

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СМЫСЛА ЖИЗНИ И АКМЕ**

Материалы XVII симпозиума

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

Москва 2012

Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГНУ «Психологический Институт РАО», 2012.

В сборнике представлены материалы, которые отражают содержание выступлений участников XVII симпозиума, проведённого в ФГНУ «Психологический институт РАО» в 2012 году. Симпозиум посвящен 100-летию первого Психологического института России (1912-2012). Подведены некоторые итоги и намечены перспективы исследований проблем смысла жизни и акме. Рассмотрены общепсихологические, философские, религиозные, профессиональные, возрастные, культурологические, литературоведческие проблемы смысла жизни и акме, а также проблемы современного образования, смысла жизни и здоровья человека. Авторы материалов – преподаватели высших и средних учебных заведений, работники научных центров России, Беларуси, Украины, и Молдовы. В последнем разделе сборника отражены материалы докладов и сообщений, представленные на юношеской секции, уже третий год организованной в рамках симпозиума. Представленные материалы будут интересны философам, психологам, педагогам и широкому кругу читателей.

© ФГНУ

«Психологический институт Российской Академии образования», 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Раздел 1. Некоторые итоги и перспективы исследований по проблемам смысла жизни и акме	11
Чудновский В.Э. (Москва) Смысловая вертикаль человеческой жизни	11
Карпова Н.Л. (Москва) Исследования психологических аспектов смысла жизни и акме сотрудниками ПИ РАО	25
Митина Л.М. (Москва) Смысл жизни и личностно-профессиональное развитие субъектов образования	30
Мелик-Пашаев А. А. (Москва) Образование – путь к себе	34
Граник Г.Г. (Москва) Художественная литература как фактор становления у школьников нравственного фундамента смысла жизни	38
Раздел 2. Общепсихологические, религиозно-психологические и философские аспекты проблемы смысла жизни и акме	40
Косов А.В. (Калуга) Акмеология и мифосознание в современном мире	40
Гагарин А.В., Фокин А.И. (Москва) Экологоориентированное мировоззрение личности как акмеологический феномен: сущность, содержание, критерии развития	44
Завгородняя Е.В. (Киев, Украина) Акмеологическая модель художественно одаренной личности	46
Мельничук А.С. (Москва) Риск и акме: аспекты взаимосвязи	49
Ткаченко И.Н. (Москва) Смысл жизни и смысл деятельности	52
Сидоров К.Р. (Ижевск) О совести и трех видах поступка человека	55
Балл Г.А. (Киев, Украина) Психологические трудности реализации этических составляющих смысла жизни	58
Карпинский К.В. (Гродно, Беларусь) Автономия смысложизненного выбора и психологический кризис в развитии личности	61
Пашукова Т.И. (Москва) Проблемы смысла жизни у людей со сложным внутренним миром	65
Жильцова Т.М. (Москва) Психологические закономерности кризиса смысла жизни	68
Дзида Г.А., Максютова З.Г. (Новый Уренгой) Аксиологические аспекты смысла жизни	72
Гаврилова Т.А. (Уссурийск) Аутомортальность как угроза смыслообразующему функционалу субъекта	75
Наконечная М.Н. (Нежин, Украина) Смысложизненный потенциал помощи другому	77
Волынская Л.Б. (Москва) Обретение смысла жизни доступно каждому	79
Коломинский Я.Л., Белановская О.В. (Минск, Беларусь) Осмысленность жизни как фактор субъективного благополучия личности	84
Бутолин С.Г. (Ижевск) Человек в психологии: личность или индивидуальность?	89
Ивков Н.Н. (Москва) Личностная ориентировка как механизм устранения ценностного противоречия	90
Росийчук Т.А. (Харьков, Украина) Перипетии социальной коммуникации и смысложизненная ориентация личности	93
Жигулин А.А. (Воронеж) Структура правовой культуры современного общества	96
Остапчук Н.В. (Екатеринбург) Экзистенциальный механизм развития личности	99
Большакова А.Н. (Харьков, Украина) Негативное осмысление жизненного самоосуществления как психологическая проблема	102
Мосеева Е.А. (Брянск), Батарчук Д.С. (Москва) Смысл жизни личности	105
Никоненко Ю.П. (Нежин, Украина) Взаимосвязь смысла жизни с моральной	108

зрелостью личности

Соловьев О.В. (Луганск, Украина) От биологического «эгоцентризма» к социальному аллоцентризму (или о смысле как высшей форме феномена субъективности) 111

Лагутов Н.В. (Москва) Религиозно-психологический фактор формирования самоактуализированной личности в современном обществе 115

Зырко А.А. (Астрахань), Батарчук Д.С. (Москва) Прощение как императив нравственных ценностей 121

Кононов П.Н. (Красково, Московская область) Философская модель иерархии коммуникативных функций человека, отражающая основы смысла жизни, индивидуальную и общечеловеческую акме 123

Раздел 3. Смысл жизни, акме, профессиональная деятельность, возраст и проблемы современного образования 125

Москаленко О.В. (Москва) Смыслжизненные и акмеологические проблемы карьерного роста специалиста 125

Ткаченко А.А. (Кировоград, Украина) Личностная реализация «дела жизни»: эмпирическое исследование 127

Москаленко В.А. (Москва) Социально-психологический портрет профессионализма дипломатов и проблемы смысла жизни 130

Новиков С.А. (Москва) Смыслжизненные и акмеологические проблемы управленческой деятельности в современном военно-медицинском учреждении 134

Зеленова М.Е. (Москва) Ценностно-смысловые ориентации и особенности профессионального здоровья у специалистов, участников военных действий 137

Кечил Д.И. (Кызыл) Смыслжизненные и акмеологические проблемы работы психолога служебной деятельности 141

Камнева Е.В. (Москва) Специфика профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел 144

Плужникова Л.А. (Воронеж) Акмеологические аспекты внутриличностной компетентности психолога 147

Медведева Н.И. (Ставрополь) Синдром эмоционального выгорания как следствие деформации личности учителя общеобразовательной школы 150

Филинкова Е.Б. (Москва) Личностная заинтересованность учителей в переходе на управленческую работу 154

Петрова Е.А. (Москва) Смысл и стратегии жизни у современной молодежи 155

Быкова Н.Л. (Самара) Ресурс комплексного психолого-педагогического подхода в развитии осмысленности жизненного и профессионального становления подрастающего поколения 159

Кумышева Р.М. (Нальчик) Интерференция смыслов жизни и учебной деятельности в контексте взаимодействия с внешним миром 164

Полякова Е.С. (Минск, Белоруссия) Становление полисубъекта и достижение акме в музыкальном образовании 169

Рачковская Н.А. (Москва) Смыслжизненный аспект развития профессиональной культуры будущего педагога 173

Минаева Е.В. (Москва) Гены чертят нам определенный путь? (на материале рассказа А.П. Чехова «Весь в дедушку») 176

Чернышева Н.С. (Владимир) Интерпретация сказочных символов как способ обучения поискам смысла 177

Данилова Н.С. (Минск, Беларусь) Формирование модели будущего в юношеском возрасте: структурная организация и содержание 181

Куприна О.А. (Москва) Экзистенциальные показатели, определяющие

осмысленность жизни студентов психологических факультетов	184
Рафа М.Б. (Дрогобыч, Украина) Оптимальные особенности субъективной реконструкции жизненного опыта как акмеологический ресурс жизненной успешности	186
Вержибок Г.В. (Минск, Беларусь) Гражданственность как ценность и активная позиция студента	189
Черкасова О.Д. (Москва) Позиция профессионала и смысло-жизненные ориентации студентов	192
Храмова О.Б. (Москва) Смысло-жизненные и акмеологические проблемы студенческой молодежи в процессе получения высшего образования	194
Сторожева Ю.А. (Астрахань) Смысло-жизненные и акмеологические проблемы профессионального самоопределения студенческой молодежи в процессе получения высшего медицинского образования	196
Палютина Е.Ю., Русина Н.А. (Ярославль) Взаимосвязь между личностными характеристиками, жизненными ценностями и смысло-жизненными ориентациями студентов-медиков	200
Ачинович Т.И. (Минск, Беларусь) Система жизненных смыслов студентов с разным типом религиозности	207
Попова Т.А. (Москва) Я-экзистенциальное как психологическая основа смысла жизни	210
Логинова А.А. (Москва) Комплексная оценка эффективности воспитательной программы реализуемой учебным заведением	216
Зобков В.А. (Владимир) Общественно полезная деятельность как акмеологическое условие и средство современного образования	218
Ульянова И.В. (Москва) Воспитательная система формирования смысло-жизненных ориентаций учащихся: класс как тренинговая группа	220
Зобков А.В. (Владимир) Смысловые характеристики саморегуляции учащимися учебной деятельности	223
Филонова Е.А. (Москва) Психолого-педагогические условия обретения школьником смысла жизни в современной системе образования	225
Чулкова М.А. (Челябинск) Формирование смысло-жизненных ориентаций как механизм внутриличностного взросления	228
Бычкова Г.К. (Москва) Учитель в поисках своего пути: от повседневного к экзистенциальному	232
Кулешова Е.Н. (Москва) Переживание вальдорфским учителем радости как условие обретения смысла собственной жизни	234
Пускаева Т.Д. (Москва) О множественности смыслов при построении биологической картины жизни	237
Зиновьев А.А. (Ульяновск) Планируемые успехи	240
Вайзер Г.А. (Москва) Формирование у школьников представлений о смысле жизни на примере жизни и деятельности М.В. Ломоносова (300 лет со дня рождения народного гения)	243
Майорова Е.В. (Москва) Влияние географического образования на обретение школьником смысла жизни	248
Гамаюнова М.А. (Москва) «Первые шаги» новых стандартов образования	250
Голышева З.В. (Москва) Планируемые результаты начального общего образования	253
Люминарская Т.В. (Москва) Внутришкольный контроль в современных условиях образования	255
Осницкий А.К. (Москва) Роль регуляторного опыта в поисках смысла жизни	258
Чистякова Г.Д. (Москва) Роль самоощущения учащихся в развитии познавательных смыслов жизни	262
Чижевская М.А. (Дзержинский, Московская обл.) Актуализация смысла жизни в	

период адаптации пятиклассников	264
Кузнецова Г.И. (Дзержинский, Московская обл.) Проблемы современного образования, смысл жизни и экологический туризм	267
Арапова П.И. (Москва) Выбор жизненного пути как ценностно-смысловая задача старшеклассников	269
Круглова М.Б. (Москва) Изучение представлений современных школьников о смысле жизни	271
Колышко А.М. (Гродно, Беларусь) Влияние смысложизненного кризиса на самоотношение личности в период ранней взрослости	274
Бастун Н.А. (Киев, Украина) Влияние детской психотравмы на жизненные смыслы взрослого	277
Гаврилова Т.П. (Москва) Переживания и поведение детей и подростков в ситуации фрустрации	280
Кочеткова В.Г. (Самара) Формирование ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения как психолого-педагогическая проблема	282
Горлова Н.В. (Красноярск) Поиск смысла жизни как задача развития при «переходе» к юношескому возрасту	285
Цынцарь А.Л. (Бендеры, Молдавия) Социально-психологический феномен трудовой миграции населения	288
Раздел 4. Смысловое пространство моей жизни. Доклады юношеской секции симпозиума	290
Мелешкина И. (Белгород) Смысл жизни и мои чувства	290
Амбуркина П. (Москва) Сложно ли быть нравственным человеком в современных условиях развития общества?	291
Рожкова М. (Дзержинский, Московская обл.) Размышления о смысле жизни	293
Игошина А. (Москва) Что может помочь человеку найти смысл своей жизни?	295
Савченко А. (Москва) Роль педагогов детского дома в нравственном развитии своих воспитанников	296
Вьюговская Н., Карпов П. (Москва) Формирование смысложизненных ориентаций суворовцев в условиях волонтерского движения воспитательной системы училища	299
Савенков В. (Клин, Московская обл.) Влияние антикоррупционного воспитания на выбор смысла жизни подростками	302
Пукман Н. (Дзержинский, Московская обл.) Истинный путь к совершенству	304
Викарева С. (Лосино-Петровский, Московская обл.) Сложно ли быть нравственным человеком в современных условиях?	306
Агеев И. (Москва) Нужно ли современному молодому человеку задумываться о смысле жизни?	308
Нагорная Т. (Гродно, Беларусь) Формирование эмпатии как составляющей нравственного развития личности	309
Гамолин С. (Новый Уренгой) Влияние современных средств массовой информации на молодежь	311
Мокряк Ю. (Новый Уренгой) Смысл жизни и ценностные ориентации молодежи	313
Никитин К. (Новый Уренгой) Смысл жизни как фактор успешной социализации	315
Руфуллаева Г. (Новый Уренгой) Нравственность и современность	316
Шик О. (Новый Уренгой) Смысл жизни и мои чувства	317
Тюрина Л., Ефимова Е. (Москва) Наше понимание смысла жизни	318
Апполонова И. (Москва) Значимость смысложизненных ориентаций	320
Филиппова М. (Москва) Мой профессиональный выбор	322
Артёмова О. (Москва) Моя мечта - моя профессия - моя судьба	322
Артамонова М. (Москва) Мои желания	323

Предисловие

Вниманию читателей предлагается сборник материалов XVII симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме». На симпозиуме было проведено: три пленарных заседания, юношеская секция, круглый стол «В какой мере современное образование способствует поиску и обретению взрослеющим человеком смысла жизни?» и вечерняя лекция В.Э Чудновского «Смысловая вертикаль человеческой жизни». Содержание докладов отражено в четырех разделах сборника.

В первом разделе подведены итоги и намечены перспективы исследований по проблемам смысла жизни и акме. Начинается раздел с материала В.Э. Чудновского, где отражены темы: «Наука и религия о смысле жизни», «Смысл жизни и личность», «Смысловая вертикаль человеческой жизни», «Проблема целостности смысла жизни». Автор рассмотрел принципиальные различия и целый ряд принципиальных положений, которые сближают научный и религиозный подходы к проблеме смысла жизни. Идею о неразрывной связи смысла жизни человека и мира, в котором он живет, В.Э Чудновский считает главным наследством, которое оставили нам русские религиозные философы. В смысложизненной проблематике в качестве исходного выделено положение: психологической основой становления внутренне свободного человека является смысловая вертикаль человеческой жизни. К значимым составляющим процесса "строительства" смысловой вертикали относится: создание модели будущей жизни, обращение к прошлому, извлечение из него уроков. Сформулирован важный вывод: отношение к личности как целиком определяемой внешней общественной средой и недооценка личности как творца общественной жизни разрушает смысловую вертикаль человеческой жизни. Главная опасность социальной ситуации современной России, по мнению В.Э. Чудновского, состоит в разобщенности, отчужденности личности и государства, государства и общества, потере двуединства Я и мира, в котором человек живет. Актуальной задачей в наше сложное время становится восстановление смысловой вертикали человеческой жизни.

В докладе Н.Л. Карповой рассмотрены основные направления исследований, которые проведены сотрудниками Психологического института РАО по проблемам смысла жизни и акме. Значительный вклад в разработку этих проблем внесли сотрудники научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитация личности», которые с 1995 года стали основными организаторами семнадцати симпозиумов. Раскрыты содержание и структура смысла жизни, смысла собственной жизни, соотнесены понятия «смысл жизни» и «акме», проанализированы роль внешних и внутренних факторов в процессе обретения смысла жизни, его возрастные характеристики, становление оптимального смысла жизни. Особое внимание было уделено смысложизненному аспекту современного процесса образования. Этот процесс рассмотрен как целое «смысловое пространство», имеющее единую линию и постоянно действующие внутренние тенденции развития. В связи с задачами психотерапии и социореабилитации выявлена роль феномена смысла жизни в создании смыслообразующих психотерапевтических стратегий, направленных на стимулирование у пациентов интрагенной (внутренней) активности. Разработана концепция совместной педагогики в работе с детьми, имеющими сенсорную депривацию и различные формы инвалидности, сформулирован «принцип индивидуального личностного акме».

Проведены работы, в которых проанализированы литературоведческие и искусствоведческие аспекты смысла жизни и акме.

В обобщающем докладе Л.М. Митиной представлены две модели личностно-профессионального развития субъектов образования. Модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь поиска и обретения смысла жизни. Модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов. А.А. Мелик-Пашаев обосновал некоторые подходы к разработке принципов творчески развивающего образования. В работе Г.Г. Граник отражены результаты многолетнего практико-ориентированного исследования: созданы учебники по филологии, способствующие становлению у школьников нравственного фундамента смысла жизни. Во втором разделе отражены общепсихологические, религиозно-психологические и философские аспекты проблемы смысла жизни и акме. В ряде докладов проанализировано соотношение понятия смысла жизни с другими понятиями: смысл деятельности, совесть, ценность, субъективное благополучие, моральная зрелость личности, личностная ориентировка. Обосновано введение понятий: аутомортальность, смысложизненный потенциал помощи другому. Раскрыты психологические трудности в реализации жизненных смыслов и особенности становления кризисных состояний в развитии личности. Авторами исследований, выполненных в русле акмеологии, проанализированы понятия: экологизированное мировоззрение, мифосознание, а также выделены пять аспектов взаимосвязи акме и риска, предложена акмеологическая модель художественно одаренной личности. В этот раздел включены работы, в которых рассмотрен религиозно-психологический фактор формирования в современном обществе самоактуализирующейся личности и предложена философская модель иерархии коммуникативных функций человека, отражающая смолообразование и движение человека к акме.

В третьем разделе обсуждаются проблемы: «Смысл жизни, акме, профессиональная деятельность, возраст и проблемы современного образования». В статьях выделены смысложизненные и акмеологические проблемы, связанные с профессиональной деятельностью учителей, преподавателей вузов, психологов, врачей, сотрудников органов внутренних дел, руководителей образовательных учреждений, деятелей науки и культуры, дипломатов, специалистов, участников военных действий. В ряде статей представлены актуальные исследования, отражающие современное положение профессионала в нашей стране. В условиях рыночной экономики и вынужденной «вторичной профориентации» значительной части населения ученые обратились к проблемам планирования карьеры и карьерного роста. В частности, показано: если процессы «личностно-профессиональное развитие» и «карьерный рост» идут параллельно, то карьера становится в ряд с другими аспектами смысла жизни человека, помогая ему развиваться. Если же эти процессы идут в противоположные стороны, то возможны кризисные состояния и потеря смысла жизни. Проанализированы пути создания акмеологической технологии профессиональной работы в правоохранительных органах психолога служебной деятельности. Отмечены каждодневная новизна и индивидуальные способы решения проблем, стоящих перед руководителем военно-медицинских учреждений. Так, ему приходится в экстремальных условиях борьбы за здоровье больного

быть и советчиком в решении проблем смысла жизни. Сформировавшиеся на войне приоритетные ценностно-смысловые установки требуют переосмысления и коррекции к реалиям окружающей мирной действительности. На симпозиуме представлены результаты обследования военных ветеранов: высокий уровень смысложизненных ориентаций напрямую связан с высоким уровнем общей социальной и профессиональной адаптированности, а также высокими показателями субъективной удовлетворенности всеми сферами жизнедеятельности (профессиональной, семейной и т.д.) и состоянием здоровья. Большое внимание уделено и выявлению причин возникновения «синдрома эмоционального выгорания» у педагогов в современных условиях реформирования образования.

Значительное число статей посвящено проблемам профессионального становления и воспитания подрастающего поколения. В современных условиях, когда сформулирована цель: «новое образование должно работать на новую экономику», – фактически взрослеющий человек становится «винтиком рыночной экономики». Коррекция направленности личности на добывание денег любым путем – актуальная задача работы социальных институтов: высших и средних специальных учебных заведений, школ, детских садов. В ряде работ отражены результаты экспериментальных исследований, проведенных в студенческих группах. Раскрыто содержание трех типов жизненных структур, формирующихся у современной молодежи, а также структурных элементов авторской модели гендерной культуры. Изучалась динамика изменения у студентов смысловых диспозиций, рассматриваемых как смысловой инвариант психической ресурсной системы человека, необходимый ему для последовательной адаптации к изменяющимся внешним условиям, ориентации в них и в дальнейшем для регуляции своего взаимодействия с миром. Предпринята попытка обосновать возможность использования профессиональных установок студентов как показателей перспективной позиции профессионала. Рассматривалось также влияние адаптационного тренинга на развитие у студентов профессионализма и обретение ими смысла жизни, выявлена динамика становления полисубъекта в музыкальном образовании. Раскрыты возможности использования художественной литературы для решения задач на поиск смысла жизни.

Исследователи, занимающиеся проблемой «Смысл жизни и возраст», связывают ее с современным состоянием учебно-воспитательного процесса в школе. Проанализированы психолого-педагогические условия, необходимые для обретения школьником смысла жизни, и трудности их реализации в рамках трансформации системы образования. В статьях отмечается, что в процессе работы по новым образовательным стандартам возможно снижение уровня владения учащимися начальных классов знаниями, умениями и навыками, лежащими в основе становления личностного потенциала жизненных смыслов. Самоощущение подростков в школе рассматривается как важный фактор, обеспечивающий актуализацию у подростков познавательных смыслов. Критически относясь к культивированию в современном обществе ценностей «добывание денег», авторы статей обратили внимание на забвение трудового воспитания как источника формирования у подростка регуляторного опыта, наполненного личностным смыслом. Выражено негативное отношение к тому, что общественно полезная деятельность потеряла общественную значимость в современной школе. Раскрыта потенциальная опасность существующего абстрактного подхода к изучению смысловой сферы, обоснована необходимость реализации научно-обоснованных подходов

при создании и использовании программ нравственного развития ребенка. Большое внимание уделяется разработке воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций, в рамках которой школьный тренинг занял равные позиции с уроком.

Участники симпозиума отметили существенно влияющие на смолообразования трудности работы в современной школе, где директор и учитель поставлены «на иглу предпринимательства», загружены «томами отчетности», реализацией несовершенных, скороспелых концепций в области образования. Смысл творческой деятельности учителя часто определяется словом «вопреки», что порождает либо агрессивность, либо представления о собственной непогрешимости, ведущие к проявлениям болезненной требовательности и к детям, и к себе. В этих условиях смысложизненным ориентиром для учителя может стать «погружение воспитанников в сферу человечности через гармонизацию собственной личности, своих взаимоотношений с действительностью, через преодоление своих внутренних страхов и конфликтов». В целом ряде статей авторы остановились на результатах собственного творческого поиска в целях совершенствования учебной и внеучебной деятельности, рассматриваемого как условие обретения школьниками смысла жизни. В частности, в исследованиях отражена успешность реализации курса занятий «Хочешь ли ты стать хозяином своей судьбы?», целью которого было формирование у подростков отношения к собственной жизни как к единому смысловому пространству. Представлена результативность методики групповой воспитывающей деятельности для решения старшеклассниками ценностно-смысловой задачи «Выбор пути». Раскрыта значимость обучения в «школе возраста» для разрешения конфликтов юношеского возраста, основанных на противоречии «смысл жизни – бессмысленность». В экспериментальном исследовании выявлено: реализация вальдорфской системы воспитания способствует возникновению у учителя переживаний радости и нахождению смысла в трудовой жизни.

В этот раздел включены также статьи о смысложизненном кризисе в период ранней взрослости, переживаниях подростков, юношей и девушек в ситуациях фрустрации, а также о проблемах семейного воспитания.

В отдельный – четвертый – раздел выделены статьи с тематикой «Смысловое пространство моей жизни». Авторы – студенты, учащиеся 9 – 11 классов школ и колледжей Москвы Белгорода, Московской и Тюменской областей России, Гродно республики Беларусь. В статьях отражены материалы докладов, прочитанных на юношеской секции, которая уже третий год организована в рамках симпозиума.

В приложение включено принятое на симпозиуме «Обращение к профессиональному психолого-педагогическому сообществу и органам федеральной и исполнительной власти».

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

Редколлегия

Раздел 1. Некоторые итоги и перспективы исследований по проблемам смысла жизни и акме

«Смысловая вертикаль человеческой жизни»

Вечерняя лекция, прочитанная 18 апреля 2012 года

В.Э. Чудновским, г. Москва

Исполнилось 17 лет нашему симпозиуму. Возраст серьезный, побуждающий к размышлению о том, с чем приходим к своему 17-летию, каковы перспективы нашей дальнейшей работы. Данное сообщение посвящено следующим методологическим аспектам проблемы смысла жизни:

1. Наука и религия о смысле жизни.
2. Смысл жизни и личность.
3. Смысловая вертикаль человеческой жизни.
4. Проблема целостности смысла жизни.

1. Наука и религия: противники или союзники

Семен Франк, представитель плеяды русских религиозных философов, дает потрясающую по своей выразительности картину мировой бессмыслицы: «В каком-то уголке мирового пространства кружится и летит комочек космической грязи, называемой земным шаром; на его поверхности копошатся, кружась вместе с ним, миллиарды и биллионы живых козявок, порожденных из него же, в том числе двуногие, именующие себя людьми; бессмысленно кружась в мировом пространстве, бессмысленно зарождаюсь и умирая через мгновение по законам космической природы, они в то же время, движимые теми же слепыми силами, дерутся между собой, к чему-то неустанно стремятся, о чем-то хлопочут, устраивают какие-то порядки жизни. И эти-то ничтожные создания природы мечтают о смысле своей общей жизни, хотят достигнуть счастья, разума и правды. Какая чудовищная слепота, какой жалкий самообман!» (Франк, 1994, с.530).

Итак, имеет ли жизнь вообще смысл? Вопрос поставлен категорически, и он требует ответа.

Но исследователь проблемы смысла жизни с самого начала наталкивается на скептическое отношение к самому намерению сделать данный феномен предметом научного анализа.

Авторы учебного пособия «начала христианской психологии», характеризуя противостояние между наукой и религией, обострившееся в последнее время, пишут, что если ученые отвергают религию как не имеющую отношения к объективному познанию, то люди церковные отвергают науку, в особенности науку, о человеке как пустое и опасное мудрствование там, где по их мнению нужно лишь духовное постижение и молитва» (Братусь «Начала христианской психологии, 1995, с.5)

В последнее время все больше ощущается необходимость в выстраивании моста между наукой и религией, прежде всего потому, что только совместными усилиями религии и государства, опирающегося на науку о человеке, можно добиться положительных результатов в нравственном состоянии общества.

Из выступления на симпозиуме отца Владимира (Архипова): «Важно понять, что наука и религия не враги, а друзья». Вместе с тем, строительство такого «моста» представляет немалые трудности. Слишком велика многовековая инерция, слишком привычен «Камень преткновения» - известный тезис: «Религия противоположна науке». Да, противоположна. Но разве отменен закон диалектики о борьбе противоположностей как факторе развития? Остановимся на этом подробнее.

Е.Н. Трубецкой в главе «Религиозный смысл человеческой мысли» пишет: Настоящее исследование, как и всякая вообще попытка проникнуть умом в смысл жизни, без сомнения вызовет возражения с двух сторон – и с точки зрения рационалистической, и с точки зрения религиозной. Одним оно покажется недопустимым унижением человеческого ума, несовместимым с его достоинством, капитуляцией перед откровением, другие, напротив, сочтут ее недозволительной дерзостью человеческой мысли, горделивым притязанием и тщетным усилием проникнуть в тайны от нее сокрытые. И те и другие в одном отношении стоят на общей почве: и те и другие утверждают, что между откровением и умственной жизнью пропасть, исключающая возможность каких бы то ни было переходов; и те и другие сходятся в том, что мысль с ее исканиями должна остаться навеки по ту сторону религиозной жизни» (Трубецкой, 1994, с.424).

Полемизируя с П. Флоренским, с точки зрения которого само стремление к разумной вере есть начало дьявольской гордыни, самозванство и самодовольство и что мысль не участвует в акте веры, она просто должна подчиниться и умолкнуть, Трубецкой писал: «Мне кажется, что нельзя любить истину «всем нутром», когда не знаешь, есть она или нет. Человек, проделывающий над собой операцию отсечения мысли, тем самым утрачивает и цельность своей души. Как частное явление целого психического процесса мысль связана со всеми душевными переживаниями». И далее: «Возможно, ли вообще откровение без участия человеческой мысли в него проникающей? Открыть какую-либо тайну вообще можно только существу мыслящему» (там же, с.428-429).

Таким образом, русский религиозный философ Е.Н. Трубецкой вносит свой вклад в строительство «моста» между религией и наукой в понимании проблемы смысла жизни. Он утверждает, что не должно быть пропасти между мыслью и верой.

Другой пункт противоречий между наукой и религией связан с утверждением об исключительном приоритете религии в нравственном воспитании человека: этика вне религии не имеет никакого значения.

Полемизируя с этим положением, призовем на помощь известного религиозного философа В.Л. Соловьева. Следует заметить, что автора «Чтений о богочеловечестве», «Духовных основ жизни», «Оправдания добра» трудно упрекнуть в недооценке роли религии в нравственном воспитании человека.

В. Л. Соловьев пишет о несомненно положительной роли религии в воспитании нравственных ценностей и освобождении человека от «рабства у низшей природы» (1999, с.208). Вместе с тем, он предупреждает о неправомерности абсолютизации этой роли: «Не следует представлять как одностороннюю зависимость этики от положительной религии или же от умозрительной философии, - такую зависимость, которая отнимала бы у нравственной области собственное содержание и самостоятельное значение». И далее: «Взгляд, всецело подчиняющий нравственность и нравственную философию теоретическим принципам положительно религиозного характера весьма распространен... Несостоятельность его, тем более для меня ясна, - пишет автор, что я сам некогда, если не

разделял его вполне, то был к нему очень близок. Вот некоторые соображения, - пишет Соловьев, заставившие меня покинуть эту точку зрения. Только от истинной религии, так говорят противники независимой нравственности, получает человек силы для исполнения добра; но вся ценность добра в его исполнении; значит, вне истинной религии этика не имеет никакого значения». Соловьев не согласен: «Что религия дает силы своим истинным приверженцам исполнять добро – это не подлежит сомнению. Но отсюда не следует, чтобы только через нее давались эти силы» (там же, с.339).

«Какова бы ни была наша уверенность в истине нашей религии, - утверждает автор, - она не дает нам права закрывать глаза на тот факт, что религий существует множество и что каждая из них приписывает себе исключительную истинность (с.341).

Следует признать, - заключает философ, - в известном смысле независимость нравственности от положительной религии и нравственной философии от вероучения (с.340). «Напротив, - добавляет он, - поскольку все положительные религии обращаются за подтверждением своих прав или притязаний к общим нравственным нормам, тем самым «Признают себя в некотором смысле от них зависимыми» (с.345). Положение об исключительном приоритете религии в нравственном воспитании и сегодня предмет острых дискуссий.

Неделю назад в СМИ было опубликовано выступление протоиерея Димитрия Смирнова: «Источником нравственности вообще является только религия» ну и добавил: «ну есть еще общечеловеческая нравственность – для тех, кто верит в деньги».

В позиции В. Л. Соловьева для нас важно положение о значимости общечеловеческой нравственности, характеризующейся относительной независимостью, самостоятельностью, и можно сказать – субстанциональностью. Отсюда правомерно заключить, что общечеловеческая нравственность, концентрирующая в себе в обобщенном виде исторический опыт человечества, догматы и заповеди различных религий – должны быть неотъемлемой составляющей процесса поиска обретения человеком смысла жизни.

Третий пункт разногласий между религией и наукой – тезис о том, что необходимым условием преодоления существующей в мире бессмыслицы и обретения смысла жизни - является служение высшему абсолютному благу – Богу.

Религиозные философы подчеркивают очевидность бессмысленности существующей жизни. Семен Франк пишет: «Что жизнь, как она фактически есть, бессмысленна, что она ни в малейшей мере не удовлетворяет условиям, при которых ее можно было бы признать имеющей смысл, - это есть истина, в которой нас все убеждает: и личный опыт, и непосредственные наблюдения над жизнью, и историческое познание судьбы человечества и естественно-научное познание мирового устройства и мировой эволюции» (1994, с.523).

