жизни вообще в нашем современном мире?

Человек рождается, идёт в садик, потом в школу, в ВУЗ, начинает работать до пенсии, а уже на пенсии ждёт свой судный день. Как в таком ритме жизни можно определиться со смыслом в жизни? В течение жизни мы не раз познаём любовь, ведь любовь бывает разной – влюблённость, материнская любовь, дружеская, родственная любовь. Материнская любовь считается самым крепким, сильным, искренним чувством. Мать начинает любить своего младенца ещё в утробе, не зная, даже не подозревая, кем он станет. Когда мама узнаёт о своей беременности, то у неё меняется вся жизнь, её стиль, её принципы, даже режим. Ведь в этот момент у неё порождается смысл в жизни, цель, для которой она живёт, она видит свой смысл жизни в этом младенце.

Влечение, страсть часто путают с любовью. Они создают иллюзию любви, они проходят, ведь это не любовь. Как нам определить, где любовь, а где иллюзия? – У любви есть свои симптомы.

Л.Н. Толстой писал, что без любви жить легче, но нет смысла жить без неё. Любовь можно отнести к разряду болезни, которая может и убить. Говорят, от любви до ненависти – один шаг. Как же это может быть связано со смыслом жизни? Вот бывает, когда ты любишь человека всем сердцем, любишь так сильно, что можешь совершить даже глупости ради этой любви. В таком случае ты даже и думать не можешь, что данный человек может предать тебя, обидеть, причинить ужасную боль, после которой ты теряешь веру в любовь. В этот момент, когда ты осознаёшь эту боль, твой внутренний мир разрушается на части, ты теряешь не только любовь, веру, доверие, но и приобретаешь ненависть к этому человеку, ведь до этого времени этот человек был смыслом в твоей жизни, был «всем». Так что я считаю, что без любви и без смысла человек не познает все прелести в этой жизни, взлёты и падения, радость и печаль, встречи и разлуки. Ведь на свете всегда должен быть баланс, и этот баланс у всех проявляется по-разному. В мире много людей, которые умирают от голода, но ещё больше, по-моему, тех, кто умирает от того, что им не хватает любви.

## ЛЮБОВЬ И СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Надирян Амиран**(Москва), 11 класс, ГБПОУ Политехнический техникум № 2.

Научные руководители – к.психол.н. Никитская Е.А., Фомичева И.В.

Своё эссе я хочу посвятить теме, которая мне близка и интересна. Это тема о таких понятиях как любовь и смысл жизни, которые, по моему мнению, не могут существовать друг без друга. Я считаю, что смыслом жизни каждого человека должна является любовь.

Для начала предлагаю разобраться, что такое любовь и что такое смысл жизни. Два эти понятия имеют для каждого человека своё определённое значение. Великий Антуан де Сент-Экзюпери считал, что любить другого человека – это не значит смотреть друг на друга, но смотреть в одном направлении. А если люди смотрят в одном направлении, то, я думаю, что и видят они одно и то же. Значит, и смысл жизни для них будет одинаков, и смыслом их жизни, наверно, будет любовь.

Любовь – самое, наверно, великолепное и самое прекрасное из человеческих чувств. Почему люди неожиданно начинают тянуться друг к другу? Почему именно этого человека ты хочешь видеть всегда? Я считаю, что любовь – одно из самых возвышенных чувств, которым может обладать человек. Уметь любить и видеть в этом смысл своей жизни – это необычайное счастье. Нам известно, что любовь воспевалась всегда у всех народов и во все времена. Именно этому прекрасному чувству посвящены многие произведения литературы, это чувство обожествлялось в мифологии и драматизировалось в трагедии. Любовная тема рассматривалась философами всех эпох. Я думаю, что любовь – это чувство привязанности к объекту любви, к его образу и интересам, это потребность в постоянном общении со своим любимым человеком. Но не всегда человек любит объект своего обожания, лицо противоположного пола. Чувство любви может быть отнесено к Богу. Именно эту любовь можно считать проявлением трансцендентного начала. Любой из нас может быть увлечён своей профессией, может любить дело, которым занимается. Но далеко не каждый может любить весь мир, людей, окружающих его, иметь способность к милосердию. Очень хорошо, когда человек любит своё отечество, свой народ и является патриотом своей страны. Я думаю, многим знакомо чувство любви к своим родителям или детям, к близким и родным людям. Любовь может проявляться в одном из перечисленных выше направлений, и именно эта любовь очень часто становится смыслом жизни человека.

Но чаще всего любовь рассматривают как чувство между женщиной и мужчиной. В широком смысле слова, любовь – это чувство, которое выражается в безусловном, бескорыстном и самозабвенном стремлении к объекту любви, в потребности и готовности к самоотдаче по отношению к нему.

Ещё в древности люди задавали себе вопросы, которые были неразрывно связаны со смыслом человеческой жизни, а также с определением места самого человека в этой жизни. И в настоящее время люди часто задают себе подобные вопросы. Мы размышляем об этом, но у каждого из нас есть своя шкала ценностей. Здесь невозможно что-то советовать и навязывать своё мнение, каждый из нас должен самостоятельно определиться со смыслом своей жизни.

Многие люди считают смыслом своей жизни любовь мужчины и женщины. Я читал, что свою точку зрения по данному вопросу впервые наиболее полно сформулировал Л. Фейербах. Этот великий человек считал, что «все люди во все времена и во всех обстоятельствах имеют безусловное и обязательное право на счастье, но общество не в состоянии удовлетворить это право в равной мере для всех» [1]. Фейербах считал, что счастливым человек может стать только через любовь, он был уверен, что счастья без любви не существует.

Безусловно, очень велико значение любви в жизни каждого из нас. Но, несмотря на это, многие философы 19-го века считали, что не может любовь быть единственным смыслом жизни человека, хотя без любви человеку жить очень трудно. Следовательно,

любовь пусть не единственный, но смысл жизни? Конечно, любовь – это один из смыслов жизни каждого из нас. А вот какая разновидность любви станет смыслом именно твоей жизни, решать только тебе и никому больше. Будешь ли ты заниматься милосердием и видеть в этом смысл всей своей жизни, решишь ли ты посвятить себя и свою жизнь родным и близким людям или, наоборот, ты будешь видеть смысл своей жизни в карьере и профессии, главное – не ошибиться с выбором смысла своей жизни, это очень важно...

В заключение хотелось бы отметить, что, действительно, любовь может быть смыслом жизни человека, она делает его жизнь красочной и интересной. Благодаря этому замечательному чувству у него появляются крылья за спиной. Жизнь человека наполняется смыслом, становится содержательной и достойной. Когда в жизни присутствует любовь, тогда человек с полной самоотдачей занимается любимым делом, излучает тепло, доброту и нравственность.

### Литература

1. Основные концепции смысла жизни. Эл. ресурс: <http://mybiblioteka.su/tom2/2-133284.html>. – Дата посещения: 02.03.2017 г.

## ЛЮБОВЬ И СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Сиворонов Дмитрий** (Москва), 1 курс, МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя.  
Научный руководитель – д.п.н. Ульянова И.В.

Что такое «любовь»? У каждого человека это слово имеет свое толкование, потому что оно удивительно разнолико. Не случайно известный философ и психолог Э. Фромм указывает на разные типы любви: любовь братскую, материнскую, эротическую и проч. Однако их основа – это «не обязательно отношение к определенному человеку; это установка, ориентация характера, которая задает отношение человека к миру вообще, а не только к одному “объекту” любви, ... любовь – это ориентация, которая может быть направлена на всё» [3, с. 62]. Подлинная любовь изначально связана с альтруизмом, готовностью принять, понять, защитить, поддержать.