Франку вторит Евгений Трубецкой: «Согреваясь внешними лучами, все оживают для взаимного истребления, все спорят из-за лучшего места под солнцем, все хотят жить, а поэтому все поддерживают дурную бесконечность смерти и убийства (1994, с.269)». «Пришел человек, и мир остался таким же, каким он был в до человеческую эпоху – хаосом сил, борющихся за жизнь, и в этой борьбе сеющих смерть. Вместо того чтобы преодолеть дурную бесконечность всеобщей кровавой борьбы за существование, он изрек свое «Аминь» и усовершенствовал ее механизм» (с.274).

И еще Трубецкой: «Жизнь, похожая на нескончаемое вращение белки в колесе, воспроизводящая в себе движение какого-либо без конца повторяющегося круга, которому она подчинена. Отличие от белки в том, что человек обладает умом, способным осознавать свое унижение, и сердцем, которое страдает и мучится...» (с.270).

И снова Франк: «Смысл жизни – в ее утвержденности в вечном, он осуществляется, когда в нас и вокруг нас проступает вечное начало, он требует погружения в это вечное начало.... Во времени же все раздроблено и текуче.... Поскольку мы живем только во времени, мы живем и только для времени... Мы живем в части, разъединенной с целым, в отрывке, который не может не быть бессмысленным» (с.570).

«Слепая природа так устроила нас, что мы обречены на иллюзии, обречены блуждать и попадать в тупик, и обнаруживаем иллюзорность и ошибочность наших стремлений лишь тогда, когда они причинили им непоправимый вред, и наши лучшие силы уже ушли на них». И наконец: «Все мы – рабы одной судьбы, слепых ее сил вне нас и в нас: «мы ищем абсолютного блага, но все блага относительны. Мы ищем вечной жизни, ибо все временное бессмысленно, но в мире все временно (в том числе и мы сами)» (с.508, 529).

Как будто достаточно.... О каком смысле жизни можно говорить в этом мире, где человек рождается, чтобы умереть, где борьба за жизнь превращается во взаимное истребление, где живые существа оказываются игрушкой слепых космических сил...

Но не все так мрачно. Религиозно-философская мысль сама вносит вклад в строительство «Моста» между религией и наукой.

«Да, мир – царство бессмыслицы, – пишет Франк. Но ведь мы понимаем и разумно утверждаем это! Значит не все на свете бессмысленно. Раз мы ясно видим нашу слепоту, значит мы все же не совсем слепы. Если бы мир и жизнь были сплошным хаосом слепых бессмысленных сил, то в них не нашлось бы существа, которое это осознавало и высказывало бы. Мир – будучи слепым и бессмысленным, в лице человеческого разума вместе с тем пронизан лучом света, озарен знанием самого себя. Рожденный на краткий миг, бессильно уносимый быстротекущим потоком времени и обрекаемый им на вечную смерть, он в своем сознании и познании обладает ясностью, ибо его взор может витать над бесконечным прошлым и будущим, может познавать вечные истины и вечные основы жизни» (с.535). Франк опубликовал свою книгу о смысле жизни в 1925 году. Вспомните нарисованный им образ: «Комочек космической грязи, в которой копошатся миллиарды и биллионы «Козявок». Сегодня он мог бы прибавить немало аргументов к своим рассуждениям о том, что свет разума противостоит царству бессмыслицы.

«Козявки», рожденные из комочка земли, преодолевшие силу земного притяжения; прощупывающие планеты солнечной системы и далекий космос, проникшие вглубь атома и использующие его энергию, раскрывающие тайну генома...

Итак, как будто слепой и бессмысленный мир в лице человеческого разума пронизан лучом света, озарен знанием самого себя. Но мы не только знаем о бессмысленности мира, мы томимся этим знанием, не удовлетворены им. И это побуждает человека не ограничиваться той реальностью, которая его окружает, и обратиться к самому себе, в глубину своего Я (Франк, с.565).

Семен Франк приводит слова блаженного Августина: «Иди внутрь самого себя, и когда ты внутри обретишь себя, ограниченный, перешагни через самого себя». Стоит только, – комментирует эти слова Франк, – обратить внимание на великую реальность

нашего собственного бытия, нашего внутреннего мира, чтобы удостовериться, что в мире все же не все бессмысленно (с.543). Автор подчеркивает, что «каждое подлинно творческое и плодотворное дело совершается только в глубине, и именно это глубокое внутреннее делание есть общая работа, она совершается каждым, не для себя одного, а для всех» (с.566). «Каждый несет ответственность за всех, ибо страдает одним злом и исцеляется общим для всех добром» (Франк, с.576).

Как близко к этому подходит представитель гуманистической психологии А.Маслоу: «думать о том, как научиться быть человеком вообще, и только затем – как научиться быть этим конкретным человеком (1997, с.182), философ материалист Э.В. Ильенков: «Видеть предмет глазами всех других людей... в самом акте непосредственного созерцания выступить в качестве полномочного представления человеческого рода» (1964, с.60).

Повторю слова С.Франка: «Именно глубокое внутреннее делание преодолевает бессмыслицу». Но всегда ли мы доходим до этой внутренней глубины?

Скольжение по поверхности, нежелание проникнуть в суть предмета, основательно продумать последствия предпринимаемых решений и действий, не делание, а его имитация, приводящая к тому, что результат оказывается прямо противоположным поставленным целям, показуха, выстраивание потемкинских деревень, стремление казаться, а не быть – вот основные опорные пункты царства бессмыслицы.

Сменяются цари и короли, парламенты и президенты, а мир бессмыслицы живет и здравствует. И справиться с ним, преобразовать его труднее, чем осваивать глубокий космос, потому что здесь требуется проникнуть в глубину своей собственной души.

Следующий пункт разногласий между религиозным и научным пониманием проблемы смысла жизни – конечность человеческой жизни. По мнению А.И. Введенского, сама постановка вопроса о смысле жизни возможна лишь в случае признания бессмертия души или продолжения существования за пределами земного бытия. Полнота смысла, - пишет он, - достигается только соотносением с безусловным «трансцендентным началом, подлинным источником и полнотой жизни».

Несколько иначе раскрывает полноту жизни С.Франк. Признавая, что «наша эмпирическая жизнь есть отрывок, который также мало может иметь смысл как отрывок страницы, вырванной из книги, автор вслед за этим утверждает, что жизнь может иметь смысл, если она связана с неким целым, а именно с общей жизнью человечества и всего мира. Наша собственная жизнь, - подчеркивает он, - несмотря на свою краткость и отрывочность, должна осознаваться как слитая со всей мировой жизнью. Это двуединство моего Я и мира должно осознаваться как вневременное и всеобъемлющее целое» (с.539).

Сравним позицию С.Франка с рассуждениями С.Л.Рубинштейна о диалектике жизни и смерти: «для меня самого моя смерть – это не только конец, но и завершенность. Вместе с тем, поскольку человек – часть народа, общества, жизнь человека как такая незавершенная тотальность входит в жизнь народа, человечества и продолжается в ней. При этом будущие дела уже других людей, могут изменить смысл моей жизни, ее объективный смысл для других людей, для человечества, но в зависимости от того, какое содержание я сам ей придал» (1973, с.355).

Мы видим принципиальное сходство позиций религиозного философа и научного психолога по фундаментальной проблеме двуединства человеческого Я и мира.

Проблема конечности человеческой жизни неразрывно связана с проблемой трансценденции человеческого бытия. Она красной нитью проходит через произведения русских религиозных философов. Как уже отмечалось, А.И. Введенский усматривал полноту смысла в соединении с безусловным трансцендентным началом. Семен Франк пишет о необходимости и способности человека, чтобы понять жизнь, выйти за пределы жизни: «Как чтобы обозреть местность и понять ее расположение, нужно удалиться от нее, встать вне ее, на высокой горе, над нею и только тогда, действительно, увидишь ее, так для того, чтобы понять жизнь, нужно как бы выйти за пределы жизни, посмотреть на нее с некоторой высоты, с которой она видна целиком. Тогда мы убедимся, что все, что нам представлялось бессмысленным, игрой слепых сил судьбы, казалось таковым, потому что было несостоятельным отрывком...» (с.561-562).

Е.Трубецкой пишет о двух линиях жизни: линия плоскостная или горизонтальная и восходящая, вертикальная – скрещиваются. Их скрещение - крест есть наиболее универсальное схематическое изображение жизненного пути. Дерево, которое всею своей жизненной силой поднимается от Земли к Солнцу и в тоже время стелется вдоль земли горизонтальными ветвями, представляет собой как бы наглядное схематическое выражение в пространстве того же скрещения, которое совершается в жизни духа. Крест в этом смысле – основа нашей жизни. Совершенно независимо от того, как мы относимся к Христу и Христианству (1994, с.291-292).

Посмотрим теперь на эту проблему с позиций научной психологии. Виктор Франкл о понятии самотрансценденции: «Мы встречаемся здесь с феноменом, который я считаю фундаментальным для понимания человека: с самотрансценденцией человеческого существования. За этим понятием стоит тот факт, что человеческое бытие всегда ориентировано во вне, на нечто, что не является им самим» (1990, с.29).

С.Л. Рубинштейн пишет о втором способе существования человека, когда сознание выступает как разрыв, выход из полной поглощенности процессом жизни, человек как бы занимает позицию вне ее и над ней. С этого момента собственно и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное (1973, с.351-352).

А.Маслоу в своей теории самоактуализации дает психологическую характеристику различных видов, в которой проявляется «личный рост» человека. Трансценденция как одна из форм метамотивации, проявляющаяся в процессе внешних «пиковых» переживаний, как способ подняться над собой, добиться результата лучшего, чем позволяют способности данного человека, трансценденция как стремление выйти за пределы эгоистического Я и идентифицироваться со всем человечеством, трансценденция как стремление к святости и богоподобию...

Бытует расхожее мнение, - писал Маслоу, что суть науки в накоплении достоверных данных, в подтверждении истинности гипотез и скрупулезной проверке идет на предмет их правильности. Но наука также является инструментом открытия, а значит, она благоприятствует инсайту, откровению, прозрению. «Я говорю, - пишет Маслоу, - о высшем постижении, об особой проницательности, приходящей к человеку в момент высшего переживания» (1994, с.110).

Маслоу как бы перекидывает мостик от науки к религии, показывая, что и откровение может быть предметом научного анализа.

Итак, есть целый ряд принципиальных положений, которые сближают научный и религиозный подходы к проблеме смысла жизни. В частности, положение о том, что нет пропасти между откровением и мыслью, положение об относительной самостоятельности, субстанциональности и общечеловеческой нравственности, тезис о том, что именно осознание единства собственной жизни с мировой жизнью в целом придают нашей жизни смысл, несмотря на ее краткость, проблема трансценденции, выхода человека за пределы своей «эмпирической жизни», « жизнь как скрещение горизонтального и вертикального измерений».

Разумеется, есть и принципиальные различия. Мир не может сам себя переделать, - пишет С.Франк, - он не может так сказать вылезти из своей собственной шкуры или как барон Мюнхгаузен самого себя вытащить из болота... Только потому, что болото таится в нем самом (509). Смысл, - продолжает Франк, - должен мыслиться как некое вечное начало. Жизнь человека не имеет смысла, если он не укоренен в некой превышающей его и не им сотворенной разумной почве. По Франку, превышающая человека, не сотворенная им разумная почва – божественное начало.

Наука ищет пути устранения самим человеком «болота», которое в нем таится. При этом наука признает необходимость опоры человека на то, что не является им самим (общечеловеческая нравственность, исторический опыт, выработанные тенденции), на то, что составляет «вертикальное измерение смысла жизни».

Пожалуй, самое главное наследство, которое оставили нам русские религиозные философы – идея о неразрывной связи смысла жизни человека и мира, в котором он живет. Именно так! Этот безумный мир, мир самоубийца, ошетилившийся против самого себя тысячами ядерных боеголовок, способных многократно уничтожить все живое на земле – этот мир может измениться, если каждый внесет свою лепту здравого смысла в его преобразование. Спасение утопающих – дело рук самих утопающих.

2. Смысл жизни и личность

В сочинениях Канта мы находим такую мысль: «Кто хочет понять личность, мотивы ее поступков и стремлений – приходит в тесное соприкосновение с вопросом о смысле жизни». Действительно, смысл жизни – мотивационно-потребностное ядро личности, основная характеристика ее направленности, уровня развития сознания и нравственности человека. Поэтому методологический аспект проблемы «смысл жизни и личность» существенно определяет особенности конкретного психологического исследования смысложизненной проблематики.

В отечественной психологии советского периода был распространен взгляд на личность в основном как на результат усвоения внешнего социального опыта, взгляд, идущий от известного положения Маркса: « не сознание людей определяет общественное бытие людей, а наоборот, общественное бытие определяет их сознание». С.Л. Рубинштейн писал об этом тезисе, что здесь односторонне подчеркнута ведущая зависимость сознания от бытия, но вовсе не отмечена обратная зависимость бытия жизни людей от их сознания. Рубинштейн отмечает, что, порывая с идеализмом Гегеля, Маркс, делает акцент на материализме за счет диалектики.

Однако есть основания утверждать, что дело не только в подчеркивании материализма за счет диалектики: порывая с Гегелем, Маркс вместе с тем, в некоторых основных чертах сохраняет гегелевское отношение к личности.

Для Гегеля диалектический метод – маг и волшебник, движущий все и вся. Личность получает смысл в общем ходе мира, но и... только, т. е. не как таковая, а поскольку она вмещается в универс, в общее. Здесь тонкость – мы только что говорили о двуединстве Я и мира как условия полноценного, осмысленного существования человека. Но все дело в качестве, содержании этого двуединства. Как выразился сам Гегель в «Философии истории»: «личные стремления человека свелись на вытаскивание каштанов из огня для объективного и абсолютного духа... Личности остается только понять свою судьбу и подчиниться ей... личность стала просто винтиком в общей машине. " (М. Рубинштейн, 2008, с. 162, 163, т. 1).

Не правда ли, знакомые мотивы! Впоследствии на место абсолютной идеи, которая определяет ход исторического развития, ставятся безличные экономические отношения. В результате, – пишет Бердяев, – возникает идея демократии в прямолинейной и упрощенной форме, в которой человек был признан внешне общественным существом, целиком определяемым общественной средой... Личность не признавалась ответственным творцом общественной жизни. Новая жизнь ожидалась исключительно от изменений социальной среды, от внешней общественности, а не от творческих изменений в личности, не от духовного перерождения народа, его воли, его сознания (Бердяев, 1999, с. 465). И далее автор пишет о так называемой демократии, в которой преобладает внешнее над внутренним, агитация над воспитанием, притязательность над ответственностью... (с. 464). Задача образования демократии, – пишет далее автор, – есть задача образования национального характера... Властвовать может лишь тот, кто властвует над собой... Прежде всего человек, как и народ, должен быть господином самого себя. Недостатки русской демократии, – заключает автор, – унаследованы от нашего рабства, и они должны исправляться в практике самоуправления (467-468). Освободить себя значит, по выражению И. Ильина: "Приобрести внутреннюю способность создавать свой дух из материала своих страстей и талантов... Способность владеть собой, усиливать себя, создавать формы и законы своей жизни» (1998, с. 138). Человек, не осознавший себя как духовного субъекта (внутренне свободного и самоуправляющегося) не может пользоваться политической свободой. «Без свободы гаснет дух, без духа вырождается свобода» – заключает автор.... «О, если бы люди увидели и уразумели этот закон" (Ильин, с. 151, 152) 1998.

Что составляет психологическую основу становления внутренне свободного человека, ставшего господином самого себя?

Мы исходим из того, что такой основой, таким механизмом внутреннего освобождения личности является смысловая вертикаль человеческой жизни.

3. Смысловая вертикаль человеческой жизни

Можно выделить два измерения смысла жизни: "горизонтальное" и "вертикальное". Горизонтальное проявляется в отношении к жизни не просто как совокупности отдельных этапов, возрастных периодов, событий и ситуаций, но... как к единому целостному смысловому пространству. Поиск смысла жизни неизбежно связан с осмыслением человеком своего настоящего, прошлого и будущего как единой линии жизни. Существует мнение, что единственный урок, который можно извлечь из прошлого тот, что из него нельзя извлечь никаких уроков. При этом упускается из вида то, что

настоящее и будущее не просто сменяют прошлое. Они вырастают из него. И прошлое не учит лишь тех, кто не желает у него учиться.

Переходя к вертикальному измерению смысла жизни, приведу следующий пассаж из книги А. Маслоу "Дальние пределы человеческой психики: "Человек – единственный представитель животного мира, которому трудно быть видом. Кошке не стоит большого труда быть кошкой. Ей живется гораздо проще. У нее нет комплексов, ее не мучают сомнения, не раздирают внутренние конфликты. Я,– пишет автор,– не встречал кошку, которая хотела бы быть собакой".

Человеку труднее. Чтобы быть и оставаться человеком, ему приходится постоянно выходить, карабкаться за пределы своей непосредственной жизни. Важнейшее свойство человека как личности – наличие «смысловой вертикали». Вертикальное измерение смысла жизни позволяет человеку занять позицию не только над своим настоящим, прошлым и будущим, но и над своей индивидуальной жизнью вообще. Вертикальное измерение смысла жизни – это смысловые образования, обусловленные воздействием норм общечеловеческой нравственности, религиозных догматов, родовых традиций и т. д. Смысловая вертикаль как бы соединяет, формирует соответствие двуединства смысла жизни Я и мира, в котором человек живет; могут спросить: подчинение стоящим над человеком принципам, нормам, традициям, не наносит ли ущерб самобытному, свободному развитию его личности? Эти опасения – результат понимания процесса становления личности как прямого, непосредственного внешнего давления на нее. Такое, конечно, бывает и оно особенно характерно для авторитарного устройства общества, где процветает конформизм и формируется личность с психологией "винтика" государственной машины.

Другое дело – процесс подлинного становления личности, в ходе которого формируется нравственная основа личности. Человек учится быть личностью, обладающей относительной эмансипированностью от непосредственных ситуационных воздействий, учится, как писал А. Маслоу, думать, прежде всего, как стать человеком вообще, и только затем – как научиться быть этим конкретным человеком.

Важнейшим психологическим механизмом, опосредствующим воздействие на личность норм общечеловеческой нравственности, выстраивающим и укрепляющим смысловую вертикаль, является феномен совести.

И. Ильин пишет о совести: "Человек, переживая это таинственное душевное состояние, осуществляет внутреннюю духовную свободу в таком глубоком и целостном виде, что ему невольно открываются глаза на его подлинную природу; он сам становится духовно свободным в этот момент...". Обратим внимание на характеристику совести как механизма, обуславливающего внутреннюю духовную свободу человека. И, прежде всего – свободу от непосредственных внешних воздействий. "Совестный акт,– подчеркивает Ильин,– могучий позыв к совершению нравственного поступка, он создает в человеке как бы алтарь "его жизни" (Ильин, 1998, с. 152, 18...).

Виктор Франкл назвал совесть "органом смысла" (1990). В самом деле, совесть существенно обуславливает направленность смысла жизни, образно говоря, его коэффициент полезного действия.

Отдавая предпочтение изменению внешних воздействий на человека, мы чрезвычайно мало, недопустимо мало уделяем внимание проблеме совести вообще и воспитанию совести в особенности. В учебных пособиях эта проблема либо вообще

отсутствует, либо затрагивается мимоходом и достаточно формально. Мы ведем жаркие споры о том, какой величины должны быть штрафы, чтобы остановить "руку берущую", но как будто забываем элементарную истину: самым эффективным средством противостояния этому и другим проявлениям зла является совесть человека, его ответственность перед самим собой.

Конечно, проблема совести достаточно сложна. Э. Фромм рассматривает два вида совести – авторитарную и гуманистическую совесть и особенности их взаимодействия. И. Ильин анализирует феномен интеллектуализации совести, когда ум начинает заслонять совесть. "Совесть, – пишет он, – незаметно превращается в какое-то личное консультационное бюро, дающее полезные и утешительные советы" (Ильин, 1998, с. 161). Нужны дальнейшие исследования феномена совести – важнейшего психологического механизма, опосредствующего воздействие на личность норм общечеловеческой нравственности, выстраивающего и укрепляющего смысловую вертикаль человеческой жизни. Совесть – внутренняя суть человека, существующая одновременно в нем и вне его и помогающая ему решать проблемы, не поступаясь тем, что ему дорого, что, может быть, являлось смыслом его жизни, не предавая себя.

Горизонтальное и вертикальное измерения не существуют отдельно, параллельно. Они взаимодействуют между собой.

Создание модели будущей жизни, обращение к прошлому, извлечение из него уроков – неотъемлемая составляющая процесса "строительства" смысловой вертикали. Попробуем подтвердить сказанное, совершив небольшой исторический экскурс, и рассмотрим особенности и значимость смысловой вертикали на разных этапах недавнего прошлого нашей страны.

Известно: Парижская коммуна просуществовала 70 дней. Советский Союз – 70 лет... Что может дать для интересующей нас проблемы обращение к этой 70-летней истории государства, имевшего большие достижения и не менее масштабные ошибки и просчеты, которые нужно изучать и на которых учиться?

Только некоторые факты из истории. 1918 год. Только что образовавшаяся Советская республика в кольце фронтов. Выступление Ленина на III съезде комсомола. Какую задачу ставит он в это напряженнейшее время перед молодыми делегатами съезда, большинство из которых приехало с действующих фронтов: "Учиться, учиться, учиться". Скептик скажет: Ленин призывал учиться коммунизму. Но скептику я бы предъявил школьную тетрадку, какие были у каждого ученика. На ее обложке – известный профиль и ленинские слова: "Коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество". Не так все просто... Советская власть всерьез взялась за ликвидацию неграмотности: ликбезы – школы, в которых за одной партией сидели подросток и пятидесятилетний мужик, массовое, бесплатное обучение, школа становилась очагом культуры на селе. Широкая сеть вечерних школ, рабочие факультеты для подготовки в ВУЗы тех, кто не получил среднего образования, единая система образования от начальной школы до "института красной профессуры". Первые годы советской власти были временем величайшего энтузиазма. Человек начинал чувствовать себя хозяином жизни и собственной судьбы. Маяковский: "Радуюсь я, это мой труд вливается в труд моей Республики. И это было поэтическим выражением возникающей смысловой вертикали – единства смысла жизни человека и обретенного им нового мира. Это рождало великую созидательную энергию и великие

свершения: "Даешь Днепрогэс!", "Даешь сталинградский тракторный!", "Даешь магнитогорский металлургический!". Первые герои Советского Союза – летчики, спасшие экипаж затертого льдами "Челюскина", первый ледовый поход... освоение северного морского пути, первый беспосадочный перелет в Америку через Северный полюс, впервые завоевание Северного полюса. Впервые, впервые, впервые... Развитие культуры и искусства в национальных республиках, громадные тиражи книг, газет и журналов, достижения в науке и спорте.

Все хорошо. Но набирает силу негативная тенденция. Укрепляется власть чиновничьей бюрократии, руководством к действию которой является принцип: не государство для личности, а личность для государства. Маяковский пишет "О дряни" о чинуше бюрократе:

« И вечером
та или иная мразь,
на жену,
за пианином обучающуюся, глядя,
говорит,
от самовара разморясь:
«Товарищ Надя!

К празднику прибавка —
24 тыщи.

Тариф.

Эх,

и заведу я себе
тихоокеанские галифища,
чтоб из штанов
выглядывать,
как коралловый риф!»

А Надя:

«И мне с эмблемами платья.

Без серпа и молота не покажешься в свете!

В чем

сегодня

буду фигурировать я

на балу в Реввоенсовете?!»

В вышеупомянутой ленинской речи на III съезде комсомола был еще один судьбоносный тезис, сыгравший резко отрицательную роль в истории советского государства: "Нравственно все то, что служит коммунизму". Это был фактически отказ от общечеловеческой нравственности, с ее конкретными моральными заповедями и утверждение "частичной", классовой морали с абстрактными размытыми критериями. Кто должен был определять, что служит и что противоречит построению коммунизма? Отказ от общечеловеческой нравственности разрушал смысловую вертикаль человеческой жизни и имел тяжелейшие последствия в истории государства. Личность все больше становилась "винтиком" государственной машины.

Великая Отечественная война, как это ни парадоксально, наряду с неисчислимыми бедами, положительно сказалась на духовной жизни общества.

Являясь своеобразной (и достаточно острой) формой критики существующей социальной ситуации, война пробила брешь в устоявшейся системе тоталитаризма. Идея защиты Родины, отпора врагу, разгрома фашизма стала психологической основой подлинного единства смысложизненных ориентаций личности, общества, государства. Личность повысилась в цене. Сама жизнь подтвердила, что "и один в поле воин". От человека, идущего в разведку, от труженика тыла, своими руками устанавливающего пулемет на фюзеляже военного самолета – многое зависело на полях сражений.

Разумеется, война спровоцировала и ряд негативных тенденций, но не они определяли главную направленность жизни людей и государства.

А потом была победа. "Одна на всех". И это "одна на всех" – красноречивое проявление двуединства человека и мира, в котором человек живет! Победа и разруха. Города лежали в руинах, "лес" печных труб, оставшийся на месте бывших деревень и поселков... Но жизнь обрела новый конкретный смысл, рождающий великую энергию: восстановить разрушенное, возродить мирную жизнь. Она восставала как птица Феникс, из пепла. Пройдет еще несколько лет, и как будто обескровленная, отдавшая столько сил разгрому фашизма, страна, обогнав благополучную Америку, первой ворвется в космос...

Потом была "оттепель", породившая неоправдавшиеся надежды на коренное преобразование социальной жизни общества, и наконец, "застой", означавший победу чиновничьей государственной бюрократии.

Советская цивилизация трагически погибла не под ударами внешних сил, а в результате внутренних противоречий. В ее истории были и торжество "свободного духа" и замечательные достижения в области науки, культуры, искусства и воспитания человека, для которого главным было *быть* и только потом – *иметь* (Э. Фромм). Нужно учить уроки истории. Один из главных уроков – значимость соответствия смысложизненных ориентаций личности и государства, общества. Периоды такого соответствия рождали величайшую созидательную энергию миллионов людей. В периоды застоя разрушалось двуединство смысложизненных ориентаций человека и мира, личность становилась "винтиком" безличной государственной машины. Есть достаточно оснований утверждать, что именно нарушение указанного соответствия, деформация смысловой вертикали человеческой жизни стала одной из главных причин крушения советского государства.

4. Проблема целостности смысла жизни

Постижение смысла есть достижение определенной целостности, которая является результатом сопряжения, взаимодействия составляющих ее частей. Целое больше чем сумма составляющих ее частей именно потому, что оно, целое – результат взаимодействия составных частей. К сожалению, так бывает далеко не всегда... Вспоминаю незабвенного А. Райкина. У него есть такая миниатюра... человек купил пиджак. Но не может его носить. Пиджак, имеет органический дефект. Человек ищет виновных. Ему представляют целый отряд портных. У них узкая специализация. Один отвечает за пуговицы. К пуговицам есть претензии? К пуговицам – нет. А к рукавам? К рукавам, как таковым нет. Каждый отвечает за часть. Но кто отвечает за целое?

А теперь наше время. Женщина с маленькой девочкой переходили шоссе... Миллионы телезрителей видели эту ужасную картину – девочка, сбита несущейся с

большой скоростью машиной... Стали разбираться. Рабочие на переходе положили новый асфальт. Но при этом повредили "зебру". Асфальт кладут одни, "зебру" наносят другие. Асфальт положили сегодня. Зебру восстановят завтра или послезавтра или когда-нибудь потом. Каждый отвечает за часть, но кто сегодня отвечает за безопасность на этом участке в целом? Прошло полгода... Зебру не восстановили...(по-видимому, мэр города Брянска ожидает президентского указания на этот счет).

Мы живем в мире половинчатых смыслов, четвертинок, осьмушек смыслов. Целостный смысл – на самом деле – иерархия составляющих его частей. И если четвертинка смысла становится главной в этой иерархии – жди беды.

Мы вкладываем большие средства в развитие материального производства, но несоответственно мало, недопустимо мало инвестируем в человека, от которого в решающей степени зависит развитие этого производства.

Пытаясь решить демографическую проблему, делаем акцент лишь на половине смысла этой проблемы – сколько нас будет через энное количество лет. Но явно недостаточно внимания уделяем другой половине: *какими* мы будем. Мы как бы не замечаем тех негативных тенденций, которые представляют серьезную угрозу для дальнейшего существования личности, государства, общества. Развитие эгоизма, агрессивности, жестокости, разобщенность людей, снижение ценности жизни, чужой и собственной. Первое место в Европе по количеству подростковых суицидов – наглядная иллюстрация этой тенденции. Деньги все более становятся главной жизненной ценностью молодежи, что разрушает нравственную основу личности.

Казалось бы, в этих условиях особая значимость должна придаваться образованию и воспитанию. Известно, чтобы собрать хороший урожай, нужно посеять хорошие семена и хорошо ухаживать за посевом. Это относится и к образованию. Процесс образования, – писал А. Маслоу, – есть научение росту, тому, как стремиться вперед и вверх, отличать достойное выбора от недостойного, познание собственной идентичности, чем я хорош и чем плох, и неотрывное от него – познание собственного предназначения.

Увы, процесс поиска и обретения смысла жизни и современный процесс образования двигаются как бы по параллельным орбитам. Новый проект образования делает акцент лишь на одной составляющей этого процесса: "Новая система образования должна работать на новую экономику". Разумеется, нужно подготовить школьника к жизни в условиях рыночных отношений. Но разве менее важно научить его быть личностью, человеком, смысл жизни которого не сводится к добыванию денег любым способом?

Воспитание человека, становление личности оказывается на периферии смысловой иерархии процесса образования.

Реальностью является странная обратная пропорциональность: "чем больше преступности, тем меньше воспитания", которую правильнее было бы обернуть: "чем меньше воспитания, тем больше преступности".

Школьный учитель... Главный смысл его профессиональной деятельности – не только сеять "разумное, доброе вечное", но и ухаживать за появившимися всходами. Помочь взрослому человеку прожить достойную жизнь. Что может быть нужнее, необходимей этой благородной миссии учителя?

Тем не менее, снижение социального статуса учительской профессии, недооценка ее значимости в решении самых насущных проблем современного общества является реальностью сегодняшнего дня.

Озабоченные внедрением новейших информационных технологий в учебный процесс, мы отодвигаем на периферию сознания важнейший аспект профессиональной деятельности учителя – непосредственное влияние его личности на обучение и нравственное воспитание школьника.

Раздробление, четвертование целостного смысла и абсолютизация отдельных составляющих этой целостности – одна из основных причин того, что результаты наших дел нередко оказываются прямо противоположными поставленным целям.

Некоторые выводы (сухой остаток).

Не должно быть пропасти между мыслью и верой, наукой и откровением. В решении проблемы смысла жизни, предназначения человека в этом мире наука и религия могут и должны быть союзниками.

Общечеловеческая нравственность является неотъемлемой составляющей процесса поиска и обретения смысла жизни.

И наука, и религия согласны в том, что обретение смысла жизни есть результат обращения человека к самому себе, к собственному внутреннему миру, результат глубокого внутреннего переживания, "внутреннего делания". Поверхностность, нежелание проникнуть в суть предмета, имитация подлинного дела, стремление казаться, а не быть – основные опорные пункты царства бессмыслицы. Наука и религия признают, что путь устранения бессмыслицы – опора человека на то, что не является им самим, выход человека за пределы собственной индивидуальной жизни.

Религия утверждает необходимость опоры человека на божественное начало. Наука усматривает двуединство Я и мира в опоре на общечеловеческую нравственность, на исторический опыт человечества.

Эти различия, однако, не должны служить препятствием для совместной работы науки и религии по духовно-нравственному становлению личности. Рассмотрение феномена смысла жизни существенно обусловлено методологической направленностью проблемы личности, пониманием роли личности в социальном развитии. Отношение к личности как целиком определяемой внешней общественной средой и недооценка личности как творца общественной жизни ведет к потере соответствия смысловых ориентаций Я и мира, в котором человек живет, разрушает смысловую вертикаль человеческой жизни.

Главная опасность социальной ситуации современной России, на мой взгляд, состоит в разобщенности, отчужденности личности и государства, государства и общества, потере двуединства Я и мира, в котором человек живет.

Актуальнейшая задача сегодняшнего дня – восстановление смысловой вертикали человеческой жизни.

И последнее.