Мне кажется, что без чувства любви к жизни, людям невозможно постичь гуманистический смысл жизни: её ценности (добра, истины, красоты, труда), цели (создание семьи, выбор профессии). Конечно, у каждого человека совокупность его больших и малых смыслов своеобразна, уникальна, но подлинно гуманными все они становятся только в случае опоры на чувство любви.

Отечественная литература приводит множество примеров того, как сопряжены смысл жизни человека и его любовь к представителю противоположного пола. Я хочу обратиться к произведениям таких великих писателей как Л.Н. Толстой и А.И. Куприн, авторов «Войны и мира» и «Гранатового браслета» соответственно.

Рассмотрим образ Андрея Болконского из романа Л.Н. Толстого. Болконский женился, как ему казалось, по любви, но со временем его чувства к жене охладели. Он вынужден был жить, терзаясь душевными страданиями, жить без любви. После смерти жены Андрей осознает, что он живёт без смысла, у него нет того, ради чего ему стоит жить, поэтому он решает отправиться на войну с Наполеоном. Все противоречивые чувства, которые он переживает, ярко выражены в монологах: «Небо Аустерлица» и «Обращение к дубу». Их центральные вопросы: для чего жить? Как жить?

Далее в ходе романа князь Болконский встречает Наташу Ростову, которая на порядок младше его. Он в неё влюбляется, и ему открывается истинный смысл бытия: «Нет, жизнь не кончена в тридцать один год, – вдруг окончательно и бесповоротно решил князь Андрей. – Мало того, что я знаю всё то, что есть во мне, надо, чтобы и все знали это: и Пьер, и эта девочка, которая хотела улететь в небо. Надо, чтобы не для одного меня шла моя жизнь, чтобы на всех она отражалась и чтобы все они жили со мной вместе» [2]. Он понимает, что

теперь он живёт ради Наташи, которая, как оказывается позже, тоже в него влюблена. Андрей понимает, что теперь – либо она, либо никто, в ней он нашёл самое сокровенное, то, ради чего следует жить.

В произведении «Гранатовый браслет» А.И. Куприным отражена любовь господина «Г.С.Ж.» к княгине Вере Шеиной. Глубокое чувство-страсть главного героя пронизано уважением к возлюбленной, которая стала смыслом всей его жизни. И когда ради её спокойствия, счастья надо было отказаться от написания ей писем, это было сделано. (Но собственная жизнь вместе с этим потеряла свой смысл.)

Проживая жизненный путь литературных героев, невольно обращаешься к себе: что значит *для тебя* любовь? В чём *ты* видишь смысл своей жизни? Для меня любовь – это главное человеческое чувство, благодаря которому на земле сохраняются доверие, забота, ответственность. Любовь не может быть эгоистичной – она в самоотдаче. Поэтому, уверен, каждому надо трудиться над собой, преодолевая свой эгоизм. В этом случае о любви можно говорить как о главном смысле жизни: умеешь любить – добьёшься в жизни многого, будешь развиваться. Будешь любить – будешь любим.

Для меня смысл моей жизни – это Родина, любовь к ней, любовь к друзьям и родственникам; это моё сегодняшнее дело – обучение в Московском Университете МВД России имени Владимира Яковлевича Кикотя.

### Литература

1. Куприн А.И. Гранатовый браслет. Эл. ресурс: <http://ilibrary.ru/text/1022/p.1/index.html>
2. Толстой Л.Н. Война и мир. Эл. ресурс: <http://ilibrary.ru/text/11/index.html>
3. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви / Э.Фромм. – М.: Педагогика, 1990.

### ЛЮБОВЬ И СМЫСЛ ЖИЗНИ

**Харламова Дарья** (Москва), 1 курс, МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя.  
Научный руководитель – д.п.н. Ульянова И.В.

Проблем в современном мире очень много. Одна из них – это взаимосвязь любви и смысла жизни. В чём заключается смысл нашей жизни? Что для человека является самым ценным и самым важным, что его мотивирует, даёт силы идти по жизни, продвигаться к своим целям и мечтам? Ведь для каждого человека есть то самое главное, ради чего он существует. В то же время сами смыслы, ценности в обществе, культуре уже существуют – их, как подчеркивал Виктор Франкл, следует открыть, освоить. Таким образом, каждый человек движется навстречу собственным смыслам, ибо в их широком перечне он выберет нечто своё, уникальное.

Какие смыслы жизни являются приоритетными? В гуманистическом обществе это жизнь, свобода, добро, красота, труд. И конечно, семья, любовь. Мне близка позиция Л.Н. Толстого: «Я уверен, что смысл жизни для каждого из нас – просто расти в любви» [1]. Именно в психологически здоровой семье любовь является тем фундаментом отношений, на котором строятся настоящее и будущее.

С осознанием смысла жизни, ценности семьи тесно связано понятие любви. В философском словаре любовь трактуется как универсалия культуры субъектного ряда, которая фиксирует в своём содержании глубокое индивидуально-избирательное интимное чувство, векторно направленное на свой предмет и объективирующееся в самодостаточном стремлении к нему. Подлинная любовь проявляется в заботе, сорадовании, заботе, готовности к самопожертвованию.

Если бы не было на свете любви, о чём бы писали поэты и прозаики, чем бы вдохновлялись бы многие композиторы и художники?

В древности люди считали любовь даром богов. В средние века в западноевропейской культуре сложился настоящий культ любви. Вспомним рыцарей, которые всю свою жизнь посвящали служению даме и были счастливы. С того времени всех тех, кто с восхищением и уважением относились к женщинам, называли рыцарями. О том, какое место занимала любовь в жизни наших предков, мы можем судить и по произведениям русских классиков. Вспомним произведение А.И. Куприна «Гранатовый браслет». Для маленького чиновника Желткова любовь к княгине Вере Шейной стала смыслом жизни, а любимая женщина – той, в которой «воплотилась вся красота земли». Это чувство помогло ему стать нравственно выше Булат-Тугановского, который являлся братом Веры и решил, что с помощью властей можно запретить любить.

Любовь – не выгодное приобретение, а дар. Она многогранна, тесно связана как с ревностью, так и с честью, ответственностью. Вспомним дуэль А.С. Пушкина, причиной которой стала пылкая любовь, столкнувшаяся со жгучей ревностью.

Любовью важно уметь дорожить, ведь говорят, что истинная любовь, любовь к своему избраннику даётся человеку один раз в жизни. Подтверждая данные слова, приведём в качестве подтверждения высказывание великого французского писателя Альберта Камю, который заметил, что сказать «Я тебя люблю» значит, сказать «Ты никогда не умрёшь»!

*...Ты у меня одна,  
Словно в ночи луна,  
Словно в степи сосна,  
Словно в году весна.  
Нету другой такой  
Ни за какой рекой,  
Ни за туманами,  
Дальними странами.*

Эти строки принадлежат советскому автору, исполнителю песен Юрию Визбору. За этими строками представляется человек нежный, чуткий, поэтичный.

...Удивительно: быстрыми темпами меняется история планеты, но понимание любви остаётся неизменным. Это чувство всё так же вдохновляет человека на новые свершения, подвиги. Кому удастся пронести это замечательное чувство через всю жизнь, тот сможет с уверенностью сказать: я жил не зря. В связи с этим можно говорить о любви как перспективе, продолжении, счастливом будущем.

В заключение хочется отметить, что у каждого человека свой смысл жизни. Но я считаю, что любовь даёт первое доказательство того, что жизнь не бессмысленна. Ведь жизнь имеет смысл только тогда, когда ты живёшь ради кого-то, кроме себя. Любовь – это самая яркая эмоциональная потребность человека, она выражает тягу человека к совершенной жизни – жизни, которая должна строиться по законам красоты, добра, свободы, справедливости. На мой взгляд совершенно прав А.И. Герцен, который заметил, что любовь – высокое слово, гармония создания требует её, без неё жизни нет и не может быть.

## Литература

1. Цитаты. Лев Николаевич Толстой. Эл. ресурс: <https://tsitaty.com/%D1%86%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B0/162589>

## СМЫСЛ ЖИЗНИ И МОИ ЧУВСТВА

**Кругликова Софья** (Москва), 1 курс, МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя.  
Научный руководитель – д.п.н. Ульянова И.В.

Думаю, можно долго рассуждать о смысле жизни, бесконечно спорить и ставить один факт его существования под сомнение, но, думаю, никто не станет отрицать, что каждым из нас руководит нечто большее, чем ежедневные бытовые цели. Об этом и хочется поразмышлять.

Уверена, что для многих смыслом жизни и ежедневной мотивацией будет являться семья, улыбки родных и близких людей. Для кого-то смыслом станет любовь, карьера, может быть, учёба или самосовершенствование. А что для меня – «смысл жизни»?

Просто быть счастливой, распространять эту внутреннюю гармонию на своё окружение, делать даже самые бытовые и обыденные вещи чуточку лучше. Главные чувства, которые необходимы человеку для полноценной, осмысленной, творческой жизни – это радость и интерес.

И это не только лишь моё мнение, существует множество писателей, разделяющих мою точку зрения. Вспомним всем известного Рэя Брэдбери и его произведение «Вино из одуванчиков», так и излучающее живительную энергию. Искренне восхищаюсь отношением к жизни этого писателя, думаю, к этому, и правда, стоит стремиться. Ведь через обыкновенные буквы, чернильные следы на бумаге он передаёт миллионам читателей эту внутреннюю гармонию, улыбки и лёгкое отношение к жизни. Вы просто прочтите: «Шире открой глаза, живи так жадно, как будто через десять секунд умрёшь. Старайся увидеть мир. Он прекраснее любой мечты, созданной на фабрике и оплаченной деньгами. Не проси гарантий, не ищи покоя – такого зверя нет на свете» [1].

Р. Брэдбери заражает своей легкостью, своим оптимизмом, для него смысл жизни – в мелочах, в миллиардах мгновений, он не обобщает их и не вешает на них ярлыки, он счастлив здесь и сейчас! А ведь и правда, зачем делить жизнь на определённые этапы, почему нельзя находить смысл лишь в том, что ты живешь, дышишь, что ты кому-то нужен, что ты читаешь эти строки?

Смысл жизни рассеян во множестве окружающих нас вещей, он крупинками рассыпан в самых, казалось бы, заурядных и непримечательных моментах, но именно они создают глобальный смысл жизни, толкающий нас на позитивные поступки, заставляющий просыпаться с утра и действовать, творить. В связи с этим в качестве кредо своей жизни я выбрала слова вышеупомянутого Р. Брэдбери: «Я испытывал простое и самое большое на свете счастье – я был жив».

### Литература

1. Брэдбери Р. 451 градус по Фаренгейту. Эл. ресурс: <https://quote-citation.com/life/572>

## СМЫСЛ ЖИЗНИ - РАЗУМ ИЛИ ЧУВСТВА ?

**Попов Никита** (Дзержинский, Московская область), 11 класс, МБОУ «Гимназия № 4

Две самые важные составляющие внутренней жизни человека – разум и чувство. Кому отдать первенство в смысловом пространстве жизни – что важнее? Как найти ответ – что важнее: холодный рассудок или горячее сердце? Философы и психологи пишут и размышляют над данной проблематикой не один век, а писатели и поэты дарят нам свои произведения, где созданные ими персонажи отвечают на эти вопросы. Мне кажется, что победа одного над другим чревато неприятными последствиями.

Разум - как многих он уберег от ошибок, но в то же время не разрешил быть счастливыми. Вспомним повесть И.С. Тургенева «Ася», главная героиня эмоциональная, живая, импульсивная, искренняя девушка вызывает у господина Н.Н. сначала восторг и привязанность, а затем и любовь. Ася открыта своим чувствам и делится собственными переживаниями с братом. Обеспокоенный ее судьбой, Гагин спрашивает у главного героя о намерении жениться на сестре. Холодный рассудок подсказывает молодому человеку, что он не готов взять на себя ответственность, и соглашается на просьбу Гагина отвергнуть чувства девушки. На последнем свидании Н.Н. чувствует, что он по-настоящему любит девушку и готов предложить ей стать его супругой, но понимая, что дал слово ее брату, главный герой совершает роковую ошибку – обвиняет Асю в том, что теперь их счастье невозможно. Прислушавшись к своему сердцу, он понимает, что чувство его настоящее, но Асю уже не вернуть. Так разум сыграл злую шутку с главным героем.

Чувства – всегда ли верно слепо следовать за ними? Л.Н. Толстой в романе «Война и мир» демонстрирует яркие эмоции и переживания главной героини. Наташа Ростова, юная красавица, только начинающая познавать жизнь, ошеломлена своим чувством любви к князю Андрею Болконскому. Но проходит совсем немного времени и молодая девушка принимает свою увлеченность красавцем Курагиным за истинную любовь. Каково же ее разочарование и глубокое сожаление о потерянной и преданной ею любви князя Андрея. Бросившись в водоворот чувств, юная Ростова совершает свою ошибку и сама не может себя простить. Ничего уже не вернуть – Болконский умирает у нее на руках. Приобретенный Натальей Ростовой опыт помогает ей внимательно относиться к своим чувствам и прислушиваться к голосу разума, и, тогда главная героиня романа обретает свое счастье в браке с Пьером Безуховым. Их чувства взаимны, уважение и понимание ценится обоими супругами.

Что мы делаем смыслом своего существования – работу разума, новые открытия, интересные размышления или отдаемся чувствам, переживаниям, страданиям? Почему обязательно нужно определиться и выбрать одно? Разве обязательно делать выбор, обязательно заикливаться на чем-то одном? Размышляя над тем, что важнее разум или чувства, я приведу в заключение цитату русского критика В. Белинского, который написал, что разум и чувство - две силы, равно нуждающиеся друг в друге, мёртвые и ничтожные одна без другой. Я думаю, что самым верным является соблюдение баланса между умом и сердцем. Это наша жизнь, и смысл в каждый момент мы придаем ей сами.

### **Литература**

1. Тургенев И.С. Ася. Искатель, 2016 г., 235 с.
2. Толстой Л.Н. Война и мир. Издательство: Эксмо 2017г, 1683 с.

### **СТРАХ. КОГДА Я ИСПЫТЫВАЮ СТРАХ**

**Зеленская Юлия** (Костанай, Казахстан), 2 курс магистратуры, Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова.  
Научный руководитель - Ниязбаева Н.Н.

Раньше, когда я была маленькой, я ужасно боялась темноты. Однажды наши родители уехали по делам, и мы с сестрой остались дома одни. Была зима, темнело рано. Мы смотрели телевизор, и внезапно выключили свет. Стало страшно. Я начала хныкать, сестра взяла меня за руку, мы подошли к окну, прижались к холодному оконному стеклу и стали слушать. Нервы были на пределе, и когда что-то зашумело в соседней комнате, мы со всей силы начали колотить ладошками по окну, перекрикивая друг друга. Стекло разбилось, посыпались осколки, ветер стал задувать холодный воздух в комнату, занавески ходили ходуном. От слёз закрывались глаза, от рыданий болели уши, пугал холод.

Мне, трёхлетней девочке, было так страшно, что до сих пор я помню, как ветер качал огромный тополь с кривыми ветвями, которые мне казались тогда ручищами, протянутыми

ко мне. Потом, после этого, я ещё долгое время, когда ложилась спать, пыталась не смотреть в окно. Меня пугали тени деревьев на шторах. Я всегда брала сестру за руку и только тогда засыпала.