Сможет ли человек прервать дурную бесконечность, которую очень точно сформулировал Е. Трубецкой: все хотят жить, и поэтому поддерживают дурную бесконечность смерти и убийства.

Сможет ли Homo Sapiens победить человека, усердно подрубающего сук, на котором тот сидит?

Сможет ли сознание человека познать смысл жизни человечества, в такой целостности, которая исключает возможность своими руками готовить собственную гибель?

Искать ответ на эти вопросы – важнейшая и благороднейшая задача нашего симпозиума.

Сегодня, с достаточным основанием можно сказать лишь одно: "строительство" и укрепление смысловой вертикали – двуединства смысла жизни человека и мира, в котором человек живет – несомненный шаг в этом направлении.

Литература:

1. Смысл жизни//Смысл жизни: Антология / Сост., общ. Ред., предисл. и прим. Н.К. Гаврюшина - М., Прогресс, 1994.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Эксмо- Пресс , 1998.
3. Соловьев В. Л. Духовные основы жизни Харвест, Минск, 1999.
4. Бердяев Н. А. Судьба России, М.: Эксмо- Пресс, 1999.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. М.: Евразия, 1997.
6. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. М.: Территория будущего, 2008
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. - М., 1957. - 328 с.

Исследования психологических аспектов проблемы смысла жизни и акме сотрудниками «Психологического института» РАО

Н.Л. Карпова, г. Москва

В 1994 году в Психологическом институте РАО по призыву и под руководством В.Э. Чудновского начались исследования психолого-педагогических проблем смысла жизни, а с 1995 – ежегодное проведение симпозиумов по данной проблематике, которая с 2000 года включила еще один аспект: под общим руководством А.А. Бодалева стали исследоваться и акмеологические проблемы. Одним из положительных результатов данной работы было привлечение широкого круга исследователей разного профиля к решению этой задачи.

За последние годы проведено 16 научных симпозиумов нынешний – 17-й, но предельно актуальными остаются слова, написанные 15 лет назад В.Э. Чудновским в предисловии к первому сборнику: «Современный житель Земли, на которого ежедневно обрушиваются потоки информации, повествующие о страданиях множества людей, насилии и обмане, кровавых разборках, террористических актах, заказных убийствах, – вправе задать себе вопрос: “Полноте, а действительно ли я и мне подобные принадлежим к виду Homo Sapiens – человека разумного?” ... Существует ли выход из той исторической “ловушки”, в которую попало человечество: идти “вверх по лестнице, идущей вниз”, отдавая плоды своего развития на “алтарь” самоуничтожения?»

Попыткой ответить на этот вопрос и является “сверхзадача” наших симпозиумов, часть материалов которых опубликована в сборниках: в 1997 году вышел в свет первый сборник статей, посвященный психолого-педагогическим и философским проблемам

смысла жизни, который включал в себя материалы I-II симпозиумов, в 2001 г. сборник материалов III-V симпозиумов; в 2002 г. – VI-VII; в 2004 г. – к 10-му юбилейному симпозиуму – были опубликованы сразу 3 книги по VIII-X симпозиумам; материалы XI-XV симпозиумов были опубликованы в журнале Самарского отделения РАН (2010). Материалы XI и XVI симпозиумов представлены в электронном варианте на сайте ПИ РАО (www.pirao.ru).

За эти годы сотрудниками ПИ РАО под руководством В.Э. Чудновского и А.А. Бодалева было выиграно 4 гранта РГНФ по данной проблематике: 1998-1999 гг. «Проблема смысла жизни и формирование интрагенной активности в процессе социореабилитации» (98-06-08081а); 2000-2001 гг. «Феномены “смысл жизни” и “акме”: сущность, характер их соотношения в процессе жизни человека» (00-06-00255а); 2002-2003 гг. «Смысл жизни и акме как механизмы профессионального роста педагога» (02-06-00258а); 2004 г. – на проведение 10-го симпозиума «Смысл жизни и акме: 10 лет поиска» (04-06-14051г).

Полный и обстоятельный обзор и анализ проведенной за 10 и 15 лет работы сделал к юбилейному 10-му и 15-му симпозиуму наш бессменный уважаемый Председатель В.Э. Чудновский, ему помогала Г.А. Вайзер.

Сегодняшний 17-й симпозиум, как и прежние, организован и проводится в стенах Психологического института РАО, но ныне он проходит на пороге 100-летия со дня основания первого Психологического института России (1912 г.), и мы хотим остановиться на вкладе в разработку проблем смысла жизни и акме именно сотрудниками данного Института и прежде всего – сотрудниками научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности», которые все годы являются основными организаторами симпозиумов, но каждый ведет и собственную разработку темы в русле данной проблематики.

Основные направления, по которым были представлены за все годы исследования:

- I. Общепсихологические и онтологические проблемы смысла жизни и акме.
- II. Конкретно-психологические аспекты смысла жизни и акме.
- III. Смысл жизни, акме и проблемы социореабилитации.
- IV. Аксиологические, литературоведческие и искусствоведческие аспекты смысла жизни и акме.

Представим кратко, как каждое направление исследовалось сотрудниками ПИ РАО.

Общепсихологические и онтологические проблемы смысла жизни

Глубокое и всестороннее исследование феномена смысла жизни В.Э.Чудновским (1997, 2001, 2003) показало глобальность и роль этого особого психического образования в жизни человека и структуре его личности. Основные психологические характеристики феномена смысла жизни, в частности его субстанциальность: данный феномен является особым психическим образованием, имеющим свою специфику возникновения, свои этапы становления; приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, он может существенно влиять на жизнь человека. Смысл жизни рассматривается как некий «буферный механизм», не допускающий одностороннего подчинения «внешнему» и, вместе с тем, препятствующий превращению человека в раба собственных потребностей и влечений. Было выявлено также регулятивное,

терапевтическое, системообразующее и энергетическое значение наличия смысла жизни для человека, поскольку данная психологическая реальность включает в себе определенный энергетический потенциал.

Разрабатывая в течение десяти лет «оптимальную модель» смысла жизни, В.Э. Чудновский пришел к понятию «адекватного» и «оптимального» смысла жизни, исходя из того, что в основе структуры смысла жизни лежит определенное соотношение, иерархия «больших» и «малых» смыслов. Были исследованы проблемы действенности феномена смысла жизни – его «коэффициент» полезного действия, а также тема «Рефлексия как фактор становления смысложизненных ориентаций» (2004, 2010). На XVI симпозиуме (2011) в совместном с Т.А. Поповой докладе была рассмотрена проблема «Монолитнизация смысла жизни как проявление заблуждающегося разума».

Отметим также, что в 1997 году вышла книга В.Э.Чудновского «Смысл жизни и судьба», предназначенная для Учителя в самом широком смысле слова. Характеризуется соотношение между феноменами «смысл жизни» и «судьба»: обретение смысла жизни – это одновременно и «выстраивание» человеком «линий» своей судьбы, это путь к высшему уровню рефлексии – от рефлексии на отдельный поступок, через рефлексии на отдельные фазы жизни к рефлексии на собственную жизнь в целом.

В развитие теоретического аспекта проблемы также представили сообщения: В.И. Панов «О двух парадигмах анализа смысла жизни» и «Смысл жизни и принцип структурно-процессуальной анизотропности».

Общепсихологические и онтологические проблемы акме

В русле научной школы Б.Г. Ананьева А.А. Бодалевым и его сотрудниками и учениками исследуется феноменология, закономерности и механизмы достижения человеком акме – вершины в своем развитии как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Также выделяются обширные межпредметные связи акмеологии по характеру и широте предмета, что требует более глубокого рассмотрения соотношения понятия акме с другими категориями, таким как смысл жизни, счастье, справедливость, самоактуализация и др. Это в свою очередь стимулирует решение вопроса о различных видах и формах «псевдоакме» и асоциальной самоактуализации человека.

В выступлениях на симпозиумах А.А.Бодалева было показано, что изучение закономерностей развития человека убеждает, что на ступени зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в каждом проявлении и виде деятельности на это состояние зрелости «работает» вся предшествующая его жизнь, его актуальная конструктивно-творческая доминанта, а также наличествующая перспектива, поскольку истинный процесс развития и совершенствования безграничен, как и возможности творческого духа.

А.А. Бодалевым были также сделаны выступления по проблемам «Смысл жизни и акме человека», «Учиться властвовать собой», «О значении создания образа героя в сознании человека для формирования его личности», «Смысл жизни и акме ученого и их взаимосвязь», а также «О воздействии характеристик руководителя кафедры на формирование смыслов и продуктивности деятельности у сотрудников и учащейся молодежи», где, в частности, обсуждался вопрос: каким должно быть руководство, чтобы и кафедра психологии, как коллектив, занятый обучением студентов и одновременно развивающий науку по своему профилю, продвигались бы к своему акме.

Конкретно-психологические аспекты смысла жизни и акме

Динамику возрастных проявлений смысла жизни с самых первых симпозиумов исследует Г.А. Вайзер. Ею рассмотрены особенности формирования жизненных смыслов на разных этапах онтогенеза – в периоды взросления и старения человека, и показано, что на современном этапе развития нашего общества, характеризующегося ломкой его устоев, подростки и пожилые люди фактически переживают двойной кризис смысложизненных ориентаций, обусловленный как внутренними, так и внешними факторами. Представлены результаты сравнительного исследования (методами анкетирования и интервью) проявлений смысла жизни у представителей трех возрастных групп: пожилых людей, старшеклассников и подростков, а также у представителей различных профессий. Углубленно рассмотрены складывающиеся у подростков представления о смысле жизни, о взаимосвязи смысла жизни человека и его акме. Позднее, Г.А.Вайзер привлекла к данным исследованиям многих своих сотрудников, в частности, в совместном исследовании Г.А. Вайзер и Т.В. Незнаевой (г. Челябинск) представлен характер изменений широких социальных, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов жизни у курсантов военного училища.

Результаты исследований различных аспектов смысла жизни и акме в разные годы представили: А.Б. Николаева «Понимание смысла жизни личностью в современном мире», Г.Д. Чистякова «Развитие способности к осмыслению», Н.Ф. Чубук «Самоактуализация: «пределы» и перспективы»; Т.И. Пашукова «Смыслообразующие мотивы духовного развития личности», а также «Эгоцентризм на пути достижения профессиональных вершин» и «Психологическая помощь при потере смысла жизни и суицидальных установках в юношеском возрасте»; В.А. Лозоцева «Проявления конфликта мечты и реальности в размышлениях подростков о будущей профессиональной деятельности», А.А. Логинова «Развитие смысловой сферы личности в подростковом возрасте средствами художественно-эстетической деятельности», О.Д. Черкасова «Личностный смысл и эмоциональный интеллект студентов», а также «Проявление смыслов жизни у студентов в период экзаменационной сессии»; Н.В.Волкова и А.А. Кисельников «Кризис смысла в современном обществе и психоз: на примере литературных параллелей из русской классики», Н.В. Кисельникова «Комплексный методический аппарат изучения смысложизненных ориентаций».

Большой блок исследований проведен по проблеме «Смысл жизни педагога в системе образования и воспитания». Так, в 2008 г. на XIII симпозиуме в докладе В.Э.Чудновского «Смысложизненный аспект современного процесса образования» данный процесс был представлен как целое «смысловое пространство», имеющее единую линию и постоянно действующие внутренние тенденции развития. Было показано, что процесс развития образования фактически представляет собой «ломаную линию», символизирующую чередование «падений» и «подъемов», обусловленных, прежде всего тем, что каждый крутой поворот в социальном развитии общества сопровождается разрушением прежней школы и строительством новой. При этом происходит не только движение вперед, но и потеря того ценного, что было достигнуто на предшествующих этапах развития. Также отмечалось, что в 2008 г. было издано учебное пособие «Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога» (под ред. В.Э. Чудновского. – М.: ПИ РАО), где 9 из 16 авторов – сотрудники ПИ РАО.

В русле данной проблематики неоднократно выступала Л.М. Митина по вопросам «Психологические основания смыслообретения и смыслоутраты в профессиональной деятельности педагога», «Смысл жизни, экзистенциальные ценности и профессиональные деформации личности педагога»; О.В. Лишин рассмотрел вопросы «О цели воспитания с точки зрения психолога», а также показал, что динамическая смысловая структура личности структурирует отношения субъекта с миром и придает устойчивость структуре этих отношений. Д.Б. Богоявленская исследовала проблему «Смысл жизни и система ценностей как фактор развития субъектности в образовании»; Г.А. Вайзер и З.В. Голышева представили тему «Учитель-профессионал о проблемах современного образования», З.В. Голышева «Роль учебно-воспитательного процесса в становлении смысла жизни учащихся»; А.К. Осницкий говорил о человеческих рамках воспитания, Т.П. Гаврилова – о личности педагога и трансляции культурных ценностей в образовательном процессе.

Особая тема симпозиумов «Смысл жизни и проблемы социореабилитации». Она была заявлена и освещается сотрудниками ПИ РАО с первых симпозиумов. Развивая систему логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой, Н.Л. Карпова с сотрудниками (В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, А.В. Суворов и др.) исследовала проявления феномена смысла жизни в связи с задачами психотерапии и социореабилитации, была рассмотрена роль феномена смысла жизни в создании смыслообразующих психотерапевтических стратегий, направленных на стимулирование у пациентов интрагенной (внутренней) активности. Также было показано, что акмеологический подход в решении сложных проблем социореабилитации основывается на понимании «акме» как интегральной формулы здоровья, самопознания, самоопределения и творческого самоутверждения человека. Был проанализирован процесс изменения жизненных смыслов в ходе социореабилитации и показано, что можно говорить и об акме самой методики логопсихотерапии (Н.Л. Карпова, 1997, 2001, 2002, 2004, 2010).

Особое звучание и значение в свете смысложизненного и акмеологического подхода имеет теория человечности, осмысленная А.В. Суворовым, а также разработанная им концепция совместной педагогики в работе с детьми, имеющими сенсорную депривацию и различные формы инвалидности. Он пишет: «...человечность – это фундаментальная форма духовности, характеризующаяся повышенной чуткостью к проблемам других людей и готовностью помочь им в решении этих проблем», «жизнь осмысливается или обесмысливается в первую очередь в зависимости от того, насколько субъект жизни человечен». Анализируя проблемы сознательного саморазвития, самомотивации, сохранения достоинства в условиях инвалидности, а также «принцип индивидуального личностного акме», А.В. Суворов утверждает его нацеленность «на постоянную отмотивированность всех сил личности, на постоянное напряжение и жесткую самокритичность»: «Но чтобы подняться на вершину всей жизни, надо постоянно стремиться к вершине всю жизнь», и в то же время «на вершине надо быть постоянно, с самого начала, но эта вершина должна расти. Растет она благодаря нашим же усилиям» (А.В.Суворов, 2001, сс.51, 53, 187; 2002, 2004, 2010).

Говоря об аксиологических, литературоведческих и искусствоведческих аспектах смысла жизни и акме, отметим, что интереснейшие размышления, связанные с вопросом «О том, где искать смысл жизни», представил на симпозиумах А.А. Мелик-Пашаев. Намечая систему координат, в которой можно рассматривать проблему смысла

жизни, он говорит о необходимости удерживать не только «горизонтальные», но и «вертикальные» измерения этой проблемы (считая последнее ведущим). В следующем своем выступлении «Быть «над самим собой»... (о 3-ем измерении человеческой жизни)» он конкретизировал проблему: развитие жизни должно идти вперед и вверх, к «вершинному», духовному состоянию человека, следствием чего могут стать творческие достижения в той или иной сфере.

Обратившись к наследию А. Блока, О.Н. Юдина показала, что он так же как А.С. Пушкин, восстает против намерений черни (уже современной ему) посягать на творческую волю и свободу Поэта. Лишенный ее, поэт умирает, потому что «дышать ему уже нечем – жизнь потеряла смысл». В двух сборниках (2002, 2010) также представлены большие подборки высказываний, собранные С.М. Бондаренко: «Сто взглядов на счастье» и «100 «рецептов счастья» (мысли выдающихся людей и наших современников)».

Таким образом, как отмечал в своих «рубежных» докладах к 10-му и 15-му симпозиумам В.Э. Чудновский, несмотря на разнообразие авторов (мы не смогли назвать всех), рассматриваемых аспектов и подходов, остается «впечатление определенного единства. Это единство разнообразия... где единый «стягивающий центр» – феномен смысла жизни в его различных ипостасях и проявлениях». Согласимся с этим.

И в заключение напомним, что на XIII симпозиуме «Психологические проблемы смысла жизни и акме» (2008 г.), в работе которого участвовало более 140 представителей из Москвы и 24 регионов России, а также Беларуси, Казахстана и Украины, было принято Обращение к государственным учреждениям, членам общественной палаты и всем гражданам России. В Обращении отмечалось, что, несмотря на достигнутые успехи в различных областях нашей жизни, реализацию планов на будущее «может серьезно затруднить недооценка роли образования в развитии общества. Образование – процесс становления личности, путь к обретению человеком подлинного смысла жизни. Между тем, в современном обществе широкое распространение получило стремление жить сегодняшним днем.... По данным исследований, 90% случаев тяжелой хронической алкоголизации и почти 100% случаев наркомании связаны с потерей смысла жизни... Имеющая место в настоящее время недооценка роли учителя в образовании и воспитании подрастающего поколения дорого обходится обществу». К сожалению, слова данного Обращения еще более актуально звучат сейчас, поэтому работу в направлении теоретических и практических исследований смысла жизни и акме необходимо продолжать, привлекая к ней все новых и новых участников и помогая лучшим результатам воплощаться в жизнь.

Смысл жизни и личностно-профессиональное развитие субъектов образования Л.М. Митина, г. Москва

Значимость проблемы смысла жизни в нашем обществе особенно отчетливо выступила в последние годы: ломка устоявшихся общественных отношений, привычных стереотипов, «присвоенных» идеалов произвела крупный переворот в сознании

миллионов людей и со всей остротой поставила вопрос о цели человеческого существования, о смысле жизни.

Это, в первую очередь, относится к подросткам и молодежи. Их беспомощность и незащищенность, преобразованные защитными механизмами в агрессию, неуправляемость, жестокость, во многом определяются тем, что школа практически не решает одну из важнейших задач воспитания – формирование ценностно-смыслового отношения к миру. Постановка этой задачи предъявляет новые требования к учителю. Ему необходим новый уровень профессионального развития, который связан, в первую очередь, с новым взглядом, новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и к ученикам как к свободным и ответственным людям.

От системы смысложизненных ориентаций учителя зависит общая атмосфера образовательного пространства, система отношений «учитель-ученик-родитель-психолог», качество учебно-воспитательной работы, духовный потенциал подрастающего поколения и многое другое. Следовательно, выявление и формирование смысложизненных ориентаций субъектов образования может и должно изучаться в связи с уровнем их личностного и профессионального развития.

Решение проблем личностного и профессионального развития субъектов образования в современных условиях требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач: 1) разработки нового методологического подхода к исследованию личностно-профессионального развития человека; 2) изучения целостной профессиональной эволюции человека (с момента поступления ребенка в школу через стадии осознанного и самостоятельного выбора профессии и профессиональной подготовки к творческой самореализации в профессии); 3) выбора в качестве «единицы» анализа не отдельного субъекта, а функционально взаимодействующих со-субъектов – совокупного субъекта (полисубъекта); 4) исследования комплекса условий личностного и профессионального развития человека (интерпсихологических, интрапсихологических, интер-интрапсихологических) как ресурсов субъекта; 5) разработки интегративных психологических технологий личностно-профессионального развития субъектов образования.

Рассмотрение личностно-профессионального развития субъекта образования на современном уровне и в категориях современной психологии, предполагает обращение к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении человека, в осмыслении его жизненных возможностей, высших целей и смыслов жизни.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессионального труда человека (Л.М. Митина, 2004, 2010, 2011) вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития человека, в которой рассмотрены: в качестве *объекта развития* – интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве *фундаментального условия* –

переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве *психологического механизма* – превращение собственной жизнедеятельности субъекта в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве *результата развития* — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Эффективность профессионального труда обеспечивается высоким уровнем развития трех интегральных характеристик личности: направленности, компетентности и гибкости. Направленность вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, преобразуется в более высокие формы и выражается в создании смысла и целей собственной деятельности, а также средств, необходимых для достижения этих целей. В смысложизненных ориентациях аккумулируется весь жизненный опыт личности, детерминирующий его творческую самореализацию в профессии.

В концепции профессионального развития личности (Митина Л.М., 1994, 2004, 2011) выделяются две альтернативные модели 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.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминируют тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам субъекта. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

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

Динамика профессионального функционирования субъекта проходит три стадии: *адаптацию, становление и стагнацию*.

В модели профессионального развития человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и отразить свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия профессионального процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы для дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути.

Экспериментально доказано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, путь поиска и обретения смысла жизни, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь

стагнации и невротизации, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Предложенная психологическая технология конструктивного изменения поведения специалиста (Митина Л.М., 2002, 2008, 2010) призвана стимулировать работника к проявлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Концепция и технология профессионального развития личности позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного образования в школах, вузах, институтах повышения квалификации на качественно новом уровне – в условиях полисубъектного взаимодействия.

Технология является интегративной и опирается на единство целей, принципов, содержания и форм организации взаимодействия всех субъектов образования. Последовательность стадий технологии сохраняется в построении каждой конкретной программы и в построении программы личностного и профессионального развития субъектов образования в целом.

Результатом данной работы является психологизация сознания всех субъектов образования, активизация творческого потенциала учащихся, учителей, родителей и педагогов-психологов, формирование общности «учитель-ученик-родитель-психолог» как целостного динамического психологического образования, отражающего феномен единства развития субъектов образовательного пространства школы, обеспечивающего оптимальные условия жизнедеятельности, образования, воспитания и социализации детей в школе.

Разработка и внедрение в образовательный процесс специальных психологических средств (развивающих программ), способствуют превращению субъектов школьного образования в полисубъекта, т.е. совокупного (коллективного) субъекта, объединенного общей целью психологического (и личностного, и профессионального) развития всех членов общности.

Таким образом, проводимые в рамках системного личностно-развивающего подхода теоретико-экспериментальные исследования позволили создать обобщающую концепцию профессионального развития личности, разработать инновационную психологическую технологию конструктивного изменения поведения субъектов образования и выделить комплекс психологических условий личностно-профессионального развития субъектов образования.

В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие группы условий.

Внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира; внутренняя детерминация его активности, включающая создание смысла собственной жизнедеятельности и приводящая к принципиально новому способу самореализации в профессии.

Внешние условия – система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии профессионального развития личности в образовательное пространство; внешняя детерминация, задающая человеку представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Внешне-внутренние условия – система интер-интрапсихологических факторов развития личности, определяемых ее участием в полисубъектном взаимодействии в общностях «учитель-ученик-родитель-психолог», «преподаватель-студент», «молодой специалист-наставник» и в других полисубъектах.

Образование – путь к себе

А.А. Мелик-Пашаев, г. Москва

Говорить что-либо утвердительное о смысле жизни трудно. И не только потому, что непомерно труден сам предмет. Трудно еще и потому, что, говоря на такую тему, ты невольно представляешься человеком, который не просто осознал, но и достиг того, что он утверждает. А до этого бесконечно далеко! В такое двусмысленное положение попадаешь едва ли не всегда, пытаясь сказать что-либо о самом важном в человеческой жизни: о духовности, о нравственности, о творчестве. Поэтому - признаем и за собой, и за другими право делиться мыслями о том, что больше нас самих и что дает нам ориентиры возможного движения и роста.

Обычно обретение, наличие, утрату смысла рассматривают в связи с такими важными сторонами жизни, как профессия, которая соответствует (или не соответствует) ценностям, интересам, природным предпосылкам человека; как творческое отношение к работе, хранящее от «профессионального выгорания»; как содержание личной, семейной жизни; ставят в зависимость от так называемой успешности, от самоощущения «состоявшегося человека» и т.д.

С моей точки зрения, если здание осмысленности жизни стоит только на этих опорах, то конструкция его ненадежна. Прочный смысл жизни в принципе не может быть обретен «внутри» самой жизни, в ее горизонтально текущем потоке – в той «реке времен», которая, по слову Г. Державина, «уносит все дела людей». Смысл должен быть вненаходим наличной текучей действительности, то есть, по М. Бахтину [1 и др. работы], пребывать одновременно и внутри, и вне ее, на твердом берегу, или, лучше сказать, над ней. Подобно тому, как художник пребывает и «внутри» рождающегося образа, и «вне», или «над ним», иначе он не мог бы его создавать.

Поскольку мы решили, что имеем право говорить о большем чем то, на что сами способны, договариваю до конца: если человек, лишившись чего бы то ни было в наличной действительности, теряет вместе с этим и смысл своей жизни, значит, смысл был обманчив или неверно понят.

Понятие «Акме», с моей точки зрения, тоже не следует ограничивать горизонтальным измерением времени жизни, то есть рассматривать акме как определенный возрастной период, наиболее благоприятный для тех или иных достижений. Как известно, слово это означает верхнюю точку, вершину чего либо, а не период жизни. Правда, в древнем словоупотреблении эти два значения объединялись, и речь шла о периоде высшего расцвета творческих сил и деятельности человека. Но, во-первых, это была посмертная констатация: речь шла о людях, которые уже совершили все, что смогли и закончили свой земной путь. Указание на то, когда, с точки зрения потомков, начался и завершился (а не «должен» начаться и завершиться!) период их расцвета, никак не влияло на их самоощущение, не подстегивало и не сковывало их

энергию и то «сознание минутной силы» при «забвении печальной смерти» (О. Мандельштам), которое владеет живым творящим человеком.

Во-вторых - и это отличие не менее важно! - речь шла всякий раз об акме этого конкретного человека, а не о какой-то общей, объективной возрастной закономерности, дающей право строить прогнозы относительно других людей. Совсем иное дело - статистически, психологически, физиологически обосновывать (с какими угодно оговорками) существование объективных временных рамок для творческих проявлений людей. Тем самым мы внушаем человеку, что перспективы его самосовершенствования, самоактуализации, творчества зависят не столько от «внутренней активности души» [3], сколько от еще одного внешне детерминирующего фактора, который ничем не лучше социальных условий, врожденных предпосылок, положения светил в момент рождения или чего-либо еще.

Несомненно, данные, которые приносит такой подход, имеют определенную статистическую достоверность и научную ценность, с этим фактором необходимо считаться как с подчиненным моментом, но сейчас мы не будем говорить об этом. Важнее сказать о возможности иного понимания акме: как личного опыта приобщения к высшему, сверхличному сознанию – опыта, который предвосхищает, предопределяет, даже создает саму возможность предельных творческих достижений человека в какой бы то ни было области.

Этот опыт люди приобретают в разном возрасте; он бывает более или менее продолжительным или даже постоянным; бывает, напротив, редким и мгновенным, но сохраняет и в этом случае долгое последствие. Может быть равным, совместимым с течением повседневной жизни, или на время полностью поглощать человека. Часто он переживается как внезапная или подготовленная предшествующими исканиями «встреча с Собой» - со своим высшим (истинным, духовным, творческим, вечным...) Я. Причем не как с эфемерным проектом, подобным «идеальному я» социальной психологии, а как с несомненной реальностью, по своему онтологическому статусу превосходящей реальность нашего эмпирического самосознания. Можно сказать, что мера близости моего эмпирического, повседневного Я и моего высшего Я – это и мера присутствия прочного смысла в моей повседневной жизни. Потому что именно от этого зависит, в первую очередь, возможность самореализации истинной индивидуальности в пространстве-времени жизни и в определенной социокультурной среде.

Конечно, содержание «встреч с Собой» шире специфических рамок какой бы то ни было деятельности, но их плоды могут проявиться в любой конкретной деятельности в форме достижений, явно превышающих повседневный уровень личных возможностей человека. (Кстати, творчески одаренные люди часто и вполне трезво осознают, что задумывают и совершают что-то превосходящее их личные силы, но, в зависимости от мировоззрения, по-разному это интерпретируют). И тут намечается переход к принципам творчески развивающего образования.

Начнем издалека. Один из великих музыкантов XX века, дирижер Бруно Вальтер так вспоминал о своем «посвящении» в музыку. «Хорошо помню, как еще в детские годы, делая успехи в игре на фортепиано, я все яснее познавал собственную душу, свое «я». С упоением музицируя, себя чувствовал я все более напористым, себя слышал все отчетливее.... Радость от того, что я собственными руками и сердцем освобождаю от оков силу звуков, делала меня счастливым...» [4, с.9]

Талантливый писатель В. Солоухин рассказывал о переживании, испытанном еще в дошкольные годы, которое по существу предвосхитило и предопределило его будущее. Наигравшись со сверстниками на деревенской улице, он забежал в избу попить воды, и вдруг, в оконном проеме, увидел эту самую улицу со всем происходящим на ней, в свете заката, как некую невиданную и невыразимую ценность, которая вот-вот, погрузившись в сумрак, исчезнет навсегда. «Я понял, что должен с этим что-то сделать», - вспоминал писатель. Что и как надо «с этим» сделать, деревенский мальчик понятия не имел, но почему-то стал сочинять что-то вроде своего первого рассказа...

Автобиографические материалы свидетельствуют, что у истока творческого пути многих талантливых людей разных профессий лежат переживания, типологически очень близкие к тем, о которых рассказали Вальтер и Солоухин, и это делает возможной попытку дать обобщенное описание их опыта в контексте размышлений об акме.

Такой опыт бывает доступен человеку в разные возрастные периоды, но впервые чаще всего дается в детстве, иногда в очень раннем, или в годы отрочества. Переживание обычно возникает при соприкосновении с каким-то чувственно воспринимаемым явлением действительности, в котором угадывается, или лучше сказать – сквозь которое начинает просвечивать некое особо ценное содержание, и человек чувствует себя предназначенным и «обязанным» выявить и утвердить эту полускрытую ценность, с которой он соприкоснулся.

Это может быть волшебное богатство красок на палитре, как в детском опыте некоторых будущих живописцев («дивное мешево», по выражению В.Сурикова); ощущение скрытой доисторической жизни в кургане, случайно увиденном будущим великим палеоантропологом О. Бадером; «скованная сила звуков» или чудо привычной улицы, как в приведенных выше примерах; сияние солнца на поверхности обычной кухонной посуды, с чего для знаменитого Якова Беме начался путь философско-мистического познания себя и мира, и т.д., и т.п. (Этой и близкой к ней проблематикой в последнее время интересуются многие видные психологи; см. [2]; [6]; [7]).

Переживания такого рода охватывают человека целиком, на интеллектуальном, эмоциональном и телесном уровнях, и словно ставят его на порог постижения смысла, цели и временной перспективы своей жизни. Он одновременно открывает и самого себя как бы вне времени, в максимальной полноте своих возможностей, и «свою» область действительности, в которой он призван со временем осуществить эти возможности, актуально «стать самим собой».

Этот, пользуясь термином А. Маслоу, вершинный опыт (напомню: акме – это вершина), даже ранний и единичный, навсегда запечатлевается в памяти, и люди, его пережившие, в конце долгой жизни, наполненной выдающимися достижениями, вспоминают именно о нем как о главном и решающем событии на своем пути.

Конечно, чем младше человек, переживший такое акме, тем менее его сознание может вместить содержание переживаемого, и тем больше запоминается вызванное им психофизическое потрясение. Так, Андрес Сеговия, великий гитарист XX века, помнил, как в раннем детстве потерял сознание, услышав аккорд гитары под окном своего дома. В более зрелом возрасте аналогичные переживания бывают связаны с определением своего жизненного пути, с «инсайтным» решением какой-то главной проблемы и т.д., как это было, например, в жизни К. Юнга, Н. Лосского, А. Швейцера и других выдающихся людей.

Подобный опыт лежит в основе будущих достижений в различных областях деятельности и часто, как в осколке голограммы, в основных чертах повторяется при зарождении отдельных плодотворных идей, образов или решений. Понятно, какое значение имеет все это с точки зрения задач творчески развивающего образования! Но столь же ясно и другое – педагог не может ни каким-либо целенаправленным воздействием вызвать у своего ученика такое откровение, ни смоделировать те ситуации, всегда непредсказуемые и неповторимые, в которых оно приходит само. Не может он и достоверно знать, на каком из путей растущего человека ожидает его акме – внутренняя встреча с высшим, творческим Я. Но он может повысить вероятность и облегчить возможность будущей встречи, вводя детей в ту или иную область знания, творчества, деятельности таким неотчужденным путем, который благоприятен для узнавания себя и своего предназначения.