Страх – это то чувство, когда хочется кричать, а ты не кричишь, хочется убежать, а ты не бежишь, сердце хочет остановиться, но не останавливается. Страх бывает разный, но всегда одинаковый – неожиданный и непроизвольный. Он иногда подталкивает на безумные поступки, а иногда становится движущей силой к достижению цели.

Я больше не боюсь темноты, не боюсь оставаться одна, не боюсь смерти, не боюсь жизни. Это не значит, что я ничего не боюсь. Я просто иду вперед, иду и не оглядываюсь. И я точно знаю – в следующий раз, когда я испугаюсь, я не буду бить стекла!

## СМЫСЛ ЖИЗНИ И СЧАСТЬЕ

**Рузанкина Марина** (Дзержинский, Московская область), 8 класс, МБОУ «Лицей № 3».  
Научный руководитель – Манина И.И.

В чём смысл жизни? Зачем я здесь? Стану ли я счастливым когда-нибудь? Все эти вопросы практически каждый день возникают перед многими людьми. В информационных источниках говорится, что смысл жизни обозначает высшую нравственную ценность, которая выбирается человеком и представляется как социально значимая этическая категория.

Существует множество моделей смысла жизни:

- смысл жизни заключается в том, чтобы подучить максимум наслаждения (гедонизм);
- чтобы быть счастливым (эвдемонизм);
- в стремлении к вечной выгоде и пользе (культуризм);
- смысл жизни связывается с богатством, стремлением к обладанию вещами, комфортом, престижем (прагматизм, от греч. «действие», «практика»);
- смысл жизни связывается с общностью интересов ограниченной группы людей, преследующей частные интересы (корпоративизм, от лат. «объединение», «сообщество»);
- смысл жизни связывается с личным самосовершенством (перфекционизм);
- смысл жизни – в служении другим людям, проникнут любовью к ним, уважением к человеческому достоинству и с заботой о благе людей (гуманизм, от лат. «человечный»).

Эти модели смысла жизни, по-моему, так или иначе могут быть соотнесены с переживанием человеком счастья.

Я провела опрос среди своих сверстников и друзей в социальных сетях (возраст испытуемых – 11–15 лет) на тему «Смысл жизни и счастье». Мне удалось выяснить, что сейчас волнует наше поколение, в чём же состоит их счастье. Набралось около ста добровольцев, которые с радостью и участием помогли мне в моём исследовании. Большинство опрошенных ответили, что самым главным из того, что дарит им счастье, является здоровье близких людей и семья. Семья играет одну из самых важных ролей в жизни человека. Близкие люди всегда находятся рядом, они поддерживают, вкладывают в подрастающего человека знания, верят в его успех в различных начинаниях. Семья зачастую влияет на формирование его мировоззрения, влияет на то, как сложится его дальнейшая жизнь. И без этих людей, которым всегда можно доверить свои тайны, рассказать о мыслях, которые гложут, получить совет или просто дать возможность человеку выпустить из себя накопившуюся тяжесть, трудно обойтись. Человек становится несчастным, если у него нет такой возможности.

Следующую позицию по значимости для моих знакомых заняло любимое занятие, которому они готовы полностью себя посвятить, занятие, которое им никогда не надоест. Кто-то находит счастье в книгах – в тысячах жизней, которые можно проживать снова и снова, черпая для себя что-то новое. Иногда люди любят терять себя в книгах, отдаляясь от

реального мира и переживаний, которые сопровождают их на протяжении жизни. И зачастую, как по волшебству, в книгах мы находим ответ на вопрос, который нас гложет. Мы находим в них записанные мысли автора, формулирование которых нам с трудом нам давалось.

Кто-то любит спорт, подвижные игры, такие как баскетбол. Когда ты играешь, тебя захватывает азарт, и ты сосредоточен лишь на том, как обойти соперника и закинуть мяч в сетку.

Рисование... Что может быть лучше, чем изображать то, что невозможно сказать словами? Многие чувства, которые возникают в нас, могут не поддаваться объяснению, и невозможно подобрать чёткое определение. А с помощью линий, кистей, красок – ярких, бледных, тёмных цветов – всё обретает смысл. Я думаю, что самое главное для людей, которые занимаются тем, что они любят, не результат, а процесс. Когда ты делаешь что-то с полной отдачей, с душой, то не важно, во что это выльется, потому что это делается по-настоящему искренно.

Настоящее счастье может состоять из мгновений, из того, что нельзя купить, из случайностей, ведь зачастую случайности, в итоге, оказываются лучше того, что ты планировал. Это может быть спонтанная поездка или случайное знакомство в метро с человеком, который в дальнейшем может стать тебе близок.

Есть множество того, что является счастьем для людей: страсть к путешествиям, вкусная, ароматная еда, наслаждение всеми благами, которые дарит жизнь. Но были среди опрошенных люди, которые отвечали, что для них не существует такого понятия как счастье. Я не могу оценить правдивость этих слов, но если представить человека, которого ничего не радует, то становится тяжело самой. Ведь такая жизнь кажется бессмысленной, совершенно серой, унылой, и нельзя представить, как этому человеку трудно. Смысл жизни – это то, что ведёт тебя, это мысль, человек или процесс, ради которого ты живёшь, и этому, безусловно, может сопутствовать счастье.

Я не могу определить что-то одно, в чём состоит мой смысл жизни. Он состоит из множества разных по размеру «кусочков»: близкие люди – самый большой «кусочек». Затем идут тяга к познанию чего-то нового, хобби, какие-то развлечения, мгновения и случайности – это средние «кусочки». А далее – еда, маленькие подарочки, которые ты даришь или получаешь, плюшевые игрушки, хорошие красочные сны. Всё это составляет мой смысл жизни, и я не знаю, как выбрать что-то одно. Это невозможно. И я считаю, что смысл жизни – счастье, а счастье – это смысл жизни. Для меня смысл жизни – это модель «эвдемонизм». И я думаю, что не только для меня, потому что многие люди, которых я встречала, идут по жизни в поисках счастья.

У Максима Горького есть высказывание, что человек создан для счастья, как птица для полёта. А вы с этим согласны?

## КАК ДОСТИГНУТЬ СЧАСТЬЯ?

**Кожевников Артём** (Москва), 11 класс, ГБПОУ Политехнический техникум № 2.

Научные руководители – к.психол.н. Никитская Е.А., Фомичева И.В.

Счастье... Многие из нас задумывались и пытались дать определение этому понятию. А как я понимаю счастье? Я считаю, что счастьем является то, что способно приносить человеку радость. А что же может принести человеку радость и сделать его счастливым? Думаю, что счастье могут принести человеку его друзья, любимое домашнее животное, его семья, любимая работа, интересный и увлекательный отдых, материальные ценности, возможность духовного роста. Для каждого из нас слово «счастье» имеет своё и только своё значение. Для меня счастье – это моя любимая семья, мой уютный дом и здоровье всех членов моей семьи и их благополучие.

Что такое счастье и как его достичь, что должен человек сделать, чтобы стать счастливым? Каждый сам для себя определяет, что для него является счастьем и что он должен сделать, чтобы стать счастливым. Я уверен, что не существует универсального рецепта того, как стать счастливым, этот рецепт индивидуален для каждого. Человеку может казаться, что счастье – это то, чего не хватает или совсем нет в жизни. И тогда этот человек пытается найти это, сделать так, чтобы сбылись его мечты, появилось то, что принесёт радость – и это уже для него счастье. Радость может принести поиск чего-либо, какие-либо действия, предпринимаемые человеком, определённые испытания. И именно эта радость способна сделать человека счастливым.

Я думаю, что не так много нужно нам в современной жизни. У каждого из нас есть возможность работать и постараться обеспечить себя и свою семью всем необходимым, тем самым принести радость себе и своей семье. А может ли человек стать счастливым без общения с окружающими его людьми? Я думаю, что без общения человек вообще жить не может, и, следовательно, стать счастливым тоже он не сможет никогда.

Делиться впечатлениями и обмениваться новостями, узнавать о новых событиях и интересных фактах – именно всё это заложено в природе человека ещё при рождении. И ведь на самом деле, общение с интересными людьми всегда приносит радость, а значит, именно это общение может сделать человека счастливым. Мне кажется, что у каждого из нас или почти у каждого есть друзья, а среди них обязательно есть самый лучший, самый близкий друг. Я думаю, что человек не может быть счастливым без возможности проявить свои чувства. Каждый человек должен любить кого-то искренне и бескорыстно, верить другому человеку и ждать встречи с ним. И ещё он должен верить, что его не предадут никогда. Очень важно для каждого человека иметь работу, которая интересна, свободное время, которое можно провести в соответствии с желаниями, семью, которая всегда поддержит. Человека можно считать счастливым, если рядом с ним всегда близкие его сердцу люди, интересные занятия, развитие, возможность учиться новому и интересному.

Я уверен, что каждый человек, живущий на этом свете, достоин того, чтобы быть счастливым. И, несмотря на то, что счастье у каждого своё и стать счастливым получается не сразу, за своё счастье человек обязательно должен бороться и стремиться стать обязательно счастливым, чего бы это ему не стоило. Я бы очень хотел, чтобы люди не мешали друг другу быть счастливыми: не были коварными, не завидовали, не обманывали, не доставляли друг другу боль. Я всегда принимаю близко к сердцу и очень переживаю, когда кто-то рядом со мной страдает, когда кому-то плохо на душе, и он плачет. Я очень хочу, чтобы все мы жили в добром мире, где каждый из нас будет жить радостной и счастливой жизнью. Я очень хочу, чтобы люди улыбались друг другу всегда, а не плевали в сторону соседа и не говорили за спиной соседа гадости. Я горжусь и буду гордиться нашей Россией, людьми, которые в ней живут, ведь россияне – особенные люди. Я очень хочу быть счастливым и видеть вокруг себя улыбающихся от счастья людей! Я хочу, чтобы все вокруг были счастливы! Хочу, чтобы люди дарили друг другу радость и тепло, улыбки и заботу... А счастливыми себя мы можем сделать только сами, нужно только чётко определить, в чём заключается для каждого из нас счастье, а потом целенаправленно идти к своей цели.

## **СЧАСТЬЕ И СМЫСЛ ЖИЗНИ**

**Матвеев Данил** (Москва), 11 класс, ГБПОУ Политехнический техникум № 2.

Научные руководители – к.психол.н. Никитская Е.А., Фомичева И.В.

Счастье и смысл жизни – это два абсолютно разных понятия, но в то же время они могут пересекаться друг с другом. Для кого-то смыслом жизни может быть счастье. Ну а с тем, что человек, познавший смысл жизни, обретёт счастье, я думаю, никто не будет спорить. Эти два понятия объединяет ещё и то, что они для каждого индивидуальны и кроются в каких-то сокровенных для человека вещах. Существует народная мудрость,

которая гласит, что смысл жизни – это найти своё счастье, а счастье жизни – не потерять её смысл. С данной народной мудростью трудно не согласиться. Ведь каждый человек ставит перед собой цели, мечтает и стремится к счастью. Со временем среди многих целей выделяется главная – смысл жизни.

Что же такое счастье? Счастье – это когда тебе хорошо и спокойно на душе, когда нет тревог и проблем, когда ты просто радуешься мелочам. Например, этими мелочами могут быть первые лучи раннего солнца, которые освещают твою комнату, и ты от них просыпаешься, не спеша собираешься по своим делам. Счастье может заключаться во встрече друзей, с которыми тебе весело, в прогулке по улицам твоего города с молодым человеком, с которым тебе хорошо и комфортно. Настоящее счастье хочется разделить с кем-то. Ты можешь быть счастливым по любому поводу, который приносит тебе радость. Счастье не бывает абсолютным. Оно заключается не в отсутствии несчастий, но в способности преодолевать трудности, неудачи. Счастье – это временное явление. Когда человек счастлив, он нередко испытывает неосознаваемый страх: страх того, что счастье будет утеряно. С одной стороны, это омрачает счастье, придает ему «горчинки», а с другой – призывает к тому, чтобы бережно к нему, счастью, относиться.

Л. Н. Толстой писал, что у самого злого человека лицо расцветает, если ему говорят, что его любят. И в этом – счастье. Писатель предположил, что счастье заключается в любви. Я думаю, многие с ним согласятся. Резюмируя всё это, можно сказать, что каждый определяет счастье по-своему, но неизменно то, что все желают быть счастливыми.

Смысл жизни можно рассматривать с глобальной позиции как цель существования человека как биологического вида. С древнейших времён людей интересовал этот вопрос. Создавались религии, дающие свои ответы на него, философы выдвигали различные утверждения и предположения. Но абсолютно верного ответа найти человечеству не удалось, да и вряд ли удастся, потому что каждый видит смысл жизни по-своему. В этом и заключается главное сходство двух рассматриваемых понятий.

Как я понимаю смысл жизни и что это такое? Наверное, нет человека, который бы не задавал себе вопросы: зачем мы? Зачем я? Для чего живу? Чего я хочу в жизни? Человек ищет смысл жизни, делает жизненные выборы, исходя из своих представлений, а различные этические течения предлагают разные, зачастую противоположные концепции смысла жизни. Для меня смысл жизни – это определённая цель, к которой я стремлюсь.

Когда цель достигнута, смысл жизни на этом заканчивается? – Нет! Мы находим новые цели и стремимся их достигнуть. Смыслом жизни могут быть: успешная учёба, солидная должность, дети, путешествия. Для каждого человека он заключается в чём-то своём. Смысл жизни может изменяться на протяжении жизни человека, и не раз, в зависимости от жизненных обстоятельств и мировоззрения. Смысл жизни даёт нам желание и силы просыпаться по утрам, устремляет нас к чему-то новому, к тому, чего мы еще не достигли.

Человек, живущий только для себя, теряет смысл жизни потому, что отрывает свою индивидуальную жизнь от общей жизни. Этот смысл воплощается в том, что он сделал для сохранения и улучшения в мире. Иными словами, смысл жизни человека может заключаться в его самореализации, в потребности отдавать, творить, делиться с другими радостями, огорчениями, может быть, жертвовать собой ради других или быть абсолютно удовлетворённым положением дел. А человек, имеющий цели, то есть смысл жизни, стремится привести себя к такому состоянию. Я думаю, что человек, достигший своих главных целей, обязательно станет счастливым.

## **СЧАСТЬЕ – В СМЫСЛЕ ЖИЗНИ**

**Кунашева Ляна** (Нальчик), 2 курс, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова».

Научный руководитель – к.п.н. Кумышева Р.М.

Блаженное неведение или знание правды, какой бы она ни была? Многие согласятся с первым высказыванием, ведь так проще. Но проще – не всегда более правильно и лучше. Возможно, у некоторых возникнет вопрос, а как счастье связано со знанием и смыслом жизни? В чём смысл жизни? Ответ на этот вопрос человечество ищет уже давно. Но правильно ли обобщать его для всего человеческого рода? Может, у каждого свой смысл жизни? Давайте подойдем к этой проблеме с двух сторон: со стороны науки и со стороны литературы.

Наука говорит, что смысл жизни – в самореализации человека как личности, в удовлетворении его потребностей. Пирамида А. Маслоу представляет иерархию этих потребностей в последовательности: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в любви и уважении; познавательная потребность; эстетическая потребность, потребность в самореализации. Следовательно, если человек чувствует безопасность, если у него нет недостатка в любви и уважении, если он может удовлетворить потребность познавательную (может узнавать новое, понимать), эстетическую (приобщение к прекрасному), если он самоактуализировался, то наука говорит, что человек счастлив. Проверим, так ли это.