С этой точки зрения, освоение искусства, например, должно начинаться с пробуждения, укрепления и развития сопричастного отношения к миру, когда человек воспринимает облик всех существ и явлений как выражение внутренней жизни, в чем-то родственной его собственной; воспринимает форму вещи как прозрачную носительницу души, и осознанно переживает собственное онтологическое единство со всем сущим.

Как сказал об этом М. Пришвин, «Только потому, что мы в родстве со всем миром, восстанавливаем мы силой родственного внимания общую связь и открываем свое же личное в людях другого образа жизни, даже в животных, даже в растениях, даже в вещах» [5, с.7]. Мастера искусств разных времен и народов согласно утверждают, что зарождения истинно художественных замыслов требует именно такого отношения к миру. Отношения, предельная форма которого выражена поэтической строкой Ф. Тютчева: «Все во мне, и я во всем!...»

Практика показывает, что работа с детьми в этом направлении может быть успешной. Больше того: их возрастные психологические предпосылки весьма благоприятствуют развитию начальных форм того отношения к миру, которое свойственно художникам, и это развитие ценно для каждого человека, независимо от будущей его специальности. Произойдет ли именно на этом пути «встреча с Собой»? Она с большой вероятностью произойдет у тех, кто родился, чтобы, по слову М. Пришвина, «переводить всерьез жизнь свою в слово», или в образы других искусств.

Не противоречит ли это утверждению, высказанному в начале статьи – о том, что прочный смысл жизни не обретается «внутри» наличной действительности и, следовательно, не может заключаться в сколь угодно успешном освоении какой-то конкретной области приложения сил? В том числе и в художественном творчестве? Думаю, что не противоречит. Ведь стержнем развития тут становится не художественное творчество как таковое, а приближение к высшему, вечному Я путем художественного творчества; откровение о себе и о мире, приходящее в условиях и благодаря художественному творчеству.

Для художника – не обязательно церковного, но обладающего религиозным опытом и мировоззрением, это – путь богопознания и богослужения через искусство. И это относится не только к искусству. Многие ученые свидетельствовали, что, благодаря своей специальности, познают Творца в Его творении – через астрономию, как Кеплер, через чудо материи, как Пастер и другие ученые-естественники, и т.д. Но, понятно, я не

могу сейчас вдаваться в обсуждение столь сложного вопроса; я только обращаю внимание на внутреннюю близость разных путей развития творческой личности.

Она делает правомерным предположение, что освоение разных наук и видов деятельности, составляющих содержание образования, в принципе может идти путем, который аналогичен намеченному выше пути художественного развития. Различия путей очевидны и важны, но, все же, образно говоря, носят периферийный характер; по мере продвижения они могут все более конвергировать и на вершине – в точке акме – сойтись, как сходятся грани пирамиды.

Важно только, чтобы с самого начала освоение этих разных наук и искусств, областей жизни и видов деятельности было не отчуждено от растущего человека; чтобы всякое познание и творчество было в то же время и формой самопознания, и сотворением чего-то в самом себе.

Тогда внутри любой образовательной области найдется тропинка, на которой станет возможной «встреча с Собой», дающая опыт акме.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления: сущность, механизмы, условия развития. Калуга, Министерство образования РФ, КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001.
3. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев, 1914.
4. Исполнительское искусство зарубежных стран. – М.: Музиздат, 1962, с.9 .
5. Пришвин М.М. Силой родственного внимания. – М.: Искусство в школе, 1996.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – Санкт-Петербург: Питер, 2004.
7. Чуприкова Н.И. Эмоциональные сигналы, определяющие выбор жизненного пути. //Мир психологии, №4, 2002.

Художественная литература как фактор становления у школьников нравственного фундамента смысла жизни

Г.Г. Граник, г. Москва

Нравственное воспитание учащихся всегда являлось одной из главных задач школы. Сегодня она приобрела особую важность в силу того, что результаты научных исследований по социологии, философии и психологии свидетельствуют о критическом состоянии нравственности в нашем обществе.

Немало молодых людей, считающих, что законы соблюдать не обязательно. Они откровенно говорят, что мы будем соблюдать законы и нравственные нормы, если нравственно поступать будет выгодно.

Для многих основной, если не единственной ценностью в жизни являются материальные блага. Именно в них эти люди видят смысл жизни. «Нужно ли доказывать, - пишет психолог В.Э. Чудновский, - что нравственное воспитание должно начинаться с раннего детства... Тем не менее оно уходит из школы».

Школьный предмет «Литература» пока что никто отменял, а, художественная литература, как известно, формирует духовные качества человека. Ещё В.Г. Белинский писал, что «читая Пушкина, можно превосходнейшим образом воспитать в себе человека».

Ряд исследований (в том числе и исследований нашего научного коллектива) показал: произошла потеря читателя. В силу этого влиять на школьника будить его

размышления о смысле жизни художественная литература не может. В результате большинство учащихся отвечают на уроке, пишут сочинения, минуя текст художественной литературы. Основой их ответов служат тексты учебника и рассказы преподавателя на уроке. И то и другое нередко недостаточно профессионально. Причин этих фактов много. И одной из главных - является непонимание школьниками художественного текста. В лучшем случае они могут воспринять его фактуальную информацию. Подтекстовая и контекстуальная информация остаются за бортом понимания. Само собой разумеется: непонятное не может быть интересным, не может привлекать, не может влиять на человека эмоционально... Оно отвергается.

Возникло предположение: помочь в решении проблемы нравственного воспитания, в изменении смысла жизни сегодняшнего школьника, могут особым образом построенные учебные книги по литературе. Встала задача создать школьное литературоведение на психологической основе. Это направление продолжает исследования в области художественной литературы Л.С. Выготского и Б.М. Теплова. В лаборатории «Школьный учебник» ФГНУ «Психологический институт» РАО была разработана методика создания учебников нового типа, реализованная в ряде учебных книг по литературе: «Когда книга учит», (1988, позже была несколько раз переиздана), «Дорога книги» (1996, также было несколько переизданий), «От былин до Крылова» (2007), «Задачник-практикум по литературе» (1999), «Я - другой. М.Ю. Лермонтов» (2011), цикл литературных задач по произведениям Пушкина и Лермонтова - «Пиковая дама», «Герой нашего времени». Ведётся работа над книгой о Пушкине.

Создавая эти книги, мы предполагали разбудить эмоционально, научить размышлять, развить речь – сделать чтение художественной литературы интересным, превратить его в потребность. И, как следствие, повлиять на нравственные установки школьника. Однако эти книги были изданы незначительным тиражом и поэтому не могли быть прочитаны большинством школьников и учителей. И снова причин много: малые тиражи, высокая стоимость книг, отсутствие времени. Но главная – неподготовленность к работе по таким книгам учителей и учеников.

И эта работа родила новые задачи: создать учебники «Русская филология» (русский язык и литература), в которых включаются художественные тексты, важные для нравственного воспитания учащихся. Перечислим их:

1. Отношение к Родине и её языку
2. Выдающиеся люди Родины: писатели, учёные-лингвисты
3. Интерес к писателям и учёным других стран
4. Заботливое отношение к взрослым членам семьи, пожилым людям
5. Об отношении мальчиков и девочек друг к другу – дружба, любовь
6. Понимание качеств личности, поступков сверстников и своих собственных
7. Непонимание взрослыми и старшими ребятами чувств и поведения младших
8. Знание о человеческих пороках, соответствующее отношение к ним
9. Раздумья над жизненной мудростью прежних поколений
10. Отношение человека к природе
11. Домашние животные и человек
12. Творческое отношение к любому труду
13. Общая культура поведения

Тексты по этим темам должны быть: невелики по размерам, должны вызывать интерес и быть посильны возрастным возможностям учащихся. На них должны решаться не только определённые грамматические задачи, но и вырабатываться приёмы работы с любым художественным произведением.

Такие учебники созданы нашей по всему курсу «Русской филологии» – с 1 по 9 класс. Они прошли апробирование и издаются массовыми тиражами.

Есть основания думать, что учебники нового типа по «Русской филологии» не только вернут в школу Читателя, но и помогут в решении многих проблем нравственного воспитания.

Раздел 2. Общепсихологические, религиозно-психологические и философские аспекты проблемы смысла жизни и акме

Акмеология и мифосознание в современном мире

А.В. Косов, г. Калуга

Наиболее фундаментальное свойство любого организма - его ориентированность в мире - первейшее из условий выживания, причем у организмов, стоящих на достаточно высоком уровне развития, оно проявляется в виде потребности быть ориентированным в пространстве и в сообществе себе подобных – в стремлении выделять в окружающей среде более и менее значимые ориентиры. У человека, кроме объективной предметной реальности, наличествует субъективная реальность, образованная совокупностью психических явлений, отражающая жизненный опыт, представление о будущем, устремления и др. Таким образом, каждый человек живет в пространстве собственной «карты мира», имея потребность в ней ориентироваться.

Необходимость поиска опорных ориентиров и неосознаваемое стремление организовывать их в иерархическую систему действовали (и действуют до сих пор) и в отношении объектов внешней реальности, и в отношении внутренней психической реальности (образов, представлений, мыслей). Потребность в организации собственных психических процессов зачастую порождается тягостным субъективным состоянием, чувством растерянности, тревоги, что автоматически приводит в действие ряд психологических защитных механизмов. Упомянутая потребность субъективно ощущается индивидом как необходимость наведения и сохранения «порядка» в своей духовной жизни, обеспечиваемого организацией всех элементов душевной жизни человека в иерархическую систему по степени их субъективной значимости относительно некой высшей ценности - главного ориентира в духовном мире. Указанная система - субъективно-личный смысл бытия, а достижение или сохранение главного ориентира системы - личная цель, при исчезновении или обесценивании которой начинается распад всей системы ценностей, включающий механизмы неосознаваемой психологической защиты. Таким образом, неосознаваемую потребность в духовном порядке составляет фундаментальный принцип - «закон смысла», которому автоматически подчиняется душевная жизнь человека.

Мифосознание - специфическая форма сознания, особая форма миропонимания и мироосмысления действительности, часто существующая в специфической форме «коллективных представлений». В модели мира, построенной мифосознанием (сохраняющим при этом типичную свою черту – амбивалентность, неоднозначность способов осмысления), существуют свои представления о фундаментальных характеристиках мира: пространстве, времени, причинности, основывающиеся на системности мировосприятия человека во всех областях его жизни (стремление к

определению своего места в мироздании и постижению смысла своего бытия сыграло значимую роль в возникновении религиозного чувства и различных форм религиозных представлений). Устойчивость мифов, сохраняющихся даже при несоответствии мировоззрения уровню достигнутых знаний, свидетельствует о том, что такие схемы позволяли сохранить уже сложившиеся субъективные, внутренние картины мира. Мифосознание оперирует и более сложными формами мировоззрения – идеологиями, особенность которых и в формулировании картины мира, и в указывании оценочных ориентиров (добро/зло, прогрессивно/реакционно и пр.), регулирующих эмоционально-духовное состояние человека. Идеология дает своим приверженцам ощущение сопричастности, одновременно способствуя социальной отгороженности от всех прочих.

Одна из основных функций мифосознания в обеспечении современного адаптивного поведения, под которым нами понимается типическое поведение, соответствующее (непротиворечащее) в основе своим основным законам общественного развития и, к тому же, социально поощряемое. При этом необходимо учитывать, что многие социальные действия (не смотря на то, что социальным действием становится при наличии условия сознательности и ориентированности на фактическое или возможное поведение других людей) находятся на грани осмысленного поведения. Осмысленность поведения желательна, но не всегда возможна, поэтому массовое социальное поведение является плодотворной почвой для мифотворчества, подразумевая необходимость вычленения ориентиров-ценностей, как для индивида, так и для масс, закономерно управляя поведением с помощью мифов как моделей реальности, формирующих социальную картину мира для носителей и потребителей. Таким образом, мифосознание – родовое понятие даже по отношению к мифологическому сознанию, стоящему в одном ряду с экономическим, политическим и пр.

Развитие мифа и масштабного мифомышления связано со степенью сформированности и развитости мифа. Так, развитие мифа обеспечивает его способность к поглощению других, например, ранее существовавших мифов и/или созданию новых более эффективных мифологем (форм), а мифомышление, в связи с «ростом» и глобализацией, – к транскультуральным переходам и переходам в другие психические состояния (соответственно, «мета-» и «мега-»). Дисбаланс когнитивной и ценностной составляющей приводит, на наш взгляд, к активизации охранительных функций мифосознания, отсюда – актуализация основной функции – охранительной, исключая процесс осознания степени реальности (реалистичности), масштабов, структуры и смысла происходящего, его кризисности, опасности (серьезности положения). Впоследствии те же процессы приводят к активизации и превалированию того же мифосознания, но на новом этапе, когда человечество, будучи не в состоянии переработать и алгоритмизировать информацию, вынуждено в связи с этим принимать многое на веру, без анализа, целиком. Это – принципиально новый уровень, подразумевающий работу с мега- и мета мифами и высокую степень алгоритмизации мыслительного процесса в эпоху глобализации. Одно из важнейших свойств мифосознания – спонтанность проявления, обеспеченная полинаправленностью (полимодальной средовостью).

Мега-миф двойственен по своей природе – он велик, включая в себя религиозные и другие формы познания мира, но он уже более личностно направлен. Таким образом, миф, в своем формировании и развитии повторяющий процессы формирования и развития

человеческого мышления и сознания, являющийся необходимой и неизменной их компонентой, вслед за своим носителем совершает спиралевидную эволюцию, последовательно и одновременно упрощаясь-усложняясь. Происходящие трансформации, тем не менее, не затрагивают причин появления и проявления мифа, его функций и основные причины его существования и действия. Как правило, человек в течение своей жизни почти не замечает этих трансформаций, а другие люди, другие поколения живут уже в других мифах и также не замечают изменений в них. Следовательно, мифосознание - основа для других видов сознания, сохраняясь в практически неизменном виде с древнейших времен, одновременно сохраняет и национальную ментальность.

Антропоцентрическая парадигма социального познания подвергает анализу глубинные истоки социокультурной динамики, подразумевающей жизнь человека в неделимой среде: человек-часть среды; среда-часть человека (микрокосм и макрокосм), так как без этого невозможно постичь жизненные и социокультурные механизмы, природу жизненных и социальных ресурсов, способы выживания людей и сообществ в разных средах и ситуациях. Все сказанное выше позволяет выстраивать теорию мифосоциальной субъектности, объясняя взаимодействие человека и жизненной среды, механизмов, обеспечивающих их интерференцию, открывая, тем самым, новые возможности для диагностики, описания и регулирования социально значимых процессов.

Очевидно, что виртуальный образ мира не может существовать самостоятельно и независимо от константной реальности. Поскольку в виртуальной реальности образы внутреннего мира ничем не отличаются от образов внешнего, то при отсутствии специальных меток, указывающих, к какому миру - внешнему или внутреннему - принадлежит образ, человеку легко запутаться в том, где произошло событие - в мире, порожденном самим человеком, или внешнем, независимом от него. В некоторых случаях образам внутреннего мира придается такой же статус реальности и существования, как и образам внешнего мира. Способность различения «субъективного» и «объективного», т.е. независимого от человека, связана не со степенью развитости культуры и человека, а со степенью неверия человека в себя и степенью пренебрежения к своему внутреннему миру. На понимание феномена современного человека достаточно сильный отпечаток накладывает происходящий прорыв в неизведанное в сфере культуры. С помощью манипуляций образами человек пытается осмыслить индивидуальные и коллективные психические феномены. Человеческое существование приобретает осмысленную цель только тогда, когда порождается смысл «Я-познаваемого» и оно становится понятным, прозрачным для субъекта. Осознаваемые элементы менталитета тесно связаны с областью бессознательного, понимаемого как коллективное бессознательное. Очевидно, что личность будет проявлять свои сущностные начала и специфические способности в сферах практики, организованной в ритуальную деятельность, и ментальности, оформленной в мировоззренческую систему.

Если мифологическая составляющая реально присутствует в образе «Я» современного человека, то идентификация с мифическим персонажем регулируется выбором сюжета, а не формальной, выполняемой персонажем, ролью. Поэтому для мифологической идентификации важен сюжет, в развитии которого принимает участие выбранный персонаж, поскольку для мифосознания и самосознания все персонажи в рамках одного сюжета тождественны и работают лишь на раскрытие мифологического образа (образа «Я»). Существует связь между характером мифологической

идентификации и типом модели межличностного оценивания, таким образом, мифы и ритуалы сохраняют в современной жизни огромное значение.

Миф для архаического сознания - образец поведения в жизненной ситуации, причем поведение человека включено в мифе в более широкий контекст всего происходящего в его жизни. Само переживание собственного существования через мифопредставление позволяет человеку перейти в восприятии себя к тому уровню, на котором представлена модель личности. Следовательно, проблема мифа - проблема личности, так как собственный, личный миф - образ личностного пространства, существенно важен для самоидентификации, ведь человек создает индивидуальные мифы, конструируя идеализированный образ самого себя, выстраивая относительно себя «миф своей жизни», в соответствии с которым выстраивает отношения с другими, жизненные цели, отбирая средства для их достижения и пр. Уменьшение значимости для сознания человека традиционной культуры, определенных реалий пространства и интенсивности их использования лишает мифосознание адекватной модели поведения, приводя к дестабилизации личности. Таким образом, преобладающие мотивы мифосознания (мотивы безопасности) предполагают, в первую очередь, его аффективно-защитные функции.

Мифосознание, как процесс происходящих определённым образом ментальных преобразований, использует так называемые трансперсональные способности человека (трансформация свойств собственной психики и личности), требуя преобразования «естественных» психических качеств и приобретения, необходимых с «производственной» точки зрения - психика должна уметь преобразовать личностные качества в противоположные по социальной значимости. Эти новые качества порождаются личностью в процессе и для эффективного выполнения технологических функций, становясь, таким образом, наиболее значимыми для деятельности, преобразующей внутреннюю среду. Человек – самонастраивающаяся и самообучающаяся целеустремленная система, фиксирующая средовые внутренние изменения и их последствия. Микросреды - малые индивидуальные «мифомиры», обусловленные мировоззрением индивида и позволяющие совершенствовать его социализацию, правда ограничены его физическими и/или психическими возможностями и способностями. Тем не менее, они - модели типического поведения, подразумевающие усвоение достаточного количества общественно принятых шаблонов поведения и гибкое их применение индивидом.

Мифосознание работает с переосмыслением информации - с его полной или частичной деструкцией, предполагает ориентированность субъекта на сознательное осмысление социальной мифологии и поиск внутренних противоречий и неполноты существующих мифов, артефактов и необычных, выпадающих из общей картины мира эпизодов, выявление рассогласования между разными уровнями мифов - индивидуальных и социальных, ситуативных и обобщенных, мета- и мегамифов. Таким образом, мифосознание - специфическая форма сознания, являющаяся особой формой миропонимания и мироосмысления действительности.

Экологизированное мировоззрение личности как акмеологический феномен: сущность, содержание, критерии развития

А.В. Гагарин, А.И. Фокин, г. Москва

Экологоориентированное мировоззрение важно рассматривать как акмеологический феномен – как идеальное («вершинное») качество личности, которое определяет ее место как субъекта в развивающемся пространстве (природном и социальном) жизнедеятельности; как мировоззренческий компонент экологического сознания и поведения личности, который является центральным и определяет его сущностные и типологические признаки, а также особенности формирования и развития; как многомерную систему и многокомпонентное образование, имеющее сложную динамическую структуру, включающую важнейшие экологоориентированные достижения личности на пути ее совершенствования, которые определяют в свою очередь личностные функции экологоориентированного мировоззрения.

Экологоориентированное мировоззрение важно рассматривать как акме, как высшее достижение в его формировании и проявлении на каждом возрастном этапе развития личности. При этом экологоориентированное мировоззрение формируется и развивается под влиянием непосредственных условий жизни, передаваясь из поколения в поколение в форме здравого смысла, традиционных представлений об окружающем природном мире, экологической политики общества, нередко стихийных, несистематических влияний, а также целенаправленно в процессе образования подрастающего человека.

Для организации последнего необходимо определение системы критериев и показателей уровня сформированности экологоориентированного мировоззрения личности, которая разработана нами на основе теоретико-методологического исследования данной проблемы экологоориентированного мировоззрения личности, в связи с чем определены внутренний и внешний интегральные критерии оценки уровня его сформированности, и соответствующие им показатели.

Внутренний интегральный критерий развития экологоориентированного мировоззрения личности отражает сформированность его структурно-функциональных компонентов (когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, рефлексивного),

Внешний интегральный критерий развития экологоориентированного мировоззрения отражает уровень развития экологоориентированного мировоззрения личности опосредованно через содержательные и динамические показатели экологоориентированной деятельности: объективно – через оценку эффективности решения возникающих (поставленных) задач; субъективно – через удовлетворенность субъекта экологоориентированной деятельности ее процессом и результатами.

В качестве внутреннего интегрального критерия развития экологоориентированного мировоззрения личности выступает сформированность его структурно-функциональных компонентов. Данный критерий является субъективным в том смысле, что в его качестве выступает характер модельного представления об экологоориентированном мировоззрении личности, он может быть представлен как система частных внутренних критериев, позволяющая оценивать уровень развития экологоориентированного мировоззрения по сформированности ее отдельных

компонентов. Когнитивный критерий раскрывается через следующие показатели: объем, осознанность, прочность экологических знаний; владение рациональными приемами поиска и обработки экологической информации, способами принятия экологоориентированных решений в профессиональной деятельности, (а также в конкретных экологических ситуациях). Мотивационно-ценностный критерий можно выразить через следующие показатели: устойчивость интереса к экологическим проблемам, наличие потребности в повышении уровня экологических знаний, мотивация экологоориентированной деятельности, преобладающий характер лично значимых экологоориентированных ценностей и др. Деятельностно-практический критерий выражается в следующих показателях: готовность к преобразованию окружающего природного мира на основе опыта использования экологических знаний, умение проектировать и воплощать идеи экологической целесообразности в профессиональной и других видах деятельности, творчески решать реальные экологические проблемы, опыт практической экологоориентированной, в том числе природосохранительной деятельности и др. Рефлексивный критерий раскрывается через следующие показатели: рефлексивные приемы личности, самоанализ отношения к окружающему природному миру и самому себе как неотъемлемой его части, оценка собственной готовности к осуществлению экологоориентированной профессиональной деятельности, ее результатов, в том числе в рамках социального и профессионального опыта; духовное стремление к самообразованию и саморазвитию).

В качестве внешнего интегрального критерия развития экологоориентированного мировоззрения выступает эффективность экологоориентированной деятельности личности.

Данный критерий является объективным, так как в его качестве выступают реальные результаты деятельности. Внешний интегральный критерий может быть представлен как система частных внешних критериев, позволяющая оценивать уровень развития экологоориентированного мировоззрения личности опосредованно через содержательные и динамические показатели деятельности.

В этой системе в качестве объективного критерия выступает эффективность решения возникающих (поставленных) задач. Показателем выраженности данного критерия являются положительная социально значимая цель деятельности (социопродуктивная экологоориентированная деятельность); соотношение запланированной цели и достигнутого результата; оптимальность энергозатрат.

В качестве субъективного критерия в системе частных внешних критериев выступает удовлетворенность субъекта экологоориентированной деятельности ее процессом и результатами. Показателями выраженности данного критерия являются положительный эмоциональный настрой в процессе деятельности и после ее завершения (в том числе улучшение физического и психологического самочувствия, снижение уровня тревожности); адекватная самооценка; положительное изменение самоотношения (самоинтереса, аутосимпатии, уверенности в своих силах и т.п.).

Последний критерий, который объективно может быть выражен через внешние проявления его показателей непосредственно, связан с критерием субъективным – рефлексивным, который может быть выражен через показатели изменения отношения к себе – осознание и принятие себя как природного явления и как субъекта развития своих перцептивных, рефлексивных и коммуникативных способностей в ситуациях

взаимодействия с самим собой, с другими людьми и с природой; изменение отношения к другим – принятие другого как субъекта по общению и по развитию своих способностей посредством коммуникативного взаимодействия друг с другом и с окружающим природным миром; субъект-субъектное изменение отношения к природе (принятие самоценности природы и ее возможности быть субъектом коммуникативного взаимодействия с человеком) и к человеку; в изменении потребности в достижениях.

Прикладная значимость определенных таким образом критериев состоит в возможности конструирования на базе полученных данных акмеологических средств организации экологоориентированной деятельности обучающихся, позволяющих целенаправленно управлять процессом развития экологоориентированного мировоззрения личности, а также в возможности проектирования специальных образовательных сред на базе учебных заведений различного уровня и типа.

Акмеологическая модель художественно одаренной личности

Е.В. Завгородняя, г. Киев, Украина

В психологическом словаре «акме» определяется как состояние личности, характеризующееся зрелостью и достижением высоких показателей в деятельности. Акме свидетельствует о том, что человек состоялся (как личность, гражданин, профессионал), и предполагает достижение им расширенных возможностей, качественные изменения его функционирования, не зависящие непосредственно от возраста, а определяемые в первую очередь внутренними факторами. В акмеологических исследованиях подчеркивается связь личностного и профессионального развития, самореализации, пикового опыта, высокой производительности, профессионализма. Человек переживает избранную деятельность как выражение своего подлинного Я, личную сверхзадачу, смысловой центр. В этом контексте нами предложена акмеологическая модель художественно одаренной (в сфере визуального искусства) личности, которая частично представлена на рисунке.



Рис. Акмеологическая модель художественно одаренной личности

I – уровень глубинной основы личности и образотворчества;

II – уровень взаимодействия с природно-социокультурной реальностью;

III – уровень духовно-творческих взлетов, результатом которых является появление в культуре новых художественных миров.

Как видно из рисунка, мы выделяем в художественно одаренной личности три основных структурно-генетических уровня. 1-й уровень составляет глубинную основу личности, укоренен в мире бытийных источников. Вместе с тем этот уровень – сокровищница праязнов, основа оригинального образотворчества. 1-й уровень – генетически первичен, ярко проявляется в детском творчестве.

На 2-ом уровне личность погружена в природно-социальный мир. Согласно нашей объемной модели (символизирующей микрокосм и имеющей в нашем представлении вид пульсирующего сгустка энергии), кроме уровней можно также выделить разные слои от более внешних, открытых влияниям среды, к более сокровенным внутренним (не всё удалось отразить на рисунке). Это, в частности, слои текущего и кристаллизованного опыта, изменчиво-подвижных проявлений личности, более стабильных качеств, устойчивых свойств, способностей, потребностей, неосознаваемых влечений, а также неподвластной рациональному контролю сердцевины личности. На 2-ом уровне протекают все поддающиеся внешнему наблюдению составляющие творческого процесса (например, восприятие фрагмента реальности, если это работа «с натуры», предварительные наброски и дальнейшая работа, связанная с воплощением образа).

В генетическом аспекте 2-й уровень характеризуется обогащением индивидуального опыта и разносторонним развитием одаренности в процессе активного взаимодействия с социокультурной средой. В потребностно-мотивационной сфере человека значительную роль играют художественные интенции разного уровня (от влечений, неясных желаний, предчувствий до сознательных стремлений и предпочтений), выступающие движителями образотворчества, направляющими ориентирами и интуитивными критериями желаемого художественного результата. Интенции стимулируют развитие изобразительных способностей человека в их психомоторных, когнитивных, мотивационных и креативных измерениях (речь идет об эстетической чувствительности, тонкой зрительно-двигательной координации, восприимчивости, "эмоциональном видении", зрительной памяти, развитом визуальном мышлении, творческом уровне воображения). Таким образом, формируется уникальный ансамбль одаренности, обеспечивающий становление эффективных стратегий образотворчества. Важное значение при этом имеет обогащение: а) метахудожественного опыта – рефлексия своих творческих возможностей, опыта управления ими, знание своих слабых и сильных сторон, саморегуляции в процессе изобразительной деятельности; б) широкого диапазона эмоционального опыта, художественной проработки разнообразных впечатлений, переживания мира-в-себе и себя-в-мире.

Результатом интеграции разных аспектов опыта становится осознание своего призвания, творческая воля, оригинальность спонтанного образотворчества, мастерство художественного воплощения. Интегрирующим центром при этом становится эстетически-творческая позиция.

3-й уровень – духовно-творческих взлетов и вершинных проявлений личности – тесно связан с глубинной основой. На этом уровне глубинные праязы высокой эмоционально-духовной значимости находят уникальное проявление во внутреннем художественном мире личности. 1-й и 3-й уровни соприкасаются с мирами, находящимися за пределами обычной реальности, и соединяются глубинно-вершинным каналом, представляющим сердцевину личности. Этот канал на рисунке не отражен, поскольку последний представляет частичную проекцию нашей объемной модели личности. Поперечный срез этой модели близок к предложенной К.-Г. Юнгом модели личности в форме круга - мандалы.

Можно предположить различную «траекторию» движения от впечатления к продукту изобразительной деятельности в случае художественно оригинального результата и в случае банального решения. Несколько слов о понятии «художественная оригинальность». Оригинальность определяют как высший уровень художественного выражения (сравнительно с заимствованием и подражанием), при котором духовное содержание, органичное индивидуальности автора, находит уникально-индивидуальную форму воплощения (В.А.Роменец). Подражательная работа является результатом использования чужих художественных средств, приемов, не имеющих опоры (внутреннего обоснования) в собственном мироощущении. Степень взаимопроникновения индивидуальности и художественного произведения исследователи связывают с глубиной психологического слоя, в котором зарождается замысел. Оригинальное произведение поднимается из глубины души художника, выражает его аутентичное переживание мира. Произведения, которые происходят из поверхностных слоев психики, могут приобретать популярность за счет актуальной темы, моды, конъюнктуры и т.п., но быстро забываются, не оставляя следа в душах зрителей. Согласно эстетической концепции А. Банфи, в оригинальном произведении личность художника проявляется не просто как индивидуально-своеобразный темперамент, а как средство выражения нового аспекта действительности, новой интуитивно найденной перспективы, опирающейся на новые формальные структуры; при этом оригинальность состоит не только в новизне, а и в жизненности, энергии, формотворческой выразительности, излучении, внутренней насыщенности, плодотворности.

Можно предположить, что в случае создания художественно оригинальной работы переживаемые автором впечатления проникают в сердцевину его личности, при этом в глубинной сфере актуализируются (пробуждаются) соответствующие праязы – энергетические структуры, коды-символы, значимые для многих людей разных поколений и культур. Актуализированные праязы сердцевинным каналом поднимаются на вершинный уровень, подготавливая появление уникально-неповторимого образа-озарения. Затем этот образ, частично теряя свое «неземное сияние», нисходит в сферу 2-ого уровня, становясь центральным мотивом художественной деятельности. Художественное воплощение может сопровождаться значительными эмоциональными колебаниями – фрустрацией, творческими муками, их преодолением, радостью, вдохновением. Выбор художественных средств высоко индивидуализирован. Автор часто для того, чтобы передать внутренний образ, вынужден не только комбинировать имеющиеся в культуре художественные средства, но и радикально их трансформировать, изобретать новые, поскольку этого требует его внутреннее видение. При этом, несмотря на художественную силу созданного образа, автор остается неудовлетворенным,

поскольку не смог полностью выразить то, что ему открылось в вершинном опыте. В упрощенном схематическом виде последовательность происходящих процессов можно очертить таким образом:

Глубокое впечатление (2-й – 1-й уровни),

Пробуждение праобразов (1-й уровень, движение по сердцевинному каналу),

Появление образа-озарения (сердцевина, преимущественно 3-й уровень),

Внутренне мотивированное индивидуально-уникальное художественное выражение (3-й – 2-й уровни).

В случае банального изобразительного решения впечатление поверхностно, не проникает в глубину, автор быстро переходит к работе, не переживая ни откровения, ни творческих мук, ориентируясь на внешние критерии. Выбор художественных средств обусловлен модой, заказом, подражанием успешным авторам. В упрощенном схематическом виде процесс можно очертить как простое движение (преимущественно в поверхностных слоях 2-ого уровня) от лишенных глубины впечатлений к соответствующему изобразительному выражению, ориентированному на успешные образцы, угодничество публике, вкусы потенциальных заказчиков.

Условием успешного функционирования и развития одаренной личности является интенсивное психическое движение, объединяющее разные ее сферы, слои, уровни, открытость впечатлениям внешнего мира, способность к их творческой проработке и выражению. Непосильные для человека психические травмы, которые он по разным причинам, в частности раннего возраста, не может творчески преобразовать, оседают в пласте (слое) индивидуального неосознаваемого опыта в форме деструктивных комплексов. Последние угнетают и деформируют общую интенцию развития, блокируют межуровневые связи, искажают сигналы глубинной основы личности. Это приводит к стагнации и постепенной потере творческого потенциала, или же к развитию его извращенных, разрушительных форм.

Достижение художественно одаренной личностью акме предполагает продуктивные внутренние диалоги, тесную связь между всеми охарактеризованными уровнями и слоями. Личность выступает субъектом оригинального культуросозидания, воплощаясь в искусстве, она в инобытийной форме продлевает свое существование после физической смерти человека.

Риск и акме: аспекты взаимосвязи

А.С. Мельничук, г. Москва

Специфику современного социума характеризуют с помощью различных выражений – "информационный", "постиндустриальный", "многополярный" и т.д. Но одним из самых точных определений является формулировка "общество риска", предложенная немецким социологом У. Беком. Понятие "риск" имеет множество трактовок. В наиболее общем виде оно обозначает ситуацию, в которой достижение целей осуществляется в условиях информационной неопределенности, негарантированности намеченного результата, вероятности получения как позитивных, так и негативных последствий.

Жизнь людей всегда была связана с различными угрозами. Однако именно в наши дни резко увеличивается количество и разнообразие опасностей, потенциально или реально угрожающих человечеству (причем избавление от "привычных" опасностей парадоксально сочетается с возникновением новых, интегрирующих природные, технические, социальные, военные и иные факторы). Исходя из этого, **первый аспект взаимосвязи риска и акме** можно сформулировать следующим образом: снижение возможных рисков до приемлемых величин становится объективным условием достижения акме отдельным человеком или группой. В противном случае развитие становится невозможным (так как развиваться будет некому), бессмысленным или на него не хватит ресурсов, "отвлекаемых" на обеспечение безопасности.

Соответственно, логично выделить **второй аспект взаимосвязи акме и риска** - необходимость достижения подлинного мастерства всеми субъектами, так или иначе связанными с "производством рисков". По нашему мнению, "средний" уровень их профессионализма должен приближаться к акмеологическому (а отнюдь не "минимально достаточному"). С одной стороны, недостаточная компетентность в своей предметной сфере, незнание потенциальных опасностей и оптимальных способов действия часто сами по себе становятся причинами возникновения экстремальных управленческих ситуаций и повышают вероятность возникновения и размеры рисков. Примером может служить наличие высокой субъективной неопределенности при объективно большом количестве данных. С другой стороны, "цена ошибки" отдельного разработчика или оператора часто может иметь катастрофические последствия для миллионов людей. Поэтому особую значимость приобретает баланс между личностной зрелостью профессионалов, нормативной основой их деятельности и огромными технологическими возможностями. Согласно А.А. Деркачу и Г.С. Михайлову, именно делом акмеологии является обеспечение достижения "соразмерности личности сверхсложному социуму", за счет увеличения личностных ресурсов и "способности личности распоряжаться ими в сверхсложных условиях".

Не менее значимой становится проблема формирования профессионализма субъектов, занимающихся предотвращением рискогенных ситуаций или преодолением их последствий (как управленцев, так и специалистов обеспечивающих работу в чрезвычайных условиях). В данном случае также требуется наличие, как профессионализма деятельности, так и профессионализма личности. При этом личностно-профессиональные качества, значимые для эффективных действий в условиях риска, во многом идентичны акмеологическим инвариантам (развитая саморегуляция и антиципация, высокая и адекватная мотивация достижений, умение принимать решения, креативность, ответственность и т.д.).

Третий аспект взаимосвязи риска и акме заключается в том, что сам феномен риск-поведения может быть рассмотрен с акмеологических позиций. Так, во многих исследованиях риска проводится принципиальное различие "опасности" (как угрозы, вызванной объективными факторами") и собственно риска (как результата действий конкретных лиц). С этой точки зрения о подлинном риске имеет смысл говорить только в контексте субъектности человека (как его активности, так и возможности реального выбора целей и средств, а не "только реагирования" на ситуацию). Не случайно, возникновение термина "риск" в XVI-XVII вв. наряду с торгово-экономическими причинами также имело "идеологическое" основание – распространение идеи о свободе

воли человека и его ответственности за свои решения. При этом высокая ("акмеологическая") готовность к риску предполагает в качестве своей обязательной стороны полноценную рефлексию ситуации и своего потенциала, осознанность степени опасности, вариантов выбора и возможных исходов, осознанное принятие решение о начале действий (А.П.Альгин, Т.В.Корнилова и др.). Таким образом, речь идет о наличии личностного потенциала, сопряженного с акмеологическими инвариантами.

Исследования, проведенные нами совместно с И.В.Кремковым, позволило выделить **четвертую "грань" соприкосновения риска и акме** – условия неопределенности и потенциальной опасности следует рассматривать в качестве существенной детерминанты саморазвития. С одной стороны, ситуации риска могут выступать своеобразным "пространством" для воплощения в жизнь акмеологически значимых интенций личности, проявления творчества и более полной самореализации человека, не ограниченной заданными рамками. С другой стороны, необходимость действовать в ситуациях риска способна стать значимым стимулом:

для личностно-профессионального совершенствования (причем часто безальтернативного, по принципу "приказано "выжить");

для постановки его более высокой "планки" развития;

для актуализации уже имеющегося потенциала.

В качестве подтверждения правомерности данного тезиса приведем мнение известного отечественного специалиста по авиационной психологии В.А. Пономаренко: "В летной профессии риск - это не только действия, это, прежде всего потребность к овладению средством повышения мастерства".

При этом речь должна идти не только о накоплении нового опыта, умений и навыков. Ситуация риска создает потребность и возможность для самопознания, рефлексии своего уровня развития, а важнейшим результатом деятельности в условиях риска становится изменение личностных характеристик (в частности рост субъектности за счет преодоления трудностей и "победы над собой"). Соответственно, как показало наше исследование, риск-поведение способно быть средством реализации ряда акмеологических ценностей – самовыражения, самоутверждения, служения людям (выполнения профессионального и гражданского долга).

Отметим, что, согласно А.К. Марковой и Е.В. Селезневой, составной частью акме-мотивации, является мотивация "относительной автономности и независимости отдельного человека в ходе индивидуального развития". Данная личностная особенность также важна для обеспечения готовности к сознательному риску и продуктивному "вхождению" в неопределенность. Кроме того, в акмеологическом аспекте мотивация достижения не противостоит готовности к риску, а органично с ней сочетается, обуславливая "формирование у человека готовности принять на себя ответственность, решительности в неопределенных ситуациях, настойчивости в стремлении к цели, упорства при столкновении с препятствиями" (Е.В. Селезнева).

Пятый аспект связи риска и акме связан с тем, что результат процесса самосовершенствования отнюдь не является гарантированным (даже если субъект прикладывает к этому свои усилия). Поэтому следует выделить особую категорию рисков (которой до сих пор практически не уделялось внимания) – "акмеологические риски". В число таких "рисков развития" в первом приближении целесообразно включить:

- риск вообще не достичь акме;

- риск достичь лишь частичного акме (не соответствующего "субъективно намеченному" уровню);
- риск достижения акме не в той сфере, которая значима для субъекта;
- риск слишком позднего достижения акме;
- риск несовпадения "объективного" и субъективного" акме.
- риск смыслового кризиса после достижения "вершины";
- риск достижения значимой вершины, но с негативными "экологическими" последствиями для иных сфер жизни;
- риск негативного отношения социального окружения к процессу и результату саморазвития.

Представления о возможных опасностях на пути самосовершенствования являются составной частью субъективной стратегии личностно-профессионального развития (входя в содержание прогностического компонента стратегии). Полнота и реалистичность таких представлений способны существенно повлиять на процесс и результат развития

Если у человека отсутствуют представления об акмеологических рисках или их оценки "занижены", то процесс развития будет оцениваться излишне оптимистично. Соответственно, целевые ориентиры и содержательные аспекты стратегии могут оказаться неадекватными потенциалу субъекта, который, в свою очередь, будет психологически не готов к преодолению возможных преград или не будет иметь для этого достаточных ресурсов. Другим вариантом представлений о рисках развития может стать чрезмерно высокая оценка возможных опасностей и их вероятности. Следствием этого с высокой долей вероятности будут:

- отказ от развития вообще;
- снижение уровня притязаний;
- выбор траектории развития, обеспечивающий более гарантированный, но отнюдь не акмеологичный результат.

Исходя из сказанного, мы считаем, что оценка акмеологических рисков и выработка путей их снижения должна стать органичной для психолого-акмеологического обеспечения личностного и профессионального совершенствования.

Смысл жизни и смысл деятельности

И.Н. Ткаченко, г. Москва.

Человеческая жизнь может представлять собой самооценку для каждого отдельного человека. Вероятно, этот тезис можно сейчас не доказывать за избыточностью такого доказательства. Однако понятие смысла жизни предполагает сведение всей полноты человеческого бытия только к одной доминирующей идее. Мы можем даже сказать, что он сводится, таким образом, к какой общественной или частной функции. Иначе говоря, в представлениях о смысле жизни преобладает функционалистский подход. Вопрос о смысле жизни, тем самым, превращается в вопрос о «пользе жизни», ее второстепенности и подчиненности наджизненным целям. Это также означает некоторую одномерность. Одномерный человек всегда знает, в чем для него заключается смысл жизни. Или он знает, что таковой для него отсутствует. Однако одномерный человек – это тоже некоторая франкфуртская конструкция. Реальный человек не является

маркузианцем. И он не является линейной функцией. Но дух Герберта Маркузе может незримо витать над рассуждениями о смысле жизни.

Необходимо различать смысл жизни и смысл деятельности человека. Смысл жизни человека может отнюдь не сводиться к смыслу деятельности, которой он занимается, например, к художественному творчеству. Мы должны также проводить различие между внешним и внутренним смыслом деятельности, «кантианское» различие ее смысла «для нас» и смысла «для себя». Конечно, с нашей точки зрения смысл творческой деятельности Александра Пушкина и Иоганна Вольфганга Гете может заключаться в создании для нас бессмертных произведений литературы, но так ли было для самих авторов? Александр Пушкин мог бы ответить в свойственной ему манере: «Подите прочь – какое дело поэту мирному до вас!». Вообще, вопрос о взаимоотношениях «поэта» и «толпы» – вопрос совершенно особый, который сейчас лучше оставить в стороне.

Творческая деятельность тоже может приводить к сокращению количества измерений человеческой личности. И даже к деформации личности. Николай Бердяев говорил в своем «Самопознании», что не любит поэтов за их эгоцентризм. Научное творчество также способно приводить к заметной деформации личностных свойств, в особенности в естественных науках. Вообще, никакая специализация не способствует гармоническому развитию личности, но способствует социальному разнообразию человечества. Это парадокс социального прогресса. Количество социальных видов постоянно возрастает, но возрастает одновременно и их специализированность. Социальная эволюция имеет в виду род и совсем не заботится об индивидуе, так же, как и биологическая эволюция. Я не занимаюсь сейчас социобиологическими реминисценциями. Социальный прогресс может привести со временем к творческой мануфактуре с предельным разделением труда и утратой смысла самого труда для работника.

Большинство из нас особенно не задумывается над экзистенциальными вопросами, даже оказываясь в пограничной ситуации. Экзистенциальные авторы могли переоценить значимость пограничной ситуации с этой точки зрения. Человек может знать, что он смертельно болен, но продолжать вести прежний образ жизни и подчиняться тем же социальным ограничениям. Эти ограничения могли потерять для него свой смысл. Бихевиорально человек мог почти не измениться. И большинство людей затрудняется ответить на вопрос о смысле своей жизни, причем даже достаточно образованных людей, что может быть совсем не случайным явлением. Это не означает, что их жизнь может быть лишена своего смысла. Этот смысл может почти не поддаваться вербализации. Вопрос о смысле жизни в большинстве случаев включает в себе некоторую искусственность и вызывает педагогические ассоциации.

Если человек теряет смысл весьма значимой для него деятельности, то отсюда никак не вытекает, что его жизнь также должна потерять свой смысл. И человек может продолжать свое существование даже в том случае, если смысл его жизни потерян. Например, он может продолжать существование как Антуан Рокантен из романа Жана-Поля Сартра «Тошнота», испытывая отвращение от жизни, но продолжая вести точно такой же образ жизни. Русская литература вообще создала целую галерею «лишних людей», не знающих для чего они живут. Человек может пребывать «в поисках потерянного смысла» неопределенно долгое время. Потребность в смысле жизни не относится к числу витальных потребностей человека, таких, как голод и жажда, но

человек отличается от жирафа не только своей двуногостью, или, так скажем, умением удовлетворять пищевую потребность при помощи ножа и вилки, но и еще способностью подняться над собственной витальностью. Человек – это не *Homo sapiens* в соответствии с его биологической номенклатурой. *Homo sapiens* – это биологический вид человека. Конечно, человек должен, прежде всего, удовлетворять свои витальные потребности, но если его жизнь имеет смысл, то он ведет более полноценную жизнь. Скажем так, имеются многочисленные литературные свидетельства, что человек задумывается над смыслом жизни, когда он может не заботиться о насущных потребностях. Это вполне естественный процесс. Является неестественным, когда он вынужден заниматься только самыми необходимыми потребностями. Человек может заместить потерянный смысл своей жизни смыслом его деятельности. Допустим, он может находить «спасение в творчестве», и, таким образом, обрести для себя социально полезный выход. Он может даже специально заняться такой деятельностью, которая для него имеет смысл. Человек может также переинтерпретировать для себя потерянный смысл своей деятельности, переосмыслить ее в случае необходимости с целью придания ей нового смысла. Это проблема, с которой часто сталкиваются психологи, которые не видят смысла в своей профессиональной деятельности вследствие отсутствия заинтересованности в ней со стороны тех, с кем им непосредственно приходится иметь дело. Это еще не повод для «слезливой депрессии».

Несомненно, творческая деятельность в различных формах не является гарантией сохранения смысла жизни. Лев Толстой пережил духовный кризис, описанный им в «Исповеди», будучи уже известным писателем. Но творческий человек находится в привилегированном положении в этом отношении, ему легче найти свое убежище. И он может извлечь реальную пользу из своего кризиса. С другой стороны, он более сензитивен и с большей вероятностью может оказаться в состоянии духовного кризиса. И компенсация никогда не может быть полной. Если смысл жизни заключается в полноте жизни, то компенсация означает ее неполноту. В настоящее время происходит еще потеря социального смысла творчества. Сейчас творческая деятельность может приобретать экзистенциальный смысл именно в силу своей социальной невостребованности.

С экологической точки зрения человек, потерявший смысл своей жизни, должен представляться отъявленным мерзавцем, наносящим непоправимый ущерб окружающей среде, но не знающим для чего он это делает. И самое лучшее, что он мог бы сделать, так это подавить свою волю к жизни в соответствии с рекомендациями Артура Шопенгауэра. Но экологический подход тоже имеет свои ограничения. И в особенности в том, что касается литературных вопросов. Артур Шопенгауэр сам не следовал своим рекомендациям.

Тоталитарная система недаром придавала такое значение вопросу о смысле жизни. Это мог быть предписываемый смысл в соответствии с социальной функцией. Однако смысл жизни каждого человека для него самого мог не совпадать с тоталитарной идеологией. И точно также мог не совпадать требуемый смысл деятельности. Это рассогласование должно было способствовать разрушению самой системы. Сейчас тоже происходит навязывание ложных смыслов, что больше имеет отношение не к социальной, а биологической сущности человека. Возможно, лучше сказать, к социализированным формам его витальных потребностей. В пьесе Эжена Ионеско «Носорог» жители небольшого городка постепенно превращаются в носорогов, за исключением одного человека по имени Беранже, который не хочет следовать общим правилам. Мы наблюдаем

сейчас такое «оносороживание». Но кто еще в это время, подобно Беранже, желает, несмотря на мнимую соблазнительность предложения, продолжать оставаться человеком.

О совести и трех видах поступка человека

К.Р. Сидоров, г. Ижевск

1. Что такое совесть?

А.Н. Леонтьев о значимости проблематики совести для психологии личности в одной из своих лекций сказал следующее: «... Если вы дадите мне учение о личности без этого слова (совесть), я наверное скажу, что это учение о чем-нибудь, только не о личности. В лучшем случае о личности, потерявшей совесть» [6; с.505].

Что такое совесть? По мнению В. Франкла совесть принадлежит к числу специфических человеческих проявлений, и даже более чем специфических человеческих, ибо она является неотъемлемой составной частью условий человеческого существования, и работа её подчинена основной отличительной характеристике человеческого существования – его конечности... «Совесть – орган смысла. Именно она является ориентиром в поисках смысла, который не только должен, но и может быть найден» [11; с. 38]. Человеку дан шанс исправиться.

О значимости совести в народе много пословиц и поговорок: *«Без рук, без ног – калека, без совести – полчеловека», «Без совести и при большом уме не проживешь», «Деньги потеряешь – можно нажить, а совесть потеряешь – беду узнаешь»* [10].

Совесть – чувство нравственной ответственности за своё поведение перед окружающими людьми, обществом [9; с. 730].

Моя нравственная совесть – это не то, что влечет меня, а то, перед лицом чего я принимаю решение. Инстанция, перед которой мы несем ответственность – это совесть (сверхличность). Франкл указывает на ответственность человека перед Богом: «Человек, выступающий на подмостках жизни и ослепленный сверкающей на переднем плане повседневностью, он всё же мудростью своего сердца всякий раз угадывает присутствие великого, хотя и незримого Наблюдателя перед которым он отвечает за требующееся от него осуществление его личного, конкретного смысла» [11; с. 38].

В зороастризме сказано, что в собственных поступках человек руководствуется внутренним мерилom – совестью [3].

Совесть выступает своеобразным индикатором реализации в поступках человека его нравственных ценностей, условием осознания собственных проступков - безнравственных деяний, ошибок. Следовательно, совесть как чувство нравственной ответственности, является производным образованием от системы ценностей 1, носителем которой является человек. Система нравственных ценностей воспитывается в человеке, и именно она, определяя его поступки и проявляясь в них, раскрывает жизнь его как Личности. Здесь следует иметь в виду три вида поступка (деяний) человека.

2. О трех видах поступка человека.

Первый вид поступка. *Человек, являющийся носителем нравственных ценностей, поступает в соответствии с ними.* Про такого человека говорят так: «Совесть его чиста». Человеку она придаёт душевное спокойствие и уверенность в своих поступках.

Это находит своё отражение в народных пословицах и поговорках: «Когда совесть спокойна, тогда и человек счастлив», «У кого совесть чиста, у того подушка под головой не вертится», «Добрая совесть злему ненавистна», «Добрая совесть не боится клеветы», «За совесть, за честь – хоть голову снести» [10].

Рассмотрим исторические примеры. Меткое описание поступков исторических личностей проводит М. Монтень: «Император Конрад III, осадив Вельфа, герцога баварского, не пожелал ни в чем пойти на уступки, хотя осажденные готовы были смириться с самым позорным и унижительными условиями, согласными только на то, чтобы дамам благородного звания, запертым в городе вместе с герцогом, позволено было выйти оттуда пешком, сохранив в неприкосновенности свою честь и унося на себе всё, что они смогут взять. Они же, руководствуясь великодушным порывом, решили водрузить на свои плечи мужей, детей и самого герцога. Императора до такой степени восхитил их благородный и смелый поступок, что он заплакал от умиления; в нём погасло пламя непримиримой и смертельной вражды к побежденному герцогу, и с этой поры он стал человечнее относиться и к нему, и к его подданным» [7; с. 10].

Следующий пример приводит Н.М. Карамзин и касается он благородных поступков Александра Невского, исполненных любовью к Отчизне и народу своему. Батый слышал о достоинствах князя Новгородского и велел ему немедленно приехать к нему. Александр любил отечество более своей княжеской чести и, презирая личную опасность не менее тщеславия, вслед за братом Андреем поехал в стан монгольский. Много раз приходилось князю с риском для жизни ездить к ханам монгольским, ради спасения россиян («За Новгород и за всю землю Русскую») [5, с.104]. За любовь к народу и Отечеству он причислен к лику Святых в православии. Поступки смелые, благородные, с риском для собственной жизни, не вызывающие угрызения совести. Следовательно, *подлинно волевое поведение, его глубинный механизм заключен именно здесь – в системе убеждений человека, его морально-этических принципах и ценностях.*

По совести, по чести жил и поступал Н.И. Пирогов – великий русский хирург, спасший многих тяжелораненых солдат от верной гибели [8].

Второй вид поступка. *Человек является носителем нравственных ценностей, однако не всегда поступает соразмерно с ними.* В этом случае совесть (от слова весть, вести) – это ориентир, указывающий человеку путь нравственного изменения себя, исправления своих ошибок и деяний. Совесть в этом случае заставляет человека переживать, терзаться, преисполняться страхом.

Как указывает Ювенал: «Первое наказание для виновного заключается в том, что он не может оправдаться перед собственным судом», «Душа как палач, терзает их скрытым бичеванием» [7; с. 147]. Как указывает Лукреций: «Многие выдавали себя, говоря во сне или в бреду, во время болезни, и разоблачали злодеяния, долго остававшиеся скрытыми» [7; с.148]. Это также находит своё отражение в народных пословицах и поговорках: «От человека утаишь, от совести не утаишь», «Как ни мудри, а совесть не перемудришь», «Нечистая совесть спать не даёт» [10].

Совесть дает человеку шанс изменить самого себя. Безнравственные поступки, пробуждающие совесть, ориентируют человека на то, что нравственные ценности, носителем которых он является, не были приняты им к исполнению. Поэтому, нужно пересмотреть собственные действия и их основания, а главное, поступать в соответствии с этическими принципами, нормами, законами. Совесть здесь выступает медиатором

движения сознания – сначала ретроспективно – осознание своих проступков, а затем и проспективно – построение планов и намерений по исправлению собственных ошибок; самого себя.

Здесь можно привести пример жизни академика А.Д. Сахарова. Ученый принимал самое непосредственное участие в разработке водородной бомбы. Однако когда увидел страшный взрыв на полигоне, более того узнал, что из-за обрушения одного из бомбоубежищ погибли солдат и маленькая девочка, а несколько человек получили тяжелые травмы, то полностью изменил свою жизнь – стал заниматься общественной и правозащитной деятельностью, которая захватила его целиком. Папа Римский Бенедикт 16 как-то упомянул Сахарова, приводя пример гражданского мужества и внутренней свободы, и призвал равняться на русского ученого в деле отстаивания фундаментальных человеческих ценностей. Сам Андрей Дмитриевич так оценивал свои поступки: «Я никогда не считал себя лидером какого-либо движения и не претендовал на это. Все мои действия и высказывания носили частный, индивидуальный характер, отражали мои убеждения (или сомнения), мои нравственные импульсы... Я лишь старался быть на уровне собственной судьбы...» [1; с.31]. Судьба создателя атомной бомбы, взорвавшейся над Хиросимой, американского физика Роберта Оппенгеймера в чем-то схожа с сахаровской. Ученого стали терзать моральные мучения. Он стал бороться за различные ограничения в области создания ядерного оружия, сомневался в том, нужно ли создавать термоядерное оружие. Это было основанием, чтобы отстранить его от секретных работ и отправить на скамью подсудимых [1].

Третий вид поступка. *Человек поступает безнравственно, и не терзаем муками совести.* В народе говорят так: «Его совесть спит», «Когда совесть раздавали, его дома не было» [10]. Совесть не пробуждается у подобного человека потому, что он не является носителем нравственных ценностей или их утратил со временем. Это лицемеры, клеветники, лжецы и эгоисты. Вообще, спектр человеческих пороков гораздо шире. Не пробудившаяся совесть за свои деяния, лишает человека возможности осознать свою безнравственность и встать на путь духовного исправления.

К примеру, Эдвард Теллер при создании оружия огромной разрушающей силы вопросами морали не терзался [1]. Не терзались муками совести и многие воинствующие политические лидеры, например, Гитлер.

По этому виду поступка есть предупреждения, содержащиеся в религиозных источниках. В Библии находим: «Кто роет яму, сам упадет в неё, и кто ставит сеть, сам будет уловлен ею. Кто делает зло, на того обратится оно, и он не узнает, откуда оно пришло к нему» [2; с. 662; 26,17–28,2]. В зороастрийском источнике «Суждения духа разума» имеется следующее высказывание: «... *Даже обладая мощью и могуществом разума и мудрости, даже тогда невозможно состязаться с судьбой, так как, если приблизится судьба, в добре или зле, мудрец на деле окажется в смятении, а глупец – сведущим, трус станет более смелым, а смелый – трусом, прилежный – ленивым, а ленивый станет прилежным. То, что для какой-либо («той») вещи определено, войдет в неё причиной и изгонит (из неё) всё остальное*» [4; с.99].

Таким образом, в религиозных источниках явно указывается, во-первых, что человек несет ответственность за свои поступки и, во-вторых, что «спящее сознание» (при отсутствии совести) может порой пробудить только сильные удары судьбы (рок, фатум).

Это и есть предупреждение тем, кто вынашивает злые намерения – собственную судьбу мы создаем себе сами.

Действительно ли это так? Обратимся к фактам. Как сложилась судьба Лаврентия Бери? Расстрелян за преступления перед народом. Судьба Гитлера? Покончил с собой. Хрущев отстранил Г.К. Жукова от командования армией и в итоге сам был отстранен с поста генерального секретаря Брежневым и его окружением. Примеров можно приводить множество. Верно то, что *спящая совесть – это трагедия для самого человека*.

В заключение хотелось бы привести одну мудрую восточную пословицу: *«Добрые мысли, добрые слова, добрые дела»* [4]. Следование ей позволяет избежать безнравственных деяний и мучительных для человека угрызений совести.

Литература:

1. Андрей Сахаров / Наша история. 100 великих имен. Выпуск № 41, 2010, - 31 с.
2. Библия. Казань: Казанская Епархия, 1991.
3. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: МГУ, 1980, -157 с.
4. Зороастрийские тексты. Суждение Духа разума. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1997, - 352 с.
5. Карамзин Н.М. Об истории государства Российского. М.: Просвещение, 1990, - 384 с.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001, - 511 с.
7. Монтень М. Опыты. Ростов на Дону: «Феникс», 1998, - 544 с.
8. Николай Пирогов /Наша история. 100 великих имен. Выпуск № 64, 2011, - 31 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН, Российский фонд культуры.. М: АЗЪ., 1996, - 928 с.
10. Русские народные пословицы и поговорки / Составитель А.М. Жигулев. Устинов: Удмуртия, 1986, - 512 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М: Прогресс, 1990, 367 с.

Психологические трудности реализации этических составляющих смысла жизни

Г.А. Балл, г. Киев, Украина

Будем исходить из того, что в структуре гармоничного и продуктивного смысла жизни (СЖ) присутствуют основополагающие этические ценности. Это обстоятельство отражается в сопряжении обладания таким СЖ с феноменами чести и достоинства, обеспечивающими осознание, переживание и реализацию человеком ценностей, атрибутируемых им самой своей личности [6]. При этом феномен чести выражает ценности, опосредствованные социально-психологическими отношениями и представленные в принимаемой данным человеком, как членом определённого сообщества (или сообществ), и практически реализуемой им, вопреки трудностям и опасностям, морали. В феномене же достоинства отражается приверженность человека ценностям, приоритетность которых для него устанавливается и отстаивается им самостоятельно (хотя и с опорой на высокие культурные образцы); данный феномен можно считать выражением нравственности этого человека.

Одна из общественно значимых проблем, стоящих перед психологическим анализом СЖ и путей его реализации, требует объяснения и, по возможности,

преодоления весьма распространённой и чреватой негативными (а то и трагическими) последствиями коллизии: процесс становления СЖ, имеющий своей предпосылкой высокие ценности и идеалы, часто «на выходе» даёт результат, противоположный изначальным устремлениям человека [3, с. 12]. К тому же, даже если «благородный» СЖ вроде бы сохраняется на «знаемом» уровне и провозглашается (пусть даже искренне), он сплошь и рядом не реализуется в адекватных поступках.

Разумеется, изначально сформированный СЖ, с его ценностным наполнением, не должен и не может оставаться неизменным. Согласно С.Л. Рубинштейну, «...в связи с восхождением, развитием, становлением всей личной жизни человека может быть понята история актуализации одних ценностей и низвержения других» [7, с. 370]. Но при этом Рубинштейн предупреждает и об опасности разрушения ценностей, ведущего к «разложению и распаду, деградации личности» [там же]. Предпосылки неблагоприятного развития ситуации многочисленны и разнообразны. Здесь, в частности, и недостаточность интеллектуальных и/или волевых ресурсов, требуемых для реализации исходных ценностей (провоцирующая, по принципу «лисицы в винограднике», разочарование в них), и деформация самой системы ценностей под давлением макро- и микросоциального окружения. Дело не только в том, что это окружение часто склонно пренебрегать высокими идеалами. Сам факт повышения, для некоторого индивида, степени его личностного развития (или какой-либо составляющей последнего, в том числе существенной для реализации СЖ), по достижении некоторого оптимального (в математическом смысле) значения, ведёт чаще всего уже не к большей, а к меньшей социальной адаптированности этого индивида – см. [4], [2]. Происходящее при этом ослабление значимых для человека социальных связей (а то и их утрата или приобретение ими отрицательной модальности) может быть для него весьма болезненно, ставя под удар устойчивость СЖ и успешность его реализации. Впрочем, мешать становлению и гармоничному развитию СЖ, ориентированного на высокие творческие достижения, способно уже предвосхищение упомянутых в предыдущем предложении последствий – вспомним описанный А. Маслоу [5] «комплекс Ионы».

Нередко человек как бы разрывается между вариантами морали, исповедуемыми разными социальными группами (большими и малыми), к которым он принадлежит; причём эти варианты, будучи все значимы для него, по-разному соотносятся с его СЖ.

Остановлюсь на ещё одном психологическом механизме, способствующем деформации системы ценностей, сопряжённой со смыслом жизни. Речь идёт о противоречии между относительной простотой основополагающих этических ценностей, в том числе представленных в чести и достоинстве личности как компонентах СЖ, и сложностью их последовательной реализации в изобилующем острыми противоречиями мире. В нетривиальных ситуациях эти противоречия не позволяют – даже при оптимальном поведении действующего субъекта – полностью избежать нежелательных с этической точки зрения («злых») последствий его действий; такие последствия удаётся, в лучшем случае, минимизировать (и максимизировать благие последствия; подробнее см. [1]). Добавлю к этому, что об оптимальном поведении в сложных, недостаточно определённых ситуациях (а таковых в реальной жизни не счесть) можно говорить лишь условно, в вероятностном плане. Чтобы приблизиться к претендующему на оптимальность поведению, весьма желательны: опыт поведения в подобных ситуациях;

эмоциональная устойчивость; высокий уровень и гармоничное сочетание рациональных и интуитивных компонентов интеллекта.

К тому же, в описываемых случаях возникают дополнительные психологические осложнения.

С одной стороны, неизбежное (хотя и оправданное) наличие «злой» составляющей в результатах (ожидаемых или уже проявившихся) поведения нашего героя (назовём его А. и будем считать, что он, по сравнению с окружением, достиг более высокого уровня этического развития) даёт представителям этого окружения основания для его осуждения. Психологическими механизмами здесь служат: а) сформированная у них, под влиянием их преобладающего опыта, установка на интерпретацию поведения А. как этически неадекватного; б) осуществляемая ими проекция на А. собственных, далеко не благородных мотивов.

С другой стороны, существует опасность того, что в основе поведения А. действительно окажутся не оптимальные (в свете принимаемых им, как он уверен, ценностей) решения, достигнутые с наилучшим использованием его интеллектуальных возможностей, а рационализация как форма психологической защиты от осознания того, что он отступает от этих ценностей.