Когда удовлетворены физиологические потребности, человек не чувствует телесного дискомфорта. Это плюс. Человек без опаски может выходить на улицу, общаться с людьми (безопасность). Тоже плюс. Далее – потребность в любви и уважении. Думаю, все согласятся с тем, что когда нас любят и уважают, нам это нравится. Следовательно, тоже плюс. Познавательная деятельность повышает самоуважение, мы понимаем, что чего-то значим. Это еще один плюс в «копилку». Красивая мелодия, произведение искусства (живопись, скульптура или архитектура) облагораживают дух, доставляют эстетическое удовольствие. Однозначно, плюс. И, конечно, самореализация. Человек, который занимается любимым делом и которому удаётся это дело, которого уважают и считают профессионалом, не может не быть удовлетворён. Конечно, всегда есть в чём и куда расти, но «пункт» на данном этапе жизни считается выполненным. Ставим плюс. Выходит, наука права, и счастье связано со смыслом жизни и знанием. А что, если не все «пункты» выполняются, не все потребности удовлетворены? Ответ поищем в литературе.

Чтоб ответить на наш вопрос, вспомним знаменитый роман Джека Лондона «Мартин Иден». Главный герой Мартин Иден – простой моряк, который после рейда пропивает в кабаках заработанные гроши, ведет разгульную веселую жизнь. Он не задумывается над тем, что лежит в основе мироздания, как развивается Вселенная, что такое дух и материя. Он не знаком со всеми этими понятиями. Он знает только окружающую его действительность. А она не располагает к размышлению над такими вопросами. Он счастлив в своем блаженном неведении. Но случай открывает ему глаза на мир, на то, что можно жить иначе. Он знакомится с образованной девушкой из интеллигентной семьи и влюбляется. Тут жизнь нашего героя обретает смысл.

Чтобы стать достойным этой девушки, он начинает учиться и достигает больших высот. Но чем больше узнает наш герой, тем больше он понимает, что идеал его на самом деле далеко не совершенен. Мартин знает жизнь, так как много путешествовал, и он преломляет всё изученное через призму жизни. А его героиня жизни как таковой, реальной, не знает и воспринимает всё прочитанное буквально. Появляются первые разногласия. Герой наш хочет стать писателем и писать о жизни правдивой, настоящей. Героиня же не понимает этого, ведь заработок писателя непостоянен. Она старается каждый раз убедить его бросить писательство и заняться более приземлённым делом. Неверие любимого человека в возможность успеха подрывает дух нашего героя, но он не сдаётся. В итоге он обретает успех, славу и богатство. Его приглашают на все званные обеды и ужины, но он видит во всём этом фальшь. Им всем нужен не он сам, а презентабельность, которую он им придает своим присутствием. То есть удовлетворены его потребности в самореализации, безопасности, потребности познавательные и эстетические. Все, кроме одной – потребности в уважении и

любви. Многие могут сказать, что этого достаточно для счастья, что нашлась бы и другая девушка, более достойная. Но наш герой не такой. С разочарованием в любимой Мартин, можно сказать, потерял смысл жизни, ведь он всё делал ради неё. Нехватка истинных чувств, невозможность поговорить с родным по духу человеком приводят к трагическому концу. Герой наш топится в море.

Из всего, что было сказано, можно сделать вывод, что счастье не имеет формулы, рассчитав которую можно получить гарантию обретения счастья. Счастье у каждого своё. Много людей мечтает о такой жизни, которую обрёл ненадолго наш герой. Но будет ли эта жизнь полной без любви? Здесь можно вспомнить пословицу: «С любимым рай и в шалаше». Но у неё есть продолжение: «...до первых заморозков». Возможно, каждый отбросит какие-то потребности по личной незначимости, но главное выделяют все: смысл жизни. Без какого-либо смысла вряд ли жизнь может приносить радость и удовольствие. Смысл жизни – это путь, который прокладывает себе каждая личность, и каждый человек выбирает материал, из которого строит эту дорогу.

### **ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК СМЫСЛ ЖИЗНИ**

**Романов Александр** (Санкт-Петербург), 7 класс, ГБОУ лицей № 389 «ЦЭО»  
Научные руководители – Власова Ж.Е., Михайлова З.С.

Кто из нас не задумывался о смысле жизни? Не задавал вопросов о смысле жизни родителям? Думаю, что многие получали похожие ответы: «пройти свой путь», «получить опыт, выдержать испытания» или «помогать людям» и т.п.

Я думаю, что каждый должен дойти до всего сам. У каждого свой смысл и каждый живёт для чего-то своего. Другой вопрос, что может помочь человеку найти смысл своей жизни?

Наверное, в данный момент смысл моей жизни – узнавать новое и учиться, ведь мир столь многогранен!

Мне повезло. Я учусь не просто в школе, а в Центре экологического образования, где помимо обычных уроков есть возможность заниматься наукой, искусством, участвовать в различных конкурсах, общаться с интересными людьми и т.д.

Чем больше я занимаюсь наукой (мы проводим под руководством учителей интересные исследовательские проекты), тем больше я задумываюсь о здоровье. Здоровье, здоровый образ жизни – это очень важно. Может быть, пока ты ещё ребёнок, здоровье не так тебя беспокоит, многие мои сверстники о нём и не думают. Но когда ты понимаешь важность того, что, например, мы едим, огромное значение окружающей среды (а мне особенно легко обратить на это внимание, обучаясь в экологическом лицее), то хочется побольше узнать об этом. И мы говорим об этом с нашими педагогами, изучаем природу и самого человека.

Я думаю, что здоровый образ жизни, здоровье может быть своего рода основой смысла жизни. Если неправильно питаться, не заниматься спортом, не следить за своим здоровьем, невозможно заниматься любимым делом, это будет мешать учёбе, интересам. Чтобы осилить большое, значимое дело, необходимо быть здоровым, поэтому я всерьёз увлекаюсь химией, биологией, мне интересен состав веществ.

Когда я начал задумываться о здоровье как о важной основе жизни (а я бы очень хотел стать в будущем врачом), я увлёкся изучением здорового питания под руководством моих наставников. Особенно интересной мне показалась тема «Яблоки», и мы провели небольшую исследовательскую работу. Все знают, что яблоки необходимы и взрослым, и детям, в них много витаминов. Но мало кто задумывался о яблоке в широком смысле этого слова. Яблоко можно рассматривать как основу самой жизни.

Самой древней яблоней можно считать библейское Древо познания добра и зла. Эта яблоня принесла плод, который, послушавшись Бога, попробовали Адам и Ева. В настоящее

время яблоки имеют тысячи сортов, разные размеры, структуры и вкусы. Цвет кожуры яблока может быть зелёным, жёлтым, красным или с различными оттенками. Сорта жёлтых яблок имеют коричневые пятна, в то время как красные яблоки имеют белые пятна. Мякоть яблок также имеет различные цвета, такие как жёлтый, белый или кремовый. Разные сорта яблок имеют большое разнообразие ароматов. Структуры яблок имеют множество вариантов от мягкого до твёрдого и хрустящего. Всего существует 7500 сортов яблок! [1]

Начиная наше исследование, мы обозначили цель: определить и сравнить кислотность среды, содержание аскорбиновой кислоты, железа и других компонентов в различных сортах яблок.

Старая поговорка гласит о том, что съеденное на обед яблоко способно излечить от всех болезней. Свежие яблоки обладают противомикробным, противогнилостным и противовоспалительным свойствами. Они укрепляют иммунную систему, тонизируют лучше, чем кофе.