Самое интересное (и печальное) в том, что два очерченных варианта чётко отделены друг от друга в рамках теоретического анализа, но в реальности они вполне могут недизъюнктивно сочетаться.

Для уточнённой характеристики описанных явлений было бы желательно спланировать и осуществить соответствующие эмпирические исследования. Но уже приведённое выше их схематическое описание, видимо, заслуживает учёта как в дальнейших теоретических поисках, так и в разных сферах практического приложения психологических знаний – от политики (где экстремисты пользуются тем, что иллюзия возможности простого радикального решения сложных проблем оказывается привлекательна, в том числе, для вдохновляемых благородными чувствами людей, в особенности молодых) до педагогики (где нравственное воспитание не должно ограничиваться формированием ценностей, сколь бы хороши они ни были, но должно предусматривать, в той или иной форме, и подготовку воспитуемых к реализации этих ценностей в сложных жизненных ситуациях).

Литература:

1. Балл Г.А. Рациогуманистическая ориентация в анализе этической и этико-психологической проблематики // Горизонты образования. – Севастополь, 2009. – № 1 – С. 7–26.
2. Балл Г.А. «Психология» методологии: рациогуманистический взгляд // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 3–13.
3. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. – М.; Обнинск: ИГ–Социн, 2010. – 72 с.
4. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. / Под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясичева. – Л.: Госиздат, 1924. – 290 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
6. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти. – Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 382 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

Субъектность и духовность: форма и содержание личностной зрелости

К.В. Карпинский, г. Гродно, Беларусь

Современная психология проявляет не угасающий интерес к феномену личностной зрелости. В последнее десятилетие этот интерес «опредмечивается» в таких направлениях зарубежной и отечественной науки, как позитивная психология и психология субъекта. Далеко не совпадая по своим философско-антропологическим истокам, историческим корням и методолого-теоретическим позициям, эти научные направления удивительно близки в понимании интегральных проявлений личностной зрелости. Специальный анализ показывает, что наиболее общими атрибутами зрелой личности, устойчиво признаваемыми как в позитивной, так и в субъектной психологии, выступают субъектность и духовность, которые соотносятся между собой как форма и содержание личностной зрелости. Зрелая личность характеризуется и специфической формой, и особым содержанием: если формой существования и осуществления зрелой личности является субъектность в жизни, то содержанием зрелой личности выступает духовность. Зрелость в таком случае конкретизируется как единство субъектной формы и духовного содержания личности, или как такой уровень личностного развития, на котором человек овладевает собственной жизнью, чтобы посвятить ее служению духовным ценностям. Проще говоря, зрелая личность – это та, которая существует в форме субъекта, реализующего в своей жизни духовное содержание.

Отсюда вытекает два следствия, важность которых для конкретно-психологического исследования зрелой личности трудно переоценить.

Во-первых, субъектность и духовность – это интегральные дифференциально-психологические признаки, индивидуальная выраженность которых создает психологический профиль зрелой личности. Одной из стратегий исследования, предполагающей одновременный учет обоих измерений личностной зрелости, является типологический анализ. Он приводит к построению личностной типологии, в которой выделяются различные варианты соотношения между уровнем выраженности субъектности и духовности. Так, возможны четыре психологических типа личности: 1) бессубъектная бездуховность; 2) субъектная бездуховность; 3) бессубъектная духовность; 4) субъектная духовность. Следует отдавать отчет в том, что типология – это условность, поскольку она учитывает только «акцентуированные», идеализированные типы личностной зрелости-незрелости. В реальности возможны многочисленные индивидуальные комбинации субъектности и духовности, которыми в каждом конкретном случае будет обусловлен психологический облик личности. Ставить вопрос о том, какая из этих характеристик главная, а какая второстепенная в зрелой личности, столь же не корректно, как вопрошать в принципе: «Что должно преобладать в любом исследуемом явлении – форма или содержание?». Субъектность и духовность – это независимые по отношению друг к другу, взаимодополняющие признаки: зрелая личность реализуется в форме субъекта, отстаивающего в индивидуальной жизнедеятельности духовное содержание. Только «сплав» субъектности и духовности порождает феномен личностной зрелости.

Во-вторых, если на теоретическом уровне анализа личностная зрелость конституируется субъектностью и духовностью, то на уровне конкретно-психологического исследования чтобы ее диагностировать и распознать необходимо

выделение некоторых индикативных переменных. Вопрос состоит в том, по каким психическим свойствам, процессам, структурам можно идентифицировать зрелую личность и отличить ее от личности незрелой, недозревшей и т.д. Несомненно, личностная зрелость имеет множество разнообразных психологических коррелятов, но ее ключевые идентифицирующие признаки связаны, на наш взгляд, со смыслом жизни. Смысл жизни является стержневым образованием в психологической структуре личности, в связи с чем его индивидуально-психологические свойства – содержательные и формальные – выступают индикативными параметрами личностной зрелости. С одной стороны, смысл жизни является «ядром» функциональной организации личности в качестве субъекта жизни, т.е. таким психическим новообразованием, с появлением которого личность только и начинает функционировать как субъект по отношению к собственной жизни и самой себе в биографическом масштабе. С другой стороны, смысл жизни выступает «субстратом», «носителем» самых обобщенных, генерализованных смысловых содержаний в индивидуальной психике, т.е. той психологической структурой, по содержанию которой можно судить о духовности личности в целом. Поэтому уровень сформированности смысла жизни и степень одухотворенности его содержания – это основные психологические критерии функциональной и содержательной зрелости личности. Определение уровня субъектности конкретной личности предполагает изучение структурно-функциональных свойств, в то время как определение индивидуальной меры духовности требует анализа содержания смысла жизни. Анализ формальных свойств раскрывает, насколько функционален индивидуальный смысл жизни как структура психической регуляции, в какой мере он обеспечивает возможность субъектного способа существования личности. Анализ содержательных свойств обнажает, в каком месте шкалы «бездуховное – духовное» располагается индивидуальный смысл жизни, и на что конкретно он ориентирует жизненный путь личности.

Между формальным и содержательным исследованием зрелой личности существует существенное различие. Форма существования зрелой личности, выраженная ее субъектностью по отношению к собственной жизни и самой себе, достаточно полно «схватывается» на уровне анализа единичного субъекта и его индивидуальной жизнедеятельности. Изучение содержательной стороны, напротив, подразумевает выход за пределы личной биографии в область родовой жизни, коллективной жизнедеятельности. Чтобы установить индивидуальную меру одухотворенности, а значит зрелости личности, содержание смысла ее жизни необходимо соотнести с содержанием смысла бытия коллективного субъекта. Таковым по отношению к человеку как индивидуальному субъекту выступает социальная общность – группа, общество, человечество в целом [2].

Точно так же как отдельная личность является субъектом индивидуального жизненного пути, общество и человечество выступают в роли субъекта исторического пути, преобразуя условия своего существования сообразно со смыслами жизни, выработанными в культуре. Коллективная жизнедеятельность – это деятельность социальной группы, общества или человечества как совокупного субъекта, направленная на построение групповой, общественной или мировой истории, регулируемая теми смыслами родовой жизни, которые кристаллизованы в групповой, общесоциальной или общечеловеческой культуре. Здесь напрашиваются определенные параллели: личность выступает субъектом индивидуальной жизни, а общество и человечество – субъектами

родовой жизни. Личность осуществляет индивидуальную жизнедеятельность, посредством которой выстраивает жизненный путь, а общество и человечество практикуют коллективную жизнедеятельность, при помощи которой прокладывают исторический путь. Жизненный путь – объективный продукт индивидуальной жизнедеятельности, в то время как исторический путь – результат жизнедеятельности общества и человечества. Индивидуальная жизнедеятельность регулируется смыслом жизни, который презентирован в индивидуальном сознании как образ идеальной, желаемой, должной для данного человека жизни (жизненный идеал) и тем самым задает общую интенциональную направленность преобразования реальной жизни. Общественная и общечеловеческая жизнедеятельность регулируется смыслом истории, который представлен в общественном и общечеловеческом сознании как образ идеальной, желаемой, должной истории (исторический идеал) и тем самым указывает вектор изменения наличных условий существования общества и человечества.

Общественная, коллективная жизнедеятельность является метасистемой по отношению к индивидуальной жизнедеятельности. Иными словами, жизнедеятельность личности, нацеленная на созидание индивидуального жизненного пути, выступает в качестве «действия» в структуре жизнедеятельности общества, созидającego свой исторический путь. В одном случае индивидуальная жизнедеятельность может органически вливаться, синергически усиливать и ускорять процесс реализации обществом и человечеством смысла истории. В другом случае человек своей жизнедеятельностью может более или менее ощутимо препятствовать историческому пути, ослабляя и тормозя процесс осуществления обществом и человечеством смысла истории. В конечном счете, степень конвергенции, сходимости жизненного пути личности с историческим путем общества зависит от меры соответствия индивидуального смысла жизни смыслообразующим социальным и общечеловеческим ценностям. Личность, смысл жизни которой укоренен в общечеловеческих, бытийных ценностях, – это зрелая духовная личность. Конструируя по «эскизу» такого смысла индивидуальный жизненный путь, она проявляется не только как субъект жизни, но и как субъект истории, поскольку смысл жизни, одухотворенный общечеловеческими ценностями, делает ее сопричастной судьбам всего человечества. Именно поэтому, чтобы содержательно оценить, насколько духовен смысл жизни конкретной личности, необходимо выйти в контекст, превосходящий личную биографию и связанный с «коллективной биографией» – историей жизни общества и человечества. В этом аспекте анализа личностной зрелости психология тесно «кооперируется» с философскими науками, прежде всего, социальной философией, философией культуры, философской антропологией, этикой, а также с науками об обществе и культуре, в первую очередь, социологией, историей и культурологией. Психология сотрудничает с этими науками по линии комплексных проблем человекознания, среди которых актуальнейшей является проблема соотношения смысла бытия человека и человечества.

Во многих философских учениях и социогуманитарных теориях в качестве эталона, мерила духовности чаще всего принимаются общечеловеческие ценности, которые рассматриваются как своего рода «квинтэссенция человеческого духа», «исторические и культурные универсалии духовности», «ценностно-смысловой код человечности», «выражение общеродовой человеческой сущности» и т.д. Аналогичная позиция представлена в ряде психологических концепций смысла жизни. Так, по мнению А.

Адлера, смысл жизни зрелой здоровой личности основывается на «социальном интересе», который получает следующие ценностные интерпретации: «гармония с социальным окружением», «помощь другим людям», «служение интересам человечества», «посвящение общему делу», «вклад в развитие культуры и общества», «жертвование личным благом ради общей пользы», «содействие окружающим», «интерес к сотоварищам по жизни», «принадлежность к сообществу людей» и, наконец, «гуманизм» [9]. В концепции А. Маслоу ключевым признаком личностной зрелости и здоровья – «вочеловеченности» – считается приверженность ценностям бытия, которые «испокон веков ценимы великими религиозными мыслителями и философами, и полностью совпадают с теми вещами и явлениями, что у наиболее серьезных мыслителей человечества заслуживали звания главного или высшего смысла жизни» [7, 120]. С.Л. Рубинштейн свой онтологический и этический анализ проблемы способа и смысла человеческого бытия завершает следующими словами: «Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [8, с. 385]. Весьма удачно сущность духовности схватывает формула Д.А. Леонтьева, согласно которой духовность личности заключается «в выходе за пределы иерархии узколичных потребностей в пространство, где ориентирами для самоопределения служит широкий спектр общечеловеческих и трансцендентных духовных ценностей» [6, 21].

Таким образом, духовность как содержательная характеристика зрелой личности определяется степенью слияния индивидуального смысла жизни, которым человек руководствуется в индивидуальной жизнедеятельности, со смыслом истории, которым современное этому человеку общество и человечество руководствуется в совокупной жизнедеятельности. Смысл жизни зрелой личности направляет ее жизненный путь в том направлении, которое вписывается в наиболее прогрессивные, желательные для общества и человечества линии исторического развития. Своей жизнедеятельностью зрелая личность синергически усиливает жизнедеятельность общества, каждый поступок в составе индивидуальной жизнедеятельности превращается в момент поступательного развития общественной истории.

В свете изложенного по-новому предстает психологическая проблема смысложизненного кризиса в развитии личности. В наших предыдущих работах смысложизненный кризис был описан не только как кризис субъектности в жизни [4], но и как кризис духовности [3]. Результаты проведенных нами исследований в полной мере подтверждают тезис Б.С. Братуся о том, что «так называемые неврозы потери смысла (нусогенные, экзистенциальные неврозы и др.) связаны прежде всего не с преодолением преград, не с трудностями выбора поведения в пользу того или иного мотива, а с отсутствием, потерей нравственно-ценностного взгляда на жизнь ...» [1, 109]. Учитывая, что самыми общими проявлениями смысложизненного кризиса выступают бездуховность и бессубъектность личности по отношению к собственной жизни, он может быть в целом концептуализирован как *кризис личностной зрелости* [5].

Таким образом, субъектность и духовность соотносятся как форма и содержание зрелой личности. Субъект жизни – это личность, не только достигающая высших уровней познавательной и преобразующей активности в отношении к собственной жизни, но и

приближающаяся к высшим уровням ее духовного осмысления. Эти уровни представлены общечеловеческими ценностями, которые «образуют тот наиболее общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый прокладывает свой жизненный путь, формируя более конкретные и частные нравственные ценности и идеалы» [2, 59].

Литература:

1. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – СПб: Алетейя, 2003.
3. Карпинский, К.В. Бездуховный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности / К.В. Карпинский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 1. – С. 27 – 59.
4. Карпинский, К.В. Смыслжизненный кризис в развитии личности как субъекта жизни / К.В. Карпинский // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 186 – 199.
5. Карпинский, К.В. Смыслжизненный кризис как кризис личностной зрелости / К.В. Карпинский // Седьмая волна психологии: Выпуск 8: Сборник материалов 10 международной научно-практической конференции «Интегративная психология: теория и метод» / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2011. – С. 157 – 161.
6. Леонтьев, Д.А. Духовность, саморегуляция, ценности /Д.А. Леонтьев // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 16 – 21.
7. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – М.: Евразия, 1997.
8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973.
9. Adler, A. Sens zycia /A.Adler. – Warszawa: PWN, 1986.

Проблемы смысла жизни у людей со сложным внутренним миром

Т.И. Пашукова, г. Москва

Практика психологического консультирования убедительно показывает, что люди по-разному относятся к своим проблемам и переживают похожие трудности очень неодинаково. Вызвано это индивидуально-психическими свойствами личности и особенностями их жизненного мира.

При благоприятном существовании человек воспринимает окружающий мир как свой и чувствует себя в нем своим. Нарушение такого мироощущения является признаком дисбаланса в эго-системе, который может затрагивать психические процессы и структуру личности. В первом случае наблюдаются трудные психические состояния, а во втором – кризисы. Они возникают в связи с проблемами реализации жизненных потребностей индивида, его намерений, перспективных и ситуативных целей. К факторам, обуславливающим трудные психические состояния и кризисы, относятся: а) социальные факторы, связанные с неблагоприятным состоянием общества, б) социально-психологические факторы взаимоотношений и взаимодействия индивида внутри групп и

общностей, членами которых он является, в) психологические факторы, которые детерминируются состоянием организма, психики и индивидуальными особенностями личности.

Нормальной реализации жизненных потребностей способствует состояние функционального комфорта, которому свойственна достаточно высокая активность, обеспечиваемая оптимальной мобилизацией нервных и психических функций. Сложности их мобилизации компенсируются трудными психическими состояниями, что вызывает дискомфорт [1]. Если же реализация жизненных целей чрезмерно трудна или невозможна, то у личности развивается кризис, как состояние, при котором может измениться смысловая система отношений, мотивов и целей.

К числу трудных психических состояний относятся: 1) состояния, вызванные чрезмерной психофизиологической мобилизацией организма, 2) состояния, характеризующиеся понижением тонуса нервной системы, 3) предневротические фиксации неблагоприятных реакций, 4) нарушения в сфере личностной мотивации. Эти состояния в норме обратимы, носят приспособительный характер и при благоприятных для человека условиях проходят сами собой благодаря включению адаптационных и защитных механизмов [1].

Личностный кризис, напротив, представляет собой резкий, крутой перелом, тяжёлое переходное состояние, наличие противоречий между потребностями и возможностями их реализации. В периоды кризисов под угрозой оказываются жизненные планы и смыслы жизни, а изменения сопровождаются большим напряжением и страданием.

Кризис, как поворотный пункт жизненного пути, приводит к одному из трех исходов: возвращению в прежнее состояние, деградации или личностному росту. Кризис и возможные исходы определяются закономерностями преобразования диссипативных структур [4; 5].

Опыт пережитых трудных психических состояний и кризисов может формировать у человека большую устойчивость к негативным влияниям, сопровождаться перестройкой личности и выработкой у нее новых смыслов, определяющихся типом жизненного мира. При этом тип кризисной ситуации, по мнению Ф.Е. Василюка и Т.М. Титаренко, зависит от свойств жизненного мира человека [2; 3].

Жизненный мир у обычных людей двойственен, в нем различают внешний и внутренний планы, которые и дают соответствующие ему мировосприятие и мироощущение. Внешний план или внешний мир определяется условиями, в которых человек живёт, а внутренний – его психическим складом. По своим свойствам внешний мир человека может быть легким или трудным, а внутренний – простым или сложным.

Сочетания свойств внешнего и внутреннего жизненного мира дают возможность выделить четыре типа: легкий внешний и простой внутренний мир; легкий внешний и сложный внутренний мир (встречается редко); трудный внешний и простой внутренний мир; трудный внешний и сложный внутренний мир.

Люди с трудным внешним и сложным внутренним миром отличаются своим отношением к жизни и рано начинают задумываться о ее смысле. Причиной тому становятся переживания и страдания, вызванные изменениями внутреннего мира и реакциями на внешние трудности. Но именно эти переживания и трудности способствуют

выработке готовности индивида к изменениям и перестройкам эго-системы, делают более вероятными психическое развитие и личностный рост.

Люди различаются и отношением к своему кризисному состоянию. В практике психотерапии выделяют: игнорирующее отношение, преувеличение кризиса и его последствий, демонстративное отношение, волюнтаристское отношение и продуктивное отношение.

При игнорирующем отношении к кризису человек не может или не хочет оценить последствия того, что с ним происходит. В период кризиса он не замечает, что сам меняется и эгоцентрически продолжает считать себя прежним. При преувеличенном отношении к кризису человек фиксирует каждое, даже совсем незначительное, изменение в своём состоянии. Смысл жизни у него подменяется реакцией на своё самочувствие и переживания. Он фокусируется на себе вместо того, чтобы искать выход из сложившейся ситуации, изменять своё отношение, влиять на тех, кто способствует кризисным переживаниям, или искать тех, кто мог бы помочь достойно выйти из кризиса. Лица, характеризующиеся демонстративным отношением к кризису, стараются обратить внимание других на себя и манипулируют готовностью родных и близких помогать и поддерживать их. Они стремятся рассказывать о себе, о своих переживаниях, часто напоминают о своей исключительности, связанной с болезнью или непоправимыми утратами. Волюнтаристское отношение к кризису распознается по признаку усиленного отрицания действительности. Индивид не принимает реальности и не хочет считаться со своим физическим состоянием, возрастом, реакциями социального окружения. Такое отношение блокирует творческие процессы преобразования смыслов, поскольку человек пытается несмотря ни на что достигнуть ранее поставленной цели, реализовать ранее намеченные планы.

У лиц с трудным внешним и сложным внутренним миром наблюдаются или преувеличение кризиса и его последствий или продуктивное отношение. Продуктивное отношение формируется по мере приобретения опыта соответствующих переживаний. Оно требует от человека сознательной мобилизации сил, готовности и умения перестраиваться. Для продуктивного отношения индивиду требуется отказаться от ряда прежних привычек, изменить стиль жизни, взглянуть на проблемы и своё состояние с иной позиции. Ему нужно изменить отношение к себе и другим людям, контролировать проявление черт своего характера и др. На это способен далеко не каждый человек, тем более, когда изменения касаются смысловой сферы и возникают на фоне дестабилизации и переживаемого страдания.

Психологическая помощь в этих случаях должна быть специализированной и учитывать факторы, способствовавшие кризису, особенности жизненного мира, характер переживаемого кризиса и отношение человека к нему.

Литература:

1. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
2. Василюк Ф.Е. Типология переживаний различных критических ситуаций //Психологический журнал. – 1995. №5. С. 98-101.
3. Психологія життєвої кризи /Відп. ред. Т.М. Титаренко. – Київ: Агропромвидав України, 1998. – 348 с. (на укр. яз.).

4. Пашукова Т.И. Психологическая помощь при потере и изменении смысла жизни в периоды трудных психических состояний и кризисов //Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. Учебн. пособие для студентов пед. вузов. Под ред. В.Э. Чудновского. – М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. – 395 – 415.
5. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: Пер. с англ., 3-е изд. – М.: Эдиториал, УР СС, 2001. – 312 с.

Психологические закономерности кризиса смысла жизни

Т.М. Жильцова, г. Москва

Изучение проблемы смысла жизни в психологии уходит своими корнями в традиции экзистенциализма. За рубежом данной проблеме посвящены работы И. Ялома, Р. Мэя, Дж. Бьюдженталя и др. Однако основоположником изучения непосредственно смысла жизни в зарубежной психологии является В. Франкл. В отечественной психологии эта проблема встает в работах С.Л.Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, В.В. Знакова, В.Э.Чудновского, Г.А.Вайзер, К.В. Карпинского и др.

Работы, посвященные исследованию кризиса смысла жизни, часто описывают переживания личности в ситуации потери смысла жизни (В. Франкл, Р. Мэй, Р.А. Ахмеров, Е.Н. Осин и др.), а также качественные изменения жизни, совершаемые благодаря обретению человеком ее смысла. Однако самому процессу перехода к осмысленному бытию внимания уделяется мало. Поэтому в своем исследовании мы преследовали цель создания гипотетической модели, объясняющей механизмы обретения человеком смысла жизни. Мы провели пилотажное исследование, направленное на выявление того, как испытуемые понимают смысл жизни, как представлена эта категория в обыденном сознании. Результаты исследования показали, что почти половина испытуемых подменяет смысл жизни целью (или целями) жизни и что актуализация проблемы смысла жизни оказывается мало зависящей от фактического возраста испытуемых

Отсутствие прямой возрастной закономерности на пути обретения человеком смысла собственной жизни заставило нас задуматься над факторами, обуславливающими движение человека по этому пути. Мы предположили, что переход к «осмысленному» способу бытия совершается в результате некоторого личностного скачка, если возможно, - личностного кризиса, в результате которого человек обретает новый взгляд на свою жизнь, вырабатывает конкретный замысел или концепцию жизни. На основании этого мы попытались сформулировать модель, раскрывающую механизмы протекания смысложизненного кризиса.

Анализируя кризис смысла жизни, мы опирались на модель кризиса, предложенную Л.С. Выготским. Его концепция — одна из немногих, раскрывающих собственно механизмы развития. Учитывая особенности взрослого онтогенеза, мы используем особенности и закономерности критических периодов, описанных Л.С. Выготским, для создания модели кризиса смысла жизни:

1. *Поэтапное протекание кризиса.* Протекание кризиса смысла жизни делится на три этапа: подготовительный, или предкритический, собственно критический и посткритический. На первом этапе совершается встреча субъекта с обстоятельствами,

обнажающими несовершенство ценностных основ личности и жизни и как следствие — постановка задачи на их переосмысление. На втором этапе человек оказывается лицом к лицу с самим собой, своей самостью и ищет пути обновления ее содержания. На третьем этапе происходит разрешение проблемы: содержательные основы личности человека и направление жизнедеятельности обретают ясность и определенность.

2. *Негативная симптоматика течения жизни в критический период.* Кризис смысла жизни характеризуется неудовлетворенностью человека собой и своим образом жизни, желанием уйти от прежнего образа жизни и/или преобразовать его. Критическая фаза — кульминационная точка кризиса — проходит в этом отношении наиболее остро и сопровождается противоречивыми переживаниями и поступками человека.

3. *Позитивный смысл кризиса.* В ходе кризиса формируются новообразования, которые качественно меняют личность, переводя ее на новый уровень бытия.

4. *Социальный характер кризиса.* Одним из важнейших условий развития личности является общение со значимым Другим/Другими. Именно в общении с Другим обнажается несовершенство и несостоятельность человека.

5. *Индивидуальный характер протекания кризиса.* Несмотря на то, что кризисы — закономерные и необходимые периоды онтогенеза, варианты их протекания индивидуальны для каждого человека. Содержание кризиса смысла жизни по-разному переживается и прорабатывается каждым конкретным человеком.

Особенности смысложизненного кризиса позволили нам в первом приближении сформулировать механизмы его протекания.

Первый этап кризиса. Поскольку кризис смысла жизни является кризисом взрослого онтогенеза, его наступление связано, как нам кажется, с определенной личностной зрелостью и готовностью к нему. Зрелость обуславливается, как нам кажется, определенным уровнем развития таких личностных структур, как рефлексия, волевая регуляция и морально-этическое сознание.

На первом этапе закладывается основное содержание (модальность) кризиса и вектор его протекания. Раскрыть эту мысль нам поможет идея С.Л.Рубинштейна о том, что нахождение в ситуации предполагает ее дробление на условия и требование, выводящее человека за пределы конкретной наличной действительности. Содержание условий и требований ситуации обуславливают специфику первого этапа смысложизненного кризиса. Мы рассмотрим их как две его основные характеристики.

1. *Условия: морально-этический конфликт.* Многие авторы (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков и др.) отмечают, что вопрос о смысле жизни возникает в морально-этической сфере человеческой жизни. Здесь большую роль играет наличие некоего Другого как носителя альтернативной этики. Этика Другого предлагает качественно иную, до этого невидимую человеку, трактовку событий и поступков, раскрывает их значимость в совершенно новой модальности. Признавая ограниченность своих воззрений, «недостаточную» этичность своего самосознания и своих поступков, человек начинает испытывать морально-этический диссонанс и оказывается перед выбором пути его разрешения: договориться со своей совестью и снять таким образом дискомфорт, уйти от него, либо принять конфликт, осознать несостоятельность прежнего образа жизни, в результате чего у человека возникает острая потребность изменить уклад своей жизни и найти для нее новые основания. Таким

образом, человек совершает выбор между адаптивным образом жизни и собственно развитием.

2. Требование ситуации: Выбрав второй путь, человек формулирует по отношению к себе запрос, или требование — на языке С.Л.Рубинштейна — на преобразование и усовершенствование личности и жизнедеятельности.

Второй этап. Переход человека на второй этап кризиса смысла жизни обусловлен поиском способов разрешения морально-этического диссонанса. Между возникшим требованием и возможностью его осуществить возникает рассогласование, которое заставляет человека искать новые для себя пути решения проблемы.

Процессы, происходящие на данном этапе кризиса, обладают разной глубиной протекания. Внешне кризис проявляется в различных формах неудовлетворенности жизнью: меняется отношение к некоторым видам деятельности человека (например, профессиональной) вплоть до полного отказа от них, нарушается общение, меняется место жительства и т.д. На втором этапе смысложизненного кризиса важную роль играет рефлексия. Благодаря ей человек приходит к пониманию того, кем он является на самом деле. В ходе глубокого самоанализа человек выясняет, что до последнего времени основным содержанием его личности были его социальные роли, статусы, собственным же уникальным содержанием он не владеет и не обладает, и таким образом сталкивается с *фактом отсутствия у него собственной индивидуальности*. Как нам кажется, это ключевой момент критической фазы, ее апогей.

Позитивный смысл кризиса часто скрыт на данном этапе, как от внешнего наблюдения, так и от самого человека. Он оформляется и проявляется в переходе к новой высшей форме личностного развития на третьей — завершающей — стадии кризиса. Глубинным содержанием процессов второй стадии смысложизненного кризиса является поиск новых адекватных способов построения собственной индивидуальности, а на ее основе — индивидуализированного, наполненного индивидуальным смыслом способа бытия. Однако эти процессы долгое время остаются не только невидимыми внешнему наблюдению, но и неведомыми самому человеку.

Морально-этический конфликт в ходе второго этапа кризиса преобразуется в кризис индивидуальности, а через него — в собственно кризис осмысленности жизни. Апогей кризиса становится точкой переключения критического, обнажающего недостатки, самоанализа человека, на своеобразное стремление формулировать и созидать новые нормы и принципы своей жизни. Обретение способов разрешения кризиса подготавливается вторым этапом и проявляется в готовности человека к формированию нового взгляда и новой позиции по отношению к жизни.

Третий этап. В результате кризиса смысла жизни формируется несколько личностных новообразований. Одно из них - индивидуальность. Она позволяет человеку формировать уникальное смысловое поле своей жизни, уникальные способы взаимодействия с окружающей действительностью. Однако индивидуальность не должна стать конечной целью и уровнем развития личности. Реализация смысла жизни предполагает трансцендирование границ человеческой индивидуальности во вне, приобщение ее к универсальным общечеловеческим, нравственным категориям бытия и смыслам, придавая тем самым личности характеристику универсальности.

В ходе смысложизненного кризиса подвергается обновлению субъектная позиция. Наделяя человека способностью быть источником самостоятельных решений и действий,

она позволяет контролировать и определять направление течения его собственной жизни. Теперь не только события воздействуют на человека, но и человек на события.

На завершающей стадии кризиса меняется отношение к окружающим людям. Если на предшествующих этапах кризиса человек крайне избирательно поддерживал общение, ограничив свое социальное окружение значимым Другим/Другими, то теперь этой значимостью наделяются и остальные люди. Они начинают восприниматься в своей Индивидуальности — и потому становятся значимыми.

Смысл жизни становится, таким образом, средством созидания новых основ жизни человека, обновляя основы ценностно-смысловой сферы человека, становится связующим звеном между индивидуальным бытием человека и обществом.

Благодаря обретению смысла постепенно меняется и позиция человека по отношению к жизни: он постоянно включен в поток ее событий, и вместе с тем отстраняется от них для наблюдения, обобщения и осмысления. Человек, таким образом, одновременно ситуативен и надситуативен по отношению к собственной жизни. Такая над-ситуативность, «над-мирность» позволяет в той или иной степени приобщиться к сакральному, почувствовать соприкосновение с тайнами бытия. Человеку открывается возможность накопления духовного опыта и осуществления духовного развития.

Следует отметить, что обретя смысл жизни, человек сталкивается с необходимостью реализовывать его, искать формы его практического воплощения. Переход от замысла жизни к его реализации совершается, по нашему мнению, посредством воли. Во многом благодаря ей человек прошел предшествующие этапы кризиса, не совершив сделки с совестью. И теперь именно она помогает человеку действительно изменить и обновить содержание своей жизни. Процесс осуществления смысла жизни предполагает непрерывность и длится столько, сколько длится жизнь самого человека. Смысл жизни, таким образом, освобождает человека от сроков и давления времени. Это подтверждает мысли некоторых психологов (С.Л. Рубинштейн, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, и др.) о том, что смысл жизни позволяет человеку установить некоторое «правильное» отношение к жизни, смерти и Вечности.

В заключении нам кажется важным обсудить вопрос о судьбе новообразований кризиса смысла жизни. Не имея пока исследований, освещающих эту проблему, мы можем выдвинуть лишь предположение о том, как существуют описанные нами новообразование в ходе дальнейшего онтогенеза человека. Во-первых, хотелось бы отметить, что появление смысла не всегда выходит на уровень полного осознания человеком, оставаясь часто нечетким и ощущаемым интуитивно. Степень их осознанности зависит, на наш взгляд, от того изначального уровня зрелости, с которым личность вступает в кризис. Во-вторых, как известно, новообразования критических возрастов неустойчивы и носят временный характер. На основании этого мы предполагаем, что новообразования кризиса смысла жизни становятся предпосылками, условиями, а, возможно, и средствами качественных изменений личности. Освоение их в качестве таковых является задачей следующего за кризисом аналитического периода.