Яблоки – это настоящая кладовая витаминов и ценных для организма веществ. Химический состав яблок весьма разнообразен и богат. Он зависит от многих факторов, например, от сорта плодов, от условий, в которых они выращиваются и хранятся, от степени их зрелости и продолжительности хранения [5].

Мне кажется, что всем будет интересно узнать о реальной пользе яблок, поэтому я решил в своем эссе представить основные результаты исследования, которые понятны всем, а не только специалистам – биологам и химикам.

В ходе нашего исследования мы определили:

- кислотность среды свежесжатого яблочного сока;
- содержание аскорбиновой кислоты;
- наличие йода в яблочных семечках;
- содержание железа;
- наличие глюкозы.

Итак, проведённый эксперимент показал следующие интересные результаты:

– больше всего аскорбиновой кислоты (витамина С) содержат яблоки сорта Антоновка (24,99 мг/100 г продукта), меньше всего – Тартуская роза (12,49 мг/ 100 г продукта);

– самыми кислыми являются яблоки Антоновка (рН = 3,58), наименее кислыми – Мельбо (рН = 6,53);

– качественная реакция на йод даёт положительные результаты для всех исследованных сортов;

– больше всего железа обнаружено в Антоновке (1,5 мг/л), меньше всего – в Мельбо (0,3 мг/л);

– качественные реакции на глюкозу дали положительные результаты во всех исследуемых сортах. Максимальный визуальный эффект наблюдался при анализе яблок сорта Мельбо.

Яблоко издревле являлось вдохновителем науки. По известной легенде, закон всемирного тяготения был открыт Ньютоном, наблюдавшим, как в саду падают яблоки. Благодаря яблокам, Архимед открыл закон гидростатики (закон Архимеда): по легенде, он от злости на служанку стал топить яблоки, так как она не вовремя принесла, и в процессе этого занятия и сделал своё главное открытие. Алхимики заметили, что сердцевина разрезанного поперёк яблока похожа на пятиконечную звезду, и яблоко стало символом знания.

В наше время итальянский предприниматель и изобретатель Альберто Волькан решил использовать яблоки для производства бумаги. Он обратил внимание на значительное количество целлюлозы в яблочном жмыхе, который остается после отжима яблочного сока. В итоге Волькан выпустил несколько тысяч конвертов из яблочной бумаги. Итальянские власти одобрили затею Волькана. Они полагают, что такая технология будет

способствовать развитию садоводства и решить целый ряд экологических проблем в Италии.

Проводя исследование, мы хотели расширить знания по теме здорового образа жизни, больше узнать о здоровом питании, о пользе яблок, их влиянии на организм человека, изучить химический состав, научиться проводить химические реакции и даже не предполагали, что работа вдохновит на творчество.

В процессе выполнения опытов в памяти вдруг всплывали любимые сказки, в которых яблочко на тарелочке открывало волшебное «видео-окно», а яблочко, брошенное под ноги, указывало путь в Тридевятое царство; яблонька укрывала детей от злых гусей-лебедей, и щёчки у русских красавиц были красные, как наливные яблочки. Приходили в голову пословицы: «Яблоко от яблони недалеко падает», «Яблоку негде упасть».

Яблоко – один из героев литературы. Этот образ – яркий, многогранный – вдохновил не одно поколение писателей и поэтов. «Яблочко» – русская народная песня, частушка, а также исполняемый под её мелодию матросский танец.

Кроме того, яблоко явилось вдохновителем декоративно-прикладного и других видов искусства, таких как живопись, скульптура, дизайн.

Во Франции долгое время ель украшали яблоками. Но после неурожая 1858-го года стеклодувы французского региона Лотарингии взялись за изготовление «стеклянных яблок». Так появились стеклянные игрушки.

С 1988 года в городе Чивик в Швеции проходит яблочный фестиваль, который открывается живой яблочной картиной. В историю фестивалей вошла незабываемая гигантская яблочная картина «После Франса Флориса Помоны», созданная художницей Эммой Карп Лундстрём. Для её выполнения было использовано 35 тысяч яблок девяти сортов общим весом примерно в 4 тонны. Яблоки были размещены на полотне в 104 кв. м.

В центре Курска установлен памятник яблоку. Памятник весом в 150 кг и высотой 2 м посвящён знаменитому сорту «Антоновке», которая является символом Курска. Автор памятника – скульптор Вячеслав Клыков. Свою скульптуру он создал в 2004 году.

Чем больше я узнавал о яблоках, тем больше хотелось самому создать что-нибудь красивое, необычное. Как здесь не согласиться с Марселеном Бертло, который сказал, что химия и искусство имеют внутреннюю общность, которая коренится в их творческой природе. В результате проведённого исследования я нашёл ответы на интересовавшие меня вопросы, узнал много новых и очень интересных фактов. И что, как мне кажется, особо ценно, открыл у себя творческие способности. Итог – картина - материалом для неё послужили сушеные яблоки, семечки.

Теперь я и дальше собираюсь развивать в себе творческое начало, заниматься интересными исследовательскими проектами в области здоровья. В этом и есть мой важнейший смысл жизни как будущего врача – помогать людям быть здоровыми, изучать и открывать полезные свойства окружающих нас веществ, продуктов.

## Литература

1. Книга для чтения по ботанике: для учащихся 5–6 кл. / Сост. Д. И. Трайтак. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
2. Химия. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.С. Габриелян. – М.: Дрофа, 2010. – 270 с.
3. Химия. 10 класс. Профильный уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.С. Габриелян, Ф.Н. Маскаев, С.Ю. Пономарев, В.И. Теренин. – М.: Дрофа, 2011. – 318 с.
4. Ольгин О.М. Опыты без взрывов. – М.: Химия, 1986. – 192 с.
5. Тутельян В.А. Витамины: 99 вопросов и ответов. – М.: Просвещение, 2000. – 47 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ (7–9 КЛАССЫ)

**Левченко Владимир (Москва)**, 5 курс, МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя.  
Научный руководитель – д.п.н. Ульянова И.В.

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, социальных психологов, медиков, работников правоохранительных органов. Такое поведение всегда является причиной несформированности гуманистических смысложизненных ориентаций личности, что требует активного педагогического влияния на проблему.

Рост отклоняющегося поведения, распространение алкоголизации и наркомании, жестокость совершаемых преступлений вызывают особую тревогу общественности, прежде всего, потому, что они сопровождаются отрицательными последствиями – биологической, генетической и социальной деградацией личности, «выключают» из жизни часть представителей молодого поколения, усугубляют их дезинтеграцию в общество. В создавшейся ситуации наиболее актуальными и социально значимыми задачами становится сдерживание роста подростковой девиации, повышение эффективности превентивных мер. Вызывает оправданный интерес выявление особенностей подростковой девиации, обусловленной воспитанием, личностными, социально-групповыми, психологическими и иными характеристиками. Возникает потребность в формировании нового социального дискурса, отражающего основные особенности и тенденции, причины и факторы подростковой девиации, стратегию профилактической работы.

Одним из приоритетных направлений профилактики отклоняющегося поведения школьников становятся профилактические уроки.

Лучше, если урок проходит в форме свободной дискуссии. Чтобы ученики не стремились «выпросить пятёрку зазубриванием», а получали знания и усваивали их, можно использовать авторскую систему оценивания работы учеников типа «Светофор»:

- зелёная карточка (ученик верно отвечает на поставленный вопрос, логически выстраивая ответ) – 1 условный балл;
- жёлтая карточка (ученик отвечает и рассуждает верно, но сбивчиво) – 0,5 условного балла;
- красная карточка (ученику удаётся дискутировать по конкретному вопросу при явной помощи учителя и одноклассников) – 0,5 условного балла.