Аксиологические аспекты смысла жизни
Г.А. Дзида, З. Г. Максютова, г. Новый Уренгой

В российском обществе произошла трансформация системы ценностей, что заострило проблему смысложизненных вопросов, как для общества в целом, так и для отдельной личности. Радикальное изменение шкалы ценностей личности, еще недавно представлявшихся практически незыблемыми, привело к утрате смысла жизни. Называя подобную утрату «экзистенциальным вакуумом», Виктор Франкл объяснял порождающие его причины краткой формулой: «в отличие от животных инстинкты не диктуют человеку, что ему нужно, и в отличие от человека вчерашнего дня традиции не диктуют сегодняшнему человеку, что ему должно. Не зная ни того, что ему нужно, ни того, что он должен, человек, похоже, утратил ясное представление о том, чего же он хочет. В итоге он либо хочет того же, чего и другие (конформизм), либо делает то, что другие хотят от него (тоталитаризм)» [7].

Проблема ценностей не может рассматриваться вне связи с такими аспектами проблемы, как соотношение материального и духовного, а, следовательно – природного и социального, без рассмотрения проблемы личности, взаимосвязи личности и общества. Каждое общество характеризуется специфическим набором, иерархией ценностей, система которых выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции. Усвоение этих критериев на уровне структуры личности составляет необходимую основу формирования личности. Эпохи различаются не тем, что производится, и не тем, как производится, а принятыми системами ценностей. Эти ценности имеют тенденцию превращаться в чрезвычайно консервативное образование, поэтому подлинная природа ценностей раскрывается не в их обретении, а в их последствии.

Характеризуя современное общество, некоторые авторы отмечают, что «предпосылку и содержание модернизации составляет движение от ценностно-рационального к целерациональному отношению к миру» [5]. В современном обществе рациональность представляет собой способность достигать поставленную цель. Это общество эффективно в реализации целей, формирует приоритет индивидуальных целей и делает цель – достижение интересов, а не следование общечеловеческим ценностям – своей главной предпосылкой и основным содержанием. Наличие множества человеческих потребностей и способов существования объясняет существование разнообразия оценок: то, что для одного имеет большую ценность, для другого – малую или вообще никакой. В данном контексте важным является деление ценностей на позитивные и негативные (малоценность), на относительные и абсолютные, на объективные и субъективные. Сами же ценности родились в истории человеческого рода как некие духовные опоры, помогавшие личности устоять перед лицом тяжелых жизненных испытаний. Таким образом, понятие «ценность» указывает на человеческое, социальное, культурное значение определенных явлений действительности. Способы и критерии оценивания явлений закрепляются в общественном сознании и культуре как субъективные ценности (установки, оценки, запреты, цели) и выступают ориентирами деятельности личности.

Ценности группируются в зависимости от преобладающей тенденции в обществе. Они навязываются обществом отдельной личности, если личность не принимает общественные ценности, становится изгоем, поскольку люди по-разному относятся к

существующей системе ценностей. В связи с этим возникает ряд сложнейших вопросов, касающихся взаимосвязи природы ценностей и природы личности, поскольку ценности для личности становятся ориентиром в жизни, т.е. смыслообразующим фактором, особенно в переломные периоды жизни общества.

Согласно Фромму, разные общественные системы в разной мере способствуют развитию личности. Это означает, что только такое общество дает возможность для полного самовыражения личности, в котором на каждой стадии индивидуального развития она находит условия для приложения своих способностей и удовлетворения своих потребностей. Несомненно, личность живет в обществе, которое снабжает ее готовыми моделями мышления и поведения, эти стереотипы создают иллюзию смысла жизни. Так, например, в нашем обществе считается, что если личность «зарабатывает себе на хлеб», кормит семью, является хорошим гражданином, потребителем товаров и развлечений, то жизнь ее полна смысла. Однако внушенные стереотипы постепенно утрачивают свою силу, и все чаще не срабатывают. Об этом свидетельствует рост наркомании, снижение уровня интересов, интеллектуальной и творческой активности населения, а также рост преступности, насилия и деструктивности.

Русская философия пыталась преодолеть социологическую трактовку человека, считая, что не общество создает личность, а, наоборот, личность творит общественные отношения. Никакие внешние влияния автоматически ничего не изменяют во внутреннем мире человека. Века просвещения, к примеру, не создали никакого нравственного иммунитета для большинства людей, оставшихся индифферентными к проблеме добра и зла, способными к злу и насилию. Только творящий себя человек, изживающий в себе животное злобное начало, способен к нравственному образу жизни. Хотя ценность – это значимость для личности чего-то в мире, необходимо подчеркнуть, что ценности не первичны, они производны от соотношения мира и личности. Ценности существуют, только не в физической действительности, а в человеческой ментальности, и, в конечном счете, они определяют исторически конкретные формы социальной жизни. Выбираемая ценность на период процесса выбора еще не ценность. Она станет таковой, лишь утвердившись в сознании и поведении личности. Материальные и духовные ценности составляют необходимое условие для жизни человека и социума. Однако еще в большей степени шкала ценностей общества связана со шкалой ценностей личности. Оценивая окружающие блага, человек или социальная группа наделяют их положительным смыслом и вовлекают в ценностное пространство смысла жизни. Не случайно, что приобретение тех или иных благ может становиться целью деятельности человека, становиться одним из смыслов жизни. Абсолютизация целей связанных с приобретением благ, может деформировать стиль жизни человека, ориентируя его на утилитарные ценности. В этом случае духовные смыслы жизни, нравственные приоритеты отходят на задний план, значительно обедняя общее состояние смысла жизни.

Другим важным понятием в рамках данной проблемы являются ценностные ориентации, важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом личности, ограничивающие значимое от незначимого. Ценностные ориентации являются не только важнейшим фактором, регулирующим и детерминирующим мотивацию личности, но и признаком зрелости личности, показателем меры ее социальности. А неразвитость ценностных ориентаций приводит к непоследовательности в поведении, говорящей о том, что во внутренней структуре

личности господствуют внешние стимулы. Таким образом, ценностные ориентации являются основанием для решения вопроса о смысле жизни личности, а «проблема ценностей – это борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину бытия». Формирование смысла жизни и всей системы ценностных ориентаций осуществляется отнюдь не как плавное разворачивание неких изначально присущих человеку потенций. Все, что составляет содержание смысла жизни, связано с мировоззренческой проблематикой. Поэтому оформление смысла жизни зависит не только от выбора главной жизненной цели, но и от поиска индивидом своей философии жизни. Однако не только в связи с конкретной ситуацией, а в связи с восхождением, развитием, становлением личности в ее жизни может быть понята история актуализации одних ценностей и низвержения других. Процесс разрушения и нарушения ценностей, в свою очередь, является свидетельством разложения и распада, деградации личности. Значение предметов и явлений и их «смысл» для личности есть то, что детерминирует поведение. Обстоятельства жизни при этом и выступают как путь осознания истинных масштабов того, за что личность борется в жизни. В этом смысле превратности судьбы, жизненные передрыжки выступают как фактор мобилизации душевных сил. Итак, ценности не первичны, они производны от соотношения мира и личности, выражая то, что в мире, включая и то, что значимо для личности. Для личности смысл состоит не в том, только жить, а в том, для чего жить. Самоопределение личности в непростых условиях ломки традиционных представлений и стереотипов, выбор ею жизненного пути и долгосрочных ориентиров в жизни во многом зависит от того, насколько личность способна познать окружающий мир и саму себя, сознательно наметить гуманистические цели и подчинить им свою жизнедеятельность. Одной из главных задач современной эпохи становится поиск новых смысложизненных ориентиров, что создает такое духовное поле, в котором все стороны жизни личности обрели бы целостность и цель.

Существование критических периодов в онтогенезе требует особого внимания при формировании личности. Критические периоды длятся сравнительно недолго, однако в это время происходит крупные перестройки в психологии, биологии, в развитии социальных качеств человека. В критические периоды наблюдается единство созидательных и разрушительных процессов, которые при неблагоприятных социальных воздействиях деформируют личность. Естественно, что критические периоды – это этапы целостного онтогенеза. При этом главное – это стремление остаться самим собой, реализовать себя, найти свое место в жизни. Следовательно, поляризация ценностей ставит личность в положение выбора жизненных установок, как мы видим из нашей эпохи, эпохи коренной ломки вековых ценностных ориентаций. Как же личность находит смысл своей жизни в периоды кризиса? В этом смысле мы поддерживаем позицию В. Франкла, который считает, что если говорить в контексте ценностей, нужно разделить их на три основные группы: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения [6]. Этот ряд отражает три основных пути, какими личность может найти смысл в жизни. Первый – это то, что она дает миру в своих творениях, второй – это то, что она берет от мира в своих переживаниях; и третий – это позиция, которую она занимает по отношению к своей ситуации в том случае, если личность не может изменить свою судьбу. В таком случае, жизнь никогда не перестает иметь смысл.

Процесс формирования смысла жизни имеет внутреннюю и внешнюю детерминации, первая из которых играет решающую роль. Социализация и самоактуализация человека

являются взаимодополняющими сторонами формирования смысла жизни, при все более возрастающей роли саморазвития личности. Жизненный путь человека формируется в процессе непрерывного становления и разрешения разнообразных противоречий, а также в зависимости от умения человека преодолевать обстоятельства, прежде всего, самого себя. В наиболее общей форме ценности проявляют себя как предельные основания свободного выбора, универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество и личность.

Литература:

1. Анисимов М. Проблема истины и ценностей в историческом познании // CREDO NEW. 2002. № 2. – С. 28.
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. С. 96.
3. Тульчинский Г.Л. Разум. Воля. Успех. О философии поступка. Л., 1990. С. 176.
4. Ульянова И.В. Структура смысложизненных ориентаций личности // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVI симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой М.: УРАО «Психологический институт», 2011. С. 78-81.
5. Федотова В.Г. и др. Глобальный капитализм: три великие трансформации. Социально-философский анализ взаимоотношений экономики и общества // Вопросы философии. №8. 2008. – С. 9.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 25.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. С. 222.

Аутомортальность как угроза смыслообразующему функционалу субъекта

Т.А. Гаврилова, г. Уссурийск

Тема конечности индивидуального бытия человека (аутомортальности), являясь довольно-таки традиционной для философии, в психологии остается еще непрошенной и неудобной гостьей. Чаще всего она попадает в предмет изучения психологов преимущественно в эмпирическом или клиническом плане анализа страхов и тревог по поводу смерти. Теоретических изысканий в этом поле пока явно недостаточно. В своей концепции аутомортальной тревожности, разрабатываемой с позиций субъектного подхода, мы нашли точки соприкосновения проблем смысла жизни и человеческой смертности в аспекте функций субъекта.

С точки зрения системно-субъектного подхода аутомортальной тревожность раскрывается нами как переживание человеком экзистенциальной угрозы в отношении реализации своих субъектных функций. Е.А. Сергиенко выделяет три функции, выделяющие человека как субъекта: когнитивная функция (понимание), коммуникативная (субъект-субъектные и субъект-объектные взаимодействия), и регулятивная (контроль поведения и самопроизвольность) функции. Каждая из этих функций «спотыкается» о факт нашей смертности. Аутомортальность затрагивает субъектность человека во всех ее функциональных аспектах. Причем не только «там и потом», но и «здесь и сейчас», не только перспективно, но и актуально.

Проблемы смысла жизни и конечности индивидуального бытия соприкасаются в сфере когнитивного функционала субъекта: аутомортальность в силу своей эмпирической непознаваемости, непредсказуемости и неизбежности очерчивает границы возможностей субъекта для понимания и самопонимания, бросает вызов когнитивным амбициям субъекта. Человек не просто не может эмпирически понять смерть, он не может понять – почему он смертен и ради чего ему нужно жить. Осмысление смерти связано со всей системой жизненных смыслов личности. Этот момент специально оговаривается Дж. Келли, который включил оппозицию «Смерть – Я» (Death – Self) в ядерный личностный конструкт и назвал смерть парадигмальной угрозой всей системе личностных конструктов, которые «заточены» исключительно на феномены жизни.

Связь проблем смертности человека и смысла его жизни – вечный предмет размышлений многих философов, писателей, психотерапевтов и вообще людей в целом. Известный французский философ и танатолог В. Янкелевич пишет: «Смерть приводит нас к сомнению в смысле бытия и рано или поздно начинает нашептывать человеку на ухо: А для чего? Стареющий миллиардер в конце концов, в свою очередь, начинает слышать три слога этого тайного вопрошания в тот день, когда задает себе вопрос: для кого и зачем он собрал столько богатств, накопил столько ценных владений, накопил столько сокровищ?... Даже если бы постижимые сущности и истины вечно бы переживали смерть, смерть отбрасывала бы все же тень сомнения на смысл жизни. То, что уничтожает бытие, тем самым компрометирует смысл».

Действительно, непостижимость смерти угрожает всей смысловой системе и когнитивному потенциалу субъекта, выстраивает смысловые барьеры в жизненном мире человека. Однако, насколько однозначна эта угроза? Только ли деструктивно она противостоит смысловым образованиям человека? С одной стороны, осознание личной смертности помогает прояснить смысловую систему личности, оценить важность одних смыслов и вторичность других. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что в силу наличия смерти у человека появляется серьезное и ответственное отношение к жизни. С другой стороны, факт личной смертности потенциально задает новый вектор в смысложизненном поиске субъекта: обрести смысл жизни, который был бы не зависимым от аутомортальности, преодолевал бы ее угрозу. И. Ялом пишет об этом так: «Когда Толстой сокрушался, что в его жизни нет смысла, который не будет разрушен неминуемой смертью, он говорил не о том, что смерть разрушает смысл, а о том, что он не смог найти смысл, который разрушил бы смерть». Б.С. Братусь высказывается в том же ключе, когда говорит об эгоцентрическом, группоцентрическом, гуманистическом и духовном (эсхатологическом) уровнях построения человеком смысла своей жизни. На каждом из этих уровней после эгоцентрического возможно появление неразрушаемого смертью смысла жизни. И только последний уровень – уровень личной связи с Богом, с духовным миром – он связывает с возможностью обретения бесконечного смысла жизни, неуничтожимого смертью.

Таким образом, наша аутомортальность, создавая когнитивные трудности для субъекта, отсекает одни пути смысложизненного поиска, но потенциально намекает на возможность работы в другом направлении. Конечно, создание таких смыслов - очень нелегкая и амбициозная задача, но надо иметь в виду и то, что смыслообретение вряд ли было бы легче в условиях человеческого бессмертия.

Смысложизненный потенциал помощи другому

М.Н. Наконечная, г. Нежин

Комплексная психологическая проблема смысла жизни может изучаться в разных аспектах и операционализироваться в разных понятиях. В.Э. Чудновский указывает: «Полученные в последнее время данные (в частности, в работах по проблеме социореабилитации) позволяют с достаточным основанием утверждать, что смысл жизни не просто идея, присвоенная человеком, но особое психическое образование, которое, приобретая относительную устойчивость, эмансипировалось от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека» [4, с. 216].

Помощь другому как действие зрелой, ответственной личности имеет смысложизненный потенциал, то есть, помогая другому, человек становится способным в более полной мере осознать, найти, открыть смысл собственной жизни. Если, по Д.А. Леонтьеву, «личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете преодоление личностью самой себя» [1], то смысложизненный потенциал отражает возможность и готовность личности понять, осознать и принять смысл собственной жизни перед лицом тотальной неопределенности и во множестве ситуаций и контекстов, заданных извне или избранных субъектом.

Естественно, смысложизненным потенциалом обладает далеко не только действие помощи другому, но и множество иных действий и состояний субъекта (например, рефлексивность). Кроме того, и получение помощи от другого, опыт и переживания реципиента помощи могут иметь смысложизненный потенциал, не говоря уже о том, что они служат основой, фундаментом для помогания другим в дальнейшем.

Д.А. Леонтьев и соавторы отмечают: «Под личностным потенциалом (ЛП) мы понимаем интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [2, с. 259]. Эта способность исходить из устойчивых критериев перекликается с устойчивостью личности, которую исследовали Л.И. Божович и В.Э. Чудновский. Соотнесение проблемы устойчивости личности со смыслом жизни было осуществлено в ходе систематических исследований, в частности, "...показано, что психологические феномены «направленность личности», «устойчивость личности», «смысложизненные ориентации» взаимосвязаны и взаимообусловлены, они представляют собой разные стороны единого процесса, стержнем которого является отдаленная ориентация поведения и деятельности человека» [5; с.26]. Таким образом, можно предположить, что взаимосвязаны личностный потенциал и смысложизненные ориентации. Введение понятия смысложизненного потенциала позволит объединить существенные признаки этих понятий и в новом синтезе рассмотреть комплексную проблему поиска человеком смысла.

Смысложизненный потенциал – это системная характеристика разных по содержанию действий, делающая возможным опосредованный через эти действия поиск человеком смысла своей жизни. В. Франкл писал о трех основных группах ценностей: ценностях творчества, ценностях переживания и ценностях отношения [3]. Ценности

творчества реализуются, в частности, в трудовой деятельности, и в случае такой реализации трудовые действия обладают смысложизненным потенциалом.

Следует отметить, что имеется в виду смысложизненный потенциал помощи другому, в более широком контексте – смысложизненный потенциал других действий (деятельностный аспект), что и отличает понятие смысложизненного потенциала от понятия личностного потенциала, касающегося интегральных особенностей личности (личностный аспект).

Помощь другому – это особая деятельность сопереживания, рефлексивного выслушивания, эмпатической кооперации между двумя людьми, один из которых находится в затруднительном положении и нуждается в помощи. В результате их взаимодействия личность, нуждавшаяся в помощи, становится более благополучной, а помогающий субъект – более зрелым, ответственным, полноценно функционирующим. Среда общей жизнедеятельности субъектов становится более открытой и способствующей развитию. Особенно важным является аспект психологического изучения помощи как особой системы действий, опосредствующих личностное развитие и саморазвитие.

Психологическое содержание помощи другому состоит в способствовании вхождению этого другого в позицию субъектности, что предполагает определенные изменения – мотивационные, в уровне активности, рефлексивности, эмпатичности и креативности личности. Учитывая это, помогающее действие одновременно имеет содержание и статус психологического средства саморазвития помогающей личности. По идее Л. С. Выготского, психологическое средство представляет собой интериоризированный субъектом культурно-исторический знак, который в дальнейшем может использоваться во внутреннем плане как средство саморазвития субъекта. Помогаящее действие может приобрести статус психологического средства личностного развития, так как в процессе осуществления этого действия человек рефлексировывает не только собственные потребности и возможности, но и целостную личностную позицию другого человека.

Помощь другому – это взаимодействие с другим человеком, совершающееся с целью: 1) облегчения его страданий; 2) способствования его развитию, раскрытию потенциала его способностей.

В результате проведенного нами эмпирического исследования были определены три группы испытуемых – склонных помогать (41,6% респондентов), индифферентных (35,9% респондентов) и не склонных помогать (22,5% респондентов). Эти группы имеют специфические психологические особенности, которые проявляются в мотивации помощи, установке альтруизма, стиле межличностных отношений и образе „Я”.

Самая высокая мотивация помощи – в группе «склонных помогать». Это означает, что склонность к предоставлению помощи в этой группе обусловлена нравственно значимыми мотивами. Готовность этих испытуемых помогать порождается внутренними причинами, а именно – альтруистической направленностью аффективно-мотивационной сферы.

Выявлена связь склонности помогать с самоактуализационными тенденциями. Исследование разных аспектов самоактуализации личности засвидетельствовало, что индивиды, склонные помогать другим, имеют более высокий уровень самоактуализации.

Таким образом, исследована склонность помогать, ее корреляты и связь с самоактуализацией личности. И хотя эмпирически пока не изучен смысложизненный

потенциал помощи другому, можно предположить его существование и важность для дальнейшего научного поиска в сфере психологического изучения смысла жизни личности.

Литература:

1. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. С. 56-65.
2. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2005. С. 259-260.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
5. Чудновский В.Э. Вступительное слово. Л.И. Божович: человек, личность, ученый // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с. – С. 9-32.

Обретение смысла жизни доступно каждому

Л. Б. Волынская, г. Москва

Человеческую жизнь, в отличие от других живых существ, отличают, прежде всего, три вещи – тяга к общению с себе подобными, стремление к познанию, стремление к преобразующей деятельности. Если все это удастся, то жизнь человека наполняется смыслом, а большинство людей интуитивно чувствует, что правильно прожитая человеческая жизнь обязательно должна иметь смысл, и это в ней главное.

Полноценность человеческой жизни во многом зависит от качества общения с окружающими. Нашу жизнь можно назвать «квинтэссенцией общения», так как только благодаря взаимодействию друг с другом мы становимся людьми. Общение на высоком уровне понимания, эмпатии и доверия делает жизнь по-настоящему интересной и содержательной. Но даже если это не удастся, то зачастую конфликтное общение все же лучше, чем его отсутствие вообще. Одиночная камера является очень тяжелым испытанием для любого человека, даже самого глубокого интроверта. То, что А. Экзюпери называл «роскошью человеческого общения», является эмоциональным кислородом для каждого из нас и придает особую ценность нашей жизни.

Человеческое общение – это во многом обмен эмоциями и возбуждение новых эмоций в процессе общения. Поэтому индивиду далеко небезразлично, с кем общаться. Обычно он выбирает таких партнеров, которые способны доставить ему искомые эмоциональные состояния. Общение – это также обмен новостями, информацией, удовлетворение любознательности. Это происходит как на личностно-индивидуальном уровне, при общении конкретных людей между собой, так и на общественном, через средства массовой информации. Именно благодаря развитой способности к взаимодействию у людей очень быстро передается любой новый опыт, так что открытие

одного человека или какой-либо группы обычно становится достоянием всего человечества. В мире людей информация распространяется не только непосредственно от одного человека к другому в момент общения, но и опосредованно, с сохранением во времени через так называемые «культурные консерваты»: книги, фильмы, записи на дисках, видео и аудиокассетах, Интернет и т.д. И любой человек при желании имеет возможность всем этим пользоваться.

Человеческая жизнь предоставляет почти всем людям возможности для приобретения опыта общения, познания и творческого преобразования хотя бы минимального сегмента действительности. Именно в этом ее главная ценность. Если человек прислушается к своей интуиции, то она ясно скажет, что смысл жизни можно найти только на этом пути. Люди, достигшие пиковых состояний, пережившие клиническую смерть, говорят, что «оттуда» они многое увидели иначе. Теперь они смотрят по-новому на самих себя и свою теперешнюю жизнь. Самое главное, что они вынесли для себя – это необходимость постоянного познания и толерантного отношения, любви к окружающим. В. Франкл также пережил экстремальные ситуации, пройдя все ужасы концлагеря во время войны. Он пишет, что в этих нечеловеческих условиях выживали, в основном, только те, кто имел в своей жизни смысл, заключавшийся либо в завершении любимой работы, либо в воссоединении с любимыми людьми. Те, у кого не было ни того, ни другого, не имели достаточных стимулов к борьбе за жизнь и умирали гораздо чаще.

Смысл жизни каждого конкретного человека может принять разное содержание – что именно и как познавать и любить, над чем трудиться. В зависимости от этого жизненные сюжеты и сценарии будут казаться разными. Но сама идея обретения смысла в познании, любви и созидательном труде остается общей для всех. Эта идея способна наполнить смыслом повседневную жизнь любого индивида, и ее реализация доступна для всех, хотя и на разном уровне.

Большинство людей придает огромное значение конкретным фактам и обстоятельствам своей жизни. Некоторым даже кажется, что счастье или несчастье всей их жизни зависит исключительно от того, что с ними случается. Но исследования западных ученых показывают, что в действительности это не так. Исследователи выбрали две крайние группы людей – тех, кому с общепринятой точки зрения необычайно повезло или, наоборот, не повезло. Люди из первой группы неожиданно разбогатели, получив наследство или очень крупный выигрыш в лотерее. Люди из второй группы попали в аварию и остались инвалидами. И что же оказалось? Пережив первый взрыв радости или болезненный шок, они через некоторое время (чаще всего в течение года) вернулись к привычному для них эмоциональному фону, который преобладал и раньше.

Первая группа столкнулась с тем, что богатство принесло с собой не только плюсы, но и минусы. Некоторые ушли с работы и теперь чувствовали себя выброшенными из привычной среды. Им стало казаться, что люди общаются с ними только из-за денег, тем более, что многие из прежних друзей стали претендовать на их поддержку, а другие завидовать и отчуждаться. Купив новый дом и переехав в богатый район, они ощутили там себя чужеродным элементом. Конечно, богатство позволило удовлетворить многие потребности и сделать доступными удовольствия. Но в целом от него ожидали больше, чем оно дало в действительности. И ставшие богатыми люди так же радовались и огорчались, любили и ненавидели, сочувствовали и завидовали, как и прежде. Просто они

находили для этого другие поводы и объяснения и сравнивали себя уже с другими людьми. Но мажорная или минорная тональность их жизни осталась прежней.

Те же, кто попал в аварию, превратились в инвалидов, как ни странно, тоже в конце концов вернулись к своим привычным эмоциональным состояниям. После первых бурных приступов отчаянья (длительных или не очень) они стали постепенно адаптироваться к своему новому положению. Те, кто был хорошо адаптирован раньше, в большинстве случаев сумели это сделать и теперь. Они нашли для себя новые посильные занятия, отчасти поменяли круг общения, стали помогать другим инвалидам. Они снова ощутили себя морально сильными и нужными людям. К ним возвратилась их уверенность в себе, мужество, ответственность за свое психическое здоровье. Те же, кто был склонен жалеть себя и плакаться на судьбу, теперь получили для этого «законные» основания. Многие из них стали еще более требовательными, раздражительными и угнетенными. Может быть, в это трудно поверить, но часть людей, ставших инвалидами, почти с удовольствием окунулась в свое несчастье. По крайней мере, они получили моральное «право» на брюзжание и бездействие. Исследования показали, что свое ведущее эмоциональное кредо почти никто кардинально не менял, даже под влиянием таких значимых судьбоносных обстоятельств.

Таким образом, «канва» жизненных событий является лишь условием, вызывающим эмоциональные отклики и поступки. Только последние имеют настоящее значение, а внешние события задают лишь контекст, в котором происходит взаимодействие между людьми, и бросают вызов для преодоления трудностей и духовного роста. То, что индивиду сегодня кажется болезненным, может завтра восприниматься им совершенно иначе и стать его достижением, победой над обстоятельствами. Готовность к любым поворотам судьбы и позитивному усвоению ее уроков является признаком адаптированности и вызывает как самоуважение, так и уважение окружающих.

Когда люди жалуются на отсутствие смысла в их жизни, они в действительности чаще всего не хотят думать и искать возможность найти значимый для себя смысл применительно к своим реальным условиям. Конечно, это сделать нелегко, и потребность в смысле жизни у многих вступает в противоречие с душевной ленью и стремлением к удовольствиям. Излишне однообразная, рутинная работа также затрудняет нахождение в ней элементов творчества и смысла. Но избегающий духовного труда индивид расплачивается за это переживанием бессмыслицы своего убогого существования. Переживание бессмыслицы гораздо страшнее, чем любые материальные затруднения и неудачи в делах. В этом случае обесценивается сама жизнь, потому что человек не выполняет своего предназначения или миссии и не приобретает в своей жизни достаточно опыта общения, познания и созидания, который должен являться главным достоянием человеческой жизни.

Жизнь в мире людей, как правило, развивает разум, способность мыслить и направлять свои действия. Интеллект позволяет человеку мысленно отстраняться от конкретных ситуаций и включать их в другой контекст, отделять главное от второстепенного, обобщать различные вещи по сходным признакам, классифицировать. Интеллект позволяет также посмотреть на любое явление с разных точек зрения, представить себя на месте другого. Благодаря интеллекту человек может расширить свои представления о мире и о себе, приобрести недостающий опыт не только на практике, но

и за счет воображения. А это, в свою очередь, приводит к способности предвидеть последствия своих действий, чтобы руководствоваться не только сиюминутными порывами.

Однако далеко не все люди в полной мере пользуются своим интеллектом и, соответственно, не все развивают его, хотя принципиально такая возможность есть у всех. Если же страсти-влечения существуют сами по себе, даже без малейшей попытки их постигать и контролировать, если человек исключительно реактивен, а его поведение отличается примитивизмом, с минимальным набором заученных способов поведения, то состояние его психики приближено к миру животных. Здесь животное берется за точку отсчета предела неразвитости человека.

Животным не дано осознавать свои представления о мире, но человеку подобная задача вполне по силам. Тем не менее, многие люди, не используя возможности своего мозга, тем самым подвергают его постепенной атрофии. Чем меньше человек склонен думать, принимать решения и брать за них ответственность, тем больше его поведение приближено к поведению животных. Человек гораздо меньше преуспел в управлении самим собой, чем внешним миром, хотя интеллект позволяет ему также постигать особенности собственной психики и поведения. Факт связи эмоций с разумом не вызывает сомнения, поскольку многие желания и эмоциональные состояния основаны на имеющихся у индивида установках и убеждениях. Если последние не соответствуют реальности в принципе или неадекватны при определенных условиях, то их необходимо и возможно пересматривать. Налаживание связи между эмоциями и интеллектом, наделение личностным смыслом собственных поступков и направления развития поможет индивиду приобрести или сохранить психическое здоровье, повысить социальную адаптацию. Именно в способности к этому заключается коренное отличие человека от животных.

Тема схождения и различия между человеком и другими живыми существами на земле во все времена интересовала не только ученых, но и писателей-фантастов. Они сравнивали человека с моделью «принципиально иного», чтобы в сравнении с ним выявить отличительные особенности человека. В своих произведениях они создавали художественные образы гибридов, нечто среднее между людьми и животными. В этих фантастических образах отражались вполне реальные трудности быть Человеком, его нежелание думать, напрягаться, соблюдать установленные цивилизацией ограничения в виде моральных норм и законов, брать ответственность за свое поведение.

Этой проблеме посвящен знаменитый роман Герберта Уэллса «Остров доктора Моро». На отдаленном острове профессор проводил операции по переделыванию животных в людей и создал целую колонию таких существ. Самое первое, что он сразу для них установил, это был Закон. А любой закон отдаляет исполняющего его от инстинктивных действий, потому что требует воли и самоограничения. От вчерашних животных доктор Моро требовал прямохождения, постоянного развития речи и даже соблюдения моногамии. Но главное, что он требовал от них – это уважение к Закону. Потому, что без уважения к закону не будет мотивов его соблюдать. Делать это только по принуждению можно лишь короткий период, а дальше животные инстинкты все равно возьмут верх. В данном случае это так и произошло, так как недавние звери оказались не в состоянии вести себя как люди. В этой аллегории угадывается насмешка над людьми, ведущими себя подчас наподобие кентавров, созданных доктором Моро. Г. Уэллс явно усматривает сходство между человеческой цивилизацией и придуманным им

человекообразным сообществом. И он опасается, что и наши законы могут оказаться столь же хрупкими и ненадежными, потому что звериная природа некоторых людей прослеживается буквально в каждом их шаге.

Менее известен роман Анатолия Кима «Поселок кентавров». Герои этого произведения – полулюди-полулошади, и ведут они себя соответственно. Их мысли крайне хаотичные, расплывчатые, они совершенно не в состоянии концентрировать их на чем-либо. Они могут иногда ставить перед собой цели, но никогда не могут их достигнуть, потому что на пути к цели их постоянно что-то отвлекает – пусть менее значимое, но более заметное или более недавнее. Таким образом, важное и неважное в их голове сливается, и кентавры не в состоянии отделять одно от другого. Им никак не удастся руководить своими действиями, потому что все, что встречается на пути, тут же само начинает руководить ими. Кентавры крайне нетерпеливы, не умеют откладывать и планировать на более поздние сроки исполнение своих желаний. Все их желания должны осуществиться сразу же, а если этого не происходит, они теряют надежду и впадают в уныние. Внутреннее требование получить все немедленно делает их рабами своих желаний, и не они управляют своими желаниями, а наоборот – желания ими.

Чтобы встретиться с подобными существами, нет нужды отправляться в поселок кентавров – они находятся среди людей. Более того, почти в каждом индивиде присутствует что-то из описанных здесь качеств, пусть и не в полном объеме. Есть люди, у которых инстинкты и ощущения значительно превалируют над разумом. Им совсем не хочется подчиняться общественным нормам, управлять своими мыслями и эмоциями, каждый день работать, соблюдать дисциплину. Они думают в основном о том, как бы поесть, поспать, напиться, заняться сексом. Они легко могут опуститься на дно общества, превратиться в бомжей, бродяг или просто ленивых трутней. Даже если такая жизнь их не полностью устраивает, то они все же готовы мириться с ней, лишь бы ничего не делать. В действительности они ведут полуживотное существование, хотя облачены в человеческое тело.

Поведение любого человека является не полностью сознательным, в нем присутствуют и автоматизмы, и машинальность, когда он через минуту уже не может вспомнить, сделал он что-то или нет. Но пропорция между сознательными и бессознательными формами поведения у разных людей сильно варьируется. Если индивид часто действует машинально и проводит значительную часть жизни в полубессознательной дреме, избегает всего нового, чтобы не разрушить привычную спячку, его психика не так уж сильно отличается от животной. Если он легко выходит из себя, отдается во власть низших инстинктов и связанных с ними эмоций ярости и страха, подпадает под чужое влияние, вместо того, чтобы самостоятельно управлять своей жизнью, если ему не хватает объективности и он не может посмотреть на положение дел с точки зрения другого человека, значит в нем присутствуют не лучшие качества из мира животных. Сходство с животными может проявляться также в человеческом невежестве, нежелании мыслить, познавать, слабой воле, страхе перед ответственностью, эгоцентризме.

Человеку необходимо избавляться от этих качеств, если они в нем присутствуют. Каким образом это можно сделать? В первую очередь, поддерживая в себе малейшие ростки противоположных тенденций и наблюдая за теми, кому это удастся. Без управления своими эмоциями это сделать невозможно. Например, стремление к познанию

развито у тех людей, которым процесс познания доставляет удовольствие. Им плохо, когда они чего-то не понимают, и наоборот, рождение новой мысли, озарение вызывает у них прилив восторга. Поэтому они стремятся снова и снова испытать интеллектуальные эмоции, связанные с процессом познания, в этом они видят одно из главных наслаждений жизни.

Если какой-либо индивид пока еще не испытывает удовольствие от интеллектуальных эмоций в полной мере, то ему не надо отрицать их ценность или, наоборот, предаваться чувству вины. Но когда они возникают хотя бы изредка (а изредка они возникают у всех), то на них надо обратить особое внимание и намеренно подольше задержаться в этом состоянии, т.е. продолжать думать, читать, удерживать интеллектуальное напряжение. То, что состоялось хотя бы однажды, в дальнейшем можно повторить и усилить. Поэтому испытав однажды радость познания, ее можно и нужно закрепить, сделав со временем привычным явлением. Движимый любознательностью человек постепенно становится все менее невежественным, все более осознающим. Точно так же индивид может избавляться и от других животных черт в себе, развивая хотя бы слабые ростки противоположного. Даже сам факт таких попыток уже существенно отделяет состояние человека от мира животных. Человеком с большой буквы можно назвать не того, кто достиг совершенства (это невозможно), а того, кто использует свой интеллект для избавления от негативных качеств в себе. И именно такое поведение способно наполнить человеческую жизнь настоящим смыслом.

Осмысленность жизни как фактор субъективного благополучия личности

Я.Л. Коломинский, О.В. Белановская, г. Минск, Беларусь

Чернобыльская трагедия нанесла удар практически по всем семьям, по каждому жителю Беларуси. У многих людей, даже по прошествии времени, обнаруживаются комплексы, связанные с фрустрацией базальных потребностей, такие как снижение самооценки, высокая тревожность, разнообразные фобии и др. Все это существенно снижает качество жизни личности, оказывает влияние на психологическое здоровье. Последствия Чернобыльской аварии проявились также и в особенностях субъективного восприятия людьми жизни, счастья, комфорта, удовлетворенности.

Счастье, благополучие, удовлетворение, комфорт – понятия, относящиеся к субъективному переживанию человеком процессов, происходящих в его жизни. Эти явления характеризуют его психологически. В них кроется вся общественная история человека – человека, который обрел свою личность, который обладает способностью творить свою жизнь, создавать историю своей жизни, свою судьбу и соотноситься с историей жизни других людей – конкретных или обобщенных личностей. Если ему это удастся, возникают позитивные эмоции, сознание и переживание благополучия. Не следует полагать, что субъективное благополучие – явление отдаленного будущего или определенного возрастного периода. В той или иной степени и в том или ином аспекте оно может быть представлено на всех этапах жизненного пути и связано с любой деятельностью.

Изучение проблемы субъективного благополучия имеет глубокие корни в истории философии, психологии, социологии и других наук. В последние десятилетия она все

чаще становится предметом исследования психологов. Это вызвано острой для психологической практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, способствующего его адекватному социальному поведению и самореализации.

Проблема субъективного благополучия личности приобретает особое значение в связи с социально-экономическими изменениями в Беларуси. С одной стороны, открывающиеся возможности все более широкого использования сущностных характеристик человека и личности в различных сферах создают больше возможностей для применения активности и тем самым – возможность быть довольным, удовлетворенным чем-нибудь, с другой – эти возможности создают дополнительный очаг напряженности в силу значительной вариативности выбора. Поэтому разработка проблемы субъективного благополучия является общественно необходимой для выработки путей и создания внешних и внутренних условий, при которых отношение к делу, жизни или себе способствовало бы конструктивной самореализации.

Что детерминирует ощущение благополучия, как оно влияет на жизнь и деятельность субъекта? Субъективное благополучие является тем психологическим феноменом, который олицетворяет естественное стремление человека к внутреннему равновесию, комфорту, ощущению счастья. С одной стороны, казалось бы, субъективное благополучие – феномен, целиком относящийся к внутренней системе личности, внутренним критериям адаптированности в социуме, однако, с другой – оно существенным образом основано на объективных социальных установках, влияет на внешнее поведение индивида и, очевидно, является объективным критерием качества самой жизни и позитивности интегральной детерминации личности.

Многие исследователи рядом с понятием субъективного благополучия ставят понятие удовлетворенности. В ряде исследований оценка человеком своей жизни и эмоциональное отношение к ней определяется термином «счастье» [5]. М.В. Соколова полагает, что субъективное благополучие представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало. Оно содержит все три компонента психического явления (когнитивный, эмоциональный, конативный) и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения [8].

Исследователи чаще различают три аспекта субъективного благополучия – физическое, психологическое и социальное. В модели К. Рифф структура психологического благополучия включает в себя шесть составляющих: автономия, контроль над окружением, личностный рост, позитивные отношения с другими, цели в жизни, самопринятие, каждое из которых описывается с помощью биполярной шкалы [7]. Р. Эммонс выделяет три составляющие субъективного благополучия: позитивный аффект или положительные эмоции, негативный аффект или отрицательные эмоции и когнитивную составляющую удовлетворенности жизни. Позитивный аффект отражает уровень приносящей удовольствие вовлеченности человека в мир, а негативный аффект – это показатель уровня субъективного дистресса человека [10]. Одной из наиболее разработанных является концепция Л.В. Куликова [4], в которой субъективное благополучие как интегративное образование, складывается из ряда составляющих: социального, духовного, физического, психологического.

Феномен субъективного благополучия в первую очередь связан не столько с потребностями и их реализацией, сколько с субъективным отношением личности к возможности их удовлетворения, событиям жизни и самому себе, его стремлениями, представленными в самосознании [6]. Субъективное благополучие является важным регулятором поведения и деятельности субъекта, регулятором качественных преобразований личности, ее социализации. Качественные компоненты субъективного благополучия определяются теми институтами социализации, которые имеют наиболее мощное воздействие индивида, теми конкретными группами, в которых удовлетворяются наиболее значимые потребности и стремления.

Формирование субъективного благополучия основано на качественных эффектах социализации, поскольку именно они определяют установки в отношении себя и социума, жизни, других и всех ситуаций, с которыми сталкивается индивид. Критерии субъективного благополучия изменяются в зависимости от эффектов социализации: на ранних ее этапах критерии определяются внешними инстанциями, которые задают их в «чистом» виде (посредством социальных требований, моды, рекламы и пр.), затем, все больше внутренними инстанциями, где основным критерием становится самореализация личности. Во взрослости основным качественным критерием благополучия становится профессиональная, личностная и социальная самореализация.

Поскольку субъективное благополучие основано на системе отношений личности, его детерминанты исходят из комплекса психологических и социально-психологических отношений. И.С. Клецина на основе анализа сущностных характеристик для каждого уровня отношений выделяет соответствующие специфичные социально-психологические детерминанты. Так, для макроуровня (отношения типа «личность–общество» (культура) таковыми являются социальные представления; мезоуровень («группа–группа») детерминируется социальными стереотипами; микроуровень («личность–личность») – социальными установками; интраиндивидуальный уровень – социальной идентичностью [3]. Данная модель не безупречна, однако она представляется нам весьма конструктивной, поскольку включает не только разноуровневые отношения, но и разноуровневые детерминанты, которые, на наш взгляд, могут иметь как внутренние связи, так и взаимопереходы, если рассматривать их развертывание на уровне субъекта и субъективного отражения объективных условий.

Вполне справедливо задать вопрос: «Насколько ощущение счастья или удовлетворенности является свойством самой личности? Является ли счастье достоянием «счастливой натуры» или же производным от достаточного количества приятных ситуаций и ощущений?». На этот счет существует две теории. Приверженцы одной («нисходящей теории») полагают, что все зависит от самого человека, то есть, счастливые люди истолковывают и оценивают жизненные ситуации более позитивно. Специалисты, придерживающиеся другой теории («восходящей теории»), считают, что счастье находится в прямой зависимости от числа приятных ситуаций [1].

Р.М. Шамионов [9], выделяет несколько комплексов, являющихся наиболее важными с точки зрения качества жизни и его субъективной оценки: 1) комплекс отношений с малым социумом (семья, родственники, друзья, знакомые и т.д.); 2) комплекс отношений с большим социумом (стабильность в стране: экономическая, политическая, социальная); 3) комплекс трудовых процессов (профессия, профессиональная группа, профессиональный интерес, профессиональное общение, доход); 4) комплекс жизненных

процессов (потребности, безопасность, здоровье, экология); 5) комплекс интересов (коммуникативные, познавательные, материальные и др.); 6) комплекс внутриличностных процессов (система ценностных ориентаций, соотношение между внутренними и социальными ценностными ориентациями, самоотношение, самооценка, баланс между притязаниями и самооценкой); 7) комплекс состояний и свойств (темперамент, свойства личности, эмоциональные состояния); 8) комплекс социального опыта (способы преодоления фрустрации, комплекс паттернов поведения, социальная ориентация). Практически все эти факторы, так или иначе, определяют степень удовлетворенности личности и ее субъективное благополучие. В свою очередь, удовлетворенность выступает внутренним фактором личности, определяющим и познавательную активность, и взаимоотношения с субъектами в различных видах деятельности, и отношение к самому себе как субъекту и личности. Локусы субъективного благополучия личности выстраиваются на основе многих социально-психологических паттернов, но определяются, в первую очередь, ценностной и смысловой структурой, значением, придаваемым личностью тем или иным событиям и явлениям, происходящим в результате становления и реализации ее «субъектности» [2].

Мы полагаем, что особенности внутренней структуры личности и ее внутриличностных процессов во многом определяют уровень субъективного благополучия. Детерминантами субъективного благополучия выступают своеобразно (порой, противоречиво) связанные инстанции личности как внешние, так и внутренние. Поэтому смысложизненные ориентации, представления о себе в связи с объективными показателями жизнедеятельности и социального познания и составляют «детерминантный» комплекс субъективного благополучия.

В нашем исследовании предпринята попытка выявить характеристики личности, которые влияют на уровень субъективного благополучия, а также определить связь субъективного благополучия со смысложизненными ориентациями личности. В исследовании приняли участие 77 молодых людей в возрасте 20–23 года. Для изучения субъективного благополучия молодых людей использовалась методика «Шкала субъективного благополучия» (в адаптации М.В. Соколовой), для исследования личностных характеристик был использован «Многомерный личностный опросник Кеттелла» (16PF, форма А), смысложизненная сфера личности изучалась при помощи методики «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО, в адаптации Д.А. Леонтьева).

Результаты изучения уровня субъективного благополучия показали, что 49% испытуемых расценивают себя как благополучных людей, их характеризует позитивное отношение к своей жизни и своей личности, ощущение внутреннего равновесия, эмоционального комфорта и счастья. 51% респондентов не считают себя благополучными. В характеристике личностных черт испытуемых преобладает общительность (77%), эмоциональная нестабильность (53%), доминантность (87%), импульсивность (68%), смелость (73%), мягкосердечность (62%), подозрительность (91%), мечтательность (68%), тревожность (75%), радикализм (84%), независимость (82%), напряженность (75%). Исследование смысложизненных ориентаций респондентов позволило утверждать, что по данной выборке преобладают те, кто имеет конкретные цели в жизни (57%). Большинство исследуемых воспринимают процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный (75%), высоко оценивают результативность своей жизни (56%). Большинству молодых людей присущ высокий уровень локуса контроля-Я (56%), что

означает соответствие представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. 60% респондентов убеждено в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. 52% респондентов имеют высокий уровень общей осмысленности жизни, 48% – низкий.

Для выявления связи уровня субъективного благополучия, личностных характеристик и смысловых ориентаций испытуемых молодых людей был применен метод ранговой корреляции Спирмена. Полученные связи ($p \leq 0.01$) позволяют утверждать, что формированию высокого уровня субъективного благополучия в возрасте ранней зрелости способствует наличие эмоциональной стабильности, смелости, доверчивости, спокойствия, высокого самомнения, низкой тревожности, экстравертированности, уравновешенности, оптимизма, осмысленности жизни, наличия целей в жизни, эмоциональной насыщенности жизни, высокой результативности жизни, высокого локуса контроля-Я и высокого локуса контроля-Жизнь.

В результате изучения взаимосвязи субъективного благополучия и смысловых ориентаций было выявлено, что большинство молодых людей с высоким уровнем субъективного благополучия имеют цели, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом; считают себя хозяевами своей жизни, имеют представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и жизненными смыслами, и убеждены в том, что человек может контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Большинство респондентов, с низким уровнем субъективного благополучия, не имеют целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Они не оценивают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, что является признаком неудовлетворенности своей жизнью в настоящем. Эти молодые люди не верят в свои силы, возможность контролировать события своей жизни, и убеждены в том, что жизнь человеку не подвластна.

Следовательно, осмысленность жизни является значимым фактором субъективного благополучия личности. Таким образом, вопрос личного счастья, субъективного благополучия личности – это вопрос к самой личности, ее активности, устремлениям, смыслу, и, наконец, месту в отношениях к себе и другим. Счастье, благополучие, комфорт, удовлетворение, относящиеся к субъективному переживанию человеком процессов, происходящих в его жизни, являются значимыми характеристиками его психологического благополучия.

Литература:

1. Аргайл М. Психология счастья – СПб., 2003 – 271 с.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. - № 6. - С. 3-15.
3. Клецина И.С. Отношения как многоуровневый конструкт: социально-психологический анализ // Интегративный подход в психологии. – СПб, 2003 – С.48-70.
4. Куликов Л.В. Психология настроения – СПб, 1997.

5. Медведева И., Медведев А. Технология счастья // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.nkozlov.ru](http://www.nkozlov.ru) – Дата доступа: 3.10.2010.
6. Джидарьян И.А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – № 2. – С.40-48.
7. Садальская Е.В., Абдраязкова А.М., Книколопов С.Н. Личностные факторы в оценке качества жизни и психологического благополучия // Ежегодник российского психологического общества. – СПб, 2003. – Т. 7. – С. 15-19.
8. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. – Ярославль, 1996.
9. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. – Саратов, 2004. – 180 с.
10. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М, 2004. – 416 с.

Человек в психологии: личность или индивидуальность?

С.Г. Бутолин, г. Ижевск

В отечественной психологии сложилась традиция обозначать целостность человеческой психики посредством понятий «личность» и «индивидуальность». При этом приоритетом пользуется второе понятие, например, в теории интегральной индивидуальности, в которой «личность» становится одним из уровней ее существования.

Своего рода пиетет в отношении «индивидуальности» вытекает, на наш взгляд, из идеологических воззрений, свойственных Новому времени. Появление представления о самодостаточном индивиде и свободном взаимодействии его с другими людьми вызвала к жизни потребность в истолковании собственной, индивидуальной, частной жизни человека, оказавшейся лишенной божественной предопределенности и обусловленности. Неизбежно акцент стал делаться на поиски смысла субъективного существования, а полнота значения жизни стала исходить из того, что человек сам ответственен за свои дела, а его смерть – финальный аккорд, завершение жизненного сюжета. Отсюда и сакраментальная фраза «Вся жизнь – театр, а люди в нем – актеры». Фактически, жизнь стала трактоваться как балаган. А общество как система взаимоотношений его членов, вытекающих из тех смыслов и значений, которыми их наделяют сами люди. Отсюда неизбежность одиночества в толпе, ослабление групповых связей, чувство покинутости и собственной никчемности. Фокусировка интересов на развитии собственной индивидуальности обуславливает появление новых потребностей и желаний, отодвигая обретение смысла жизни за линию горизонта.

Вместе с тем, процесс растущей функциональной дифференциации общества и его институциональной системы открывает новые возможности для развития личности. Использование термина «личность» обязывает делать акцент на социальную природу человека, на понимание Homo sapiens и как Animal sociale. Иначе говоря, разумность предполагает социальность. А эти человеческие сущности наиболее адекватно выражены в понятии «личность». Мышление диалогично – это уже аксиома. Только в пространстве социума возможно развитие человека. Только в качестве субъекта общественных отношений возможна жизнь человека. В свою очередь, социальная природа человека

делает возможным поиск и нахождение смысла собственной жизни. Только в другом или через другого, человек способен обрести полноту значимости своей жизни и приблизиться к пониманию ее смысла. И тогда исчезнет потребность в придумывании или субъективной трактовке смысла жизни. Напротив, не замыкаясь в скорлупе собственной ограниченности, а выходя на все новые социальные связи и отношения, человек способен шаг за шагом приближаться к познанию тайны своего бытия.

Личностная ориентировка как механизм устранения ценностного противоречия

Н.Н. Ивков, г. Москва

В отечественной психологии, в наиболее общем виде, роль психики характеризуют, как регуляцию жизнедеятельности на основе ориентировки в объективном мире посредством построения субъективных образов действительности (Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н.). Иными словами, психика как форма отражения соотносится с самой объективной действительностью, данной субъекту в образе. Психическая регуляция жизнедеятельности имеет всецело адаптивную направленность; полностью сводясь к приспособлению к окружающему миру, она не порождает необходимости выделения субъектом себя из этого мира. Здесь мы имеем дело лишь с «самоорганизацией», присущей всем живым системам и неспецифичной для человека.

Овладение своим поведением - это поворот в процессе эволюции человека, на котором «...свойство самоорганизации живых систем уступает место механизму самоконтроля, что означает возникновение «отношения» к самому себе, становление «самости», субъективности с иманентной способностью быть «для себя» (Иванов В.П.).

Регуляция жизнедеятельности человека со стороны объективных отношений, связывающих его с миром, принимает форму саморегуляции, осуществляемой личностью - психологической структурой, в которой в специфической форме представлены и упорядочены эти отношения.

Личностная регуляция жизнедеятельности возникает в процессе антропогенеза, когда сама жизнедеятельность становится предметом отношения со стороны ее носителей (Иванов В.П., Абишев К.). Возникает новая система отношений субъекта - отношение к собственным непосредственным отношениям с миром. В сознании человека отражается не только объективная действительность, но и в (специфической форме) сами отношения, связывающие его с ней. Эти отношения могут быть различной степени осознанности; их репрезентация в сознании образует особый план субъективной реальности, присущей «внутренне сложному жизненному миру» (Василюк Ф.Е.).

Если функцию психики мы можем охарактеризовать в общих чертах как ориентировку в объективной действительности, в ее инвариантных свойствах, то функцию личности можно охарактеризовать как ориентировку в отношениях (то есть смыслах и ценностях собственной жизни), связывающих субъекта с объективной действительностью, и подчинение деятельности иерархии этих отношений.

Таким образом, личность как психологическое образование, как регуляторная система конституируется функциями выделения субъектом себя из окружающей действительности, выделения, презентации и структурирования им своих отношений с

миром (на основе ориентировки) и подчинении своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений, в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам.

Вывод об ориентировочной функции личности для нас не случаен. Анализ психики как ориентировочной деятельности в трудах П.Я. Гальперина основан на том постулате, что само психическое отражение возникает только в таких условиях, когда у субъекта психики в определенных обстоятельствах отсутствуют готовые средства для удовлетворения своих потребностей. Субъекту необходимо произвести определенную психическую (а по сути ориентировочную) работу по поиску этих средств и устранения возникшей потребности.

И личность, при отсутствии такой возможности, как ориентировки в собственных отношениях с миром, оказалась бы бессильной в устранении возникающих противоречий между личностью и миром или в рамках самой личности. Как считают многие авторы, ценностное отношение осознается, прежде всего, именно в проблемных ситуациях, когда нет готового механизма для успешного решения задач, и для человека оказывается невозможным действовать привычным образом.

Личностные ценности, хотя и обладают определенной устойчивостью, но они не есть нечто неизменяемое, это динамические образования. И когда возникает конфликт ценностей, человек оказывается перед необходимостью решать ценностное противоречие, а значит - вносить изменения в собственную систему личностных ценностей. Ценностное противоречие является сущностью нормативного кризиса зрелости, который определяет дальнейшее развитие личности.

Разрешение данного противоречия требует переоценки ценностей, а значит - ориентировки в них. Первая и самая общая задача ориентировки состоит в том, чтобы выяснить причину, вызывающую рассогласование, наметить действие, согласно новым обстоятельствам (Гальперин П.Я.).

Идея о личностной ориентировке, как механизме развития ценностно-смысловой сферы личности не нова.

Так, анализируя возможные типы отношения субъекта и объекта (личности и внешнего объекта), М.С. Каган наряду с преобразовательной, познавательной и коммуникативной, выделяет еще и ценностно-ориентационную деятельность или оценивающую. Автор обнаруживает своеобразие этой деятельности в том, что она «устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, то есть дает не чисто объективную, а субъективную информацию, информацию о ценностях, а не о сущностях. Таким образом, отражается реальная связь объекта с потребностями, интересами, желаниями, устремлениями, идеалами субъекта».

Б.С. Круглов использует термин - оценочно-ориентировочная деятельность, считая ее психологическим механизмом, обуславливающим формирование мотивов ценностного выбора.

В работе Е.И. Захаровой и О.А. Карабановой описывается процесс активной ориентировки в себе как попытка разобраться в особенностях собственной личности у подростков. Такой процесс возможен только в старшем подростковом возрасте, когда для подростка становится возможным открывать скрытые, глубинные черты своей личности, многогранность и изменчивость собственного Я.

Одним из важнейших средств, с помощью которых осуществляется эта ориентировка, является рефлексия. Именно рефлексия, по словам С.Л. Рубинштейна, есть

то, что обеспечивает выход их полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней.

Так в работах Н.В. Ивановой, по аналогии с системой обеспечения полноценной ориентировки по П.Я. Гальперину, определен состав ориентировки личности: представление о своих личных и социальных ценностях; представление о возможных целях и задачах, соответствующих этим ценностям; представление о возможных способах действия, реализующих эти ценности; представление о результате действия (выбора, принятия решения) и последовательности его получения на основе данных ценностных приоритетов; представление о порядке и средствах контроля и коррекции действий на основе данных ценностных приоритетов, а также показателях адекватности средств действий определенной личностной ценности; представление о целостной структуре ориентировки.

Таким образом, на наш взгляд, разрешение ценностного противоречия в процессе личностной ориентировки является одним из условий развития личности. А уровень развитости такой ориентировки является одной из характеристик степени личностной зрелости человека («способность к самопознанию» Г. Олпорта; «открытость к переживанию» К. Роджерса; «осознание жизненного опыта личности как условие ее саморазвития», Р.Р. Каракозов). Ярким примером обратного служат больные хроническим алкоголем (см. работы Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева, В.Н. Бузина).

Можно выделить этапы динамики системы личностных ценностей в условиях возникновения противоречивых элементов в субъективном мире личности:

1. Процесс начинается с того, что появляются изменения прежних отношений, запросов, требований к окружающему миру. Это сигнал (критерий) глубокой работы (Зейгарник Б.В., Братусь Б.С.);

2. В той или иной степени осознание происшедшего, обозначение его для себя человеком (Леонтьев А.Н., Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. (появление «задачи на смысл»); Столин В.В. (появление «задачи на конфликтный смысл»); Франкл В., Василюк Ф.Е. (появляется «задача на смыслопорождение»); Петровский В.А. (появляется «задача на отраженный смысл»));

3. Прояснение собственных ценностей, отделяя подлинные от других содержаний и мотивов (Василюк Ф.Е.);

4. Сопоставление, соизмерение ценностей и их содержаний (Василюк Ф.Е., Круглов Б.С., Иванова Н.В.);

5. Оценка личностью ценностей (Додонов Б.И., Разживина Л.В., Круглов Б.С.);

6. Выбор приоритетной ценности, ее признание - положительная оценка, рациональная и эмоциональная дискредитация, принципиальное отвержение или просто снижение по иерархическому рангу определенной ценности (Додонов Б.И.; Непомнящая Н.И., Василюк Ф.Е., Зейгарник Б.В., Мазур Е.С., Колмогорова А.Б.);

7. Появление и укоренение нового в мировоззрении, то есть, рождение новых конкретных отношений к миру, новых требований к себе и другим, включение их в содержание образа «Я» (Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Непомнящая Н.И.);

8. «Проектирование» овладения ценностью с учетом своих потребностей и возможностей в своем сознании или подсознании (Додонов Б.И.);

9. Появление новых повседневных действий и привычек как подтверждение ценностно-иерархической перестройки (Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Василюк Ф.Е., Разживина Л.В.)

Перипетии социальной коммуникации и смысложизненная ориентация личности

Т.А. Росийчук, г. Харьков, Украина

Если поставить наивный вопрос: откуда берется смысл жизни, то ответ будет парадоксальным – он происходит из условного, искусственного, предельно далекого от естественного - пространства культуры. Литература занимает в нем особое место, она «вбирает в себя основной смысл всей культуры в целом», ставя в центр жизни и культуры то, «что выговорено в слове» [1, с.39]. Потому в образовании, где идея воспитания человека растворена в предметах гуманитарного цикла, жизненная смысловая ориентация ученика «должна» происходить по условиям его причащения к «книжной культуре», к литературному слову. В психологическом «разрезе» этот процесс обеспечивают развивающиеся практики чтения и письма, понимание которых психологами ушло значительно дальше той реальности, в которой эти, собственно, главные инструменты образования, продолжают внедряться в опыт детей как техники записывания и озвучивания чужой речи. А поскольку воспитание – может быть лишь самовоспитанием через собственный опыт в определенной социальной среде [4], то эти ключи к культуре в современных условиях оказываются неизбежно утерянными. Сегодняшнее разрушение культурных традиций чтения и письма можно трактовать двояко: и как результат стремительного устаревания установок на трансляцию знаний системы образования, и как следствие баланса сил в мире, при котором культура обесценивается коммерциализацией, и, вместе с тем, перестраивается привычная модель общественной коммуникации, в которую внедряются новые технологии. Взаимодействие этих обстоятельств производит поистине разрушительный эффект, вызывая все большие опасения в возможностях самосохранения культуры. Дело обстоит так, что смысловая ориентация человека в мире как будто идет вразрез с исторической перспективой современной цивилизации. При всей апокалиптичности оценок состояния культуры, подобная ситуация не нова, и трезвый исторический подход помогает отыскать общие ориентиры движения социума, которые проявляются как раз в меняющихся условиях коммуникации. Не случайно на сегодняшнем изломе культуры стало важным понять, как именно влияют культурные отличия в функционировании практик чтения и письма на психологию человека.

Вопрос, который стоит перед нами, касается культурной относительности того душевного строя и соответствующего ему эквивалента сочетания психологических способностей, который мы воспринимаем как традиционный. А если мы признаём такую относительность, то следует проследить, насколько человеческая природа (культурный фенотип) зависит от технологии, опосредующей ведущие культурные практики чтения и письма и социальную коммуникацию в целом. Как известно, Л.С. Выготский отметил коренное преобразование психофизиологии человека культурой, подчеркнув драматический характер этого процесса; исходя из этого, должны прослеживаться исторические следы психологической «перестройки» человека во времена грандиозных

изменений в технологии коммуникации. Нет нужды доказывать, что переход от одной такой технологии к другой - процесс для психологии человека революционный и драматичный. Стоит вспомнить последствия изобретения письменности. И сегодня речь идет, прежде всего, о прогнозировании определенной реинтеграции системы психологических функций и нового культурного фенотипа человека. К подобным результатам привело и изобретение книгопечатания. Невозможно не увидеть в том, что идеал человека - «мнемоника» эпохи средневековья уступил в Новое время место идеалу творческой индивидуальности, а в перечень важнейших общественных ценностей вошли оригинальность и новизна мышления, - действие фактора технологии, которая способствовала распространению практик чтения и письма. Нужно отдать должное скорости изменений в технологии коммуникации, - если печатная книга распространилась и стала обыденностью за несколько веков, мы уже наблюдаем эффекты, которые проявились после нескольких десятилетий информатизации общества.

Поскольку мы придерживаемся логики преемственности в определении вклада в психологию человека технологической составляющей практик общественной коммуникации, то мы должны доказать, что существует какая-то целесообразность, какое-то единое направление в действии этого фактора и тогда справедливо допустить, что существует определенная логика изменений самого психологического уклада человека. Наш интерес к новым технологиям коммуникации вызван тем, что они вызваны необходимостью развития сущностных сил человека, совершенствуют его культурную «природу». И, как всегда бывает, в результате изобретения открываются новые пути для изменений в психологии человека, возникают новые степени свободы в его творческих возможностях. Так, без письменности, - не может развиваться язык, она надежно встраивается в речевые практики, кристаллизуя язык как систему, способствуя кодификации, предоставляя возможности для последующих превращений. С письменностью начинается история как таковая, возникает наука, литература. Человек, владеющий письменностью, способен открыть пути для перехода от традиции, архаики, - к личностному измерению мышления, творчества, к изменениям собственной психологии. Очередной культурный взрыв, - в связи с изобретением печатной технологии, - становится условием распространения грамотности. Культура в полной мере самоопределяется как книжная; как таковая, она окончательно встраивается в процесс психологического развития человека. Современный вид психологического уклада, который мы назвали «традиционным», есть, строго говоря, результат развития литературы как проводника культурных моделей поведения и полигона для изобретения и осмысления их вариаций. По мнению Л.Я. Гинзбург, опыт отображения внутренней жизни в произведениях Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстого, Ф.М. Достоевского оказал огромное влияние на становление психологии современного человека [5]. С творчеством Достоевского М.М. Бахтин связывал открытие нового сознания, личности, внутренний мир которой - не закрытая и обособленная территория, а наполненная полифонией разных голосов, настроенная на диалог душа [2].

В чем же смысл коэволюции технологии, культуры и психологии? На наш взгляд, в достижении такого психологического уровня чтения и письма, когда их предмет или продукт - произведение, становятся в полной мере - «машиной» диалогического мышления субъекта, его главным инструментом. Мы обозначим этот уровень как «внутреннее чтение и письмо» (под письмом точнее в психологическом смысле понимать

письменную речь). Достижение такого уровня выводит психологию человека на уровень самопреобразований, культура распространяет свое значение, в сравнении с традицией, как сфера самоопределения индивидуальности. Определение человека по схемам причинной детерминации отстывает перед свободным, а значит, творческим выбором - «каким быть» [3]. Вспомним, кстати, что «читать про себя» было не свойственно культуре Средневековья, чтение вообще не представлялось как «личное дело». Не сразу усваивалась и практика письма. Его использование в частной переписке затруднялось отсутствием опыта выражения себя, требовало открытия содержательности (и смысла) своей жизни и своей собственной психологии [6]. Что в начале становления книжной культуры было вершиной грамоты для большинства человечества, – само умение читать и писать, сегодня - лишь начальное, но недостаточное условие для того, чтобы