Тема: проблемы воспитания: девиантное поведение подростка и как его предупредить  
Аудитория: 7–9 классы.

Перевод в оценки: учитель показывает ученикам их результаты, переведённые в оценки в конце каждого месяца. Каждый балл оценки эквивалентен условным баллам-карточкам. Карточки выполнены в печатном виде на цветной бумаге с указанием условного балла и подписью учителя на обратной стороне. После урока карточки возвращаются учителю, который заносит результаты в специальный «преджурнальный лист», где и формируются отметки. «Пятёрка» может быть поставлена в журнал лишь при условии, что большую часть (3–4 балла) составляют карточки-единицы условных баллов.

Цель урока:

- ознакомить ребят с понятием «девиантное поведение»;
- выяснить причины девиантного поведения;
- показать опасность проявлений девиантного поведения;
- найти меры предупреждения признаков девиантного поведения.

Учитель: Ребята, скажите, только честно, кто из вас пробовал курить или пить пиво? Не стесняйтесь – добавлю к оценке один балл за честность.

Несколько учеников поднимают руки. Учитель раздаёт каждому из поднявших руку по карточке.

Учитель: Что вы знаете о таком термине как «девиантное поведение»?

Девиантным поведением являются любые поведенческие отклонения человека от установленных и общеизвестных правил в том обществе, где он живёт.

Свободное общение (вопрос к аудитории): Как, на ваш взгляд, девиантное поведение – это «хорошо» или «плохо»? Аргументируйте своё мнение.

Учитель (не выражая свою точку зрения явно, но медленно опровергая «ошибочное» мнение): Являясь своеобразным вызовом социально установленным нормам общества, девиантное поведение подростка чаще всего начинает проявляться уже в переходном возрасте (11–13 лет). Причиной тому может послужить неблагоприятная семья (где один из родителей пьёт, употребляет наркотики, занимается бомжеванием и т.д.) или отдельные семейные проблемы, способные сильно повлиять на детскую психику (плохое отношение родителей к ребёнку, частые скандалы, развод родителей и т.п.). Но велико и влияние генов. Например, хорошая семья усыновляет ребёнка из детского дома в 3-хлетнем возрасте. Через 10 лет приёмные родители замечают, что ребёнок грубит, курит или подворовывает деньги. Взрослые недоумевают, нервничают, не зная причину этих поступков. В результате нарушается процесс социализации, что, в свою очередь, вызывает подростковую дезадаптацию в обществе. Такие подростки легко примыкают к «группировкам единомышленников-агрессоров», чьи действия носят агрессивно-социальный характер. Они курят, прогуливают занятия в школе, употребляют спиртные напитки. Конечно, любая палка – о двух концах, поведение может быть и не таким агрессивно-выраженным, т.е. направленным не на окружающих, а уже на... себя. Такие ребята легко становятся «мечтателями», ищущими коротких путей в свой «астрал». Они склонны к токсикомании (злоупотреблению психоактивными веществами) и наркомании. Зависимых от токсических и наркотических веществ можно разделить на три группы: «мотиваторов» (употребляющих данные средства по своим личным мотивам), «наивных» (употребляющих средства периодически для каких-то им известных, «приятных», с их точки зрения, эффектов) и «слабовольных» (постоянно употребляющих).

В завершение урока (вывод): Наверное, каждый из вас, ребята, через 10–15 лет станет родителем. Как уберечь своего ребёнка от пагубного влияния (улицы, плохих «друзей»)? В качестве профилактики девиантного поведения родителям необходимо формировать у ребёнка здоровое отношение к окружающим и самому себе путём воспитательных бесед, направленных на перестройку мотивационной сферы и самосознания ребёнка. Но и тут главное не «перегнуть палку». Как правильно начать разговор, чтобы ребёнок не впал в психоз и не выбежал вон, громко хлопнув дверью? Прежде всего, настройтесь на конструктивный положительный разговор. Здесь абсолютно лишними будут фразы типа «мы должны поговорить о чём-то важном», «тебе удобно (лежать, сидеть, стоять), тогда поговорим...» Вопреки распространённым предрассудкам, что надо говорить детям: «есть слово “надо”», это не приведёт к желаемому результату – подросток не поймёт ваших «тесных взрослых рамок» – он «вольная птица». Спустившись с «высоты прожитых лет» постарайтесь разговаривать на равных, вы ничем не жертвуете – все свои. Очень часто дети смотрят на окружающий мир куда объективнее взрослых, пока не начнут взрослеть и абстрагироваться. Не пытайтесь прочитать «академическую лекцию» и не задавайте сразу много вопросов – прислушайтесь к себе: насколько Вы раскрепощены и не накручены, готовы ли Вы к долгому диалогу и упорству своего чада? Но стоит отметить, что если Вы не знаете, как правильно подойти к решению столь деликатного вопроса, то необходимо обратиться за помощью к квалифицированным специалистам.

Домашнее задание: составить план-описание ученика с «нормальным» поведением.

## Литература

1. Ульянова И.В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся: методы, технологии, ведущие виды деятельности // Теоретический и научно-методический журнал «Воспитание школьников». – № 7, 2011. – С. 15–21.
2. Ульянова И.В. Современная педагогика. Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников (Монография). Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2015. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/38391> – ЭБС «IPRbooks», по паролю. 297 с.

### В ЧЁМ ПРОЯВЛЯЕТСЯ МОЯ ЛИЧНАЯ ЗРЕЛОСТЬ

**Сандибекова Макпал** (Костанай, Казахстан), 2 курс магистратуры, Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова.  
Научный руководитель – к.психол.н. Ниязбаева Н.Н.

*Пока человек не стал взрослым, он весь – обещание чуда,  
а зрелость делает его свершившимся фактом,  
вне зависимости от того, каким именно он стал.  
Макс Фрай «Ворона на мосту»*

В жизни мы часто сталкиваемся с таким понятием как «зрелость», но часто ли мы задаёмся вопросом: действительно ли я зрелая личность? И в чём заключается моя личная зрелость? Благодаря данному заданию я решила правдиво ответить себе на этот вопрос.

Ознакомившись с работами А. Маслоу (признаками зрелой личности по А. Маслоу) и Э. Эриксона (зрелость как седьмая стадия человеческой жизни), посвящёнными вопросу зрелости личности, я пришла к выводу, что я не могу с уверенностью назвать себя зрелой личностью. В принципе, я себя таковой и не считаю. У меня нет своей жизненной философии, я не уверена в правильности своей жизненной позиции, мои принципы не устойчивы, а жизненного кредо нет. Но я все же являюсь счастливой обладательницей некоторых признаков зрелой личности.

Так в чем же именно проявляется моя личная зрелость? Начнём с того, что моя зрелость проявляется в способности доверять своим суждениям, действовать в соответствии с ними; в наличии моей собственной, не зависящей от окружения системы ценностей; умении быстро устанавливать контакты с людьми; в положительном отношении к самой себе. Несмотря на существующие недостатки, я способна рассматривать явления с различных точек зрения, понимать и воспроизводить точку зрения другого. Я терпима к разным мнениям и позициям, способна непредвзято относиться к людям и событиям. Не менее важным я считаю, что могу признать себя ответственной за свои поступки и быть автором своей жизни.

Но у меня ещё много вопросов, на которые я так и не смогла ответить. Например, реалистичны ли мои цели? То, к чему я стремлюсь, – это мои истинные цели либо непомерные амбиции? Открыта ли я своему опыту или же сама себя обманываю, закрываясь от чувств и переживаний под влиянием своей семьи и среды? Честна ли я сама с собой? Где заканчивается влияние внешнее на мою жизнь и начинается мой личный выбор?

Всё это привело меня к выводу, что я сейчас на пути становления зрелой личности, и некоторые её признаки у меня проявляются, и они же и являются моим стимулом для развития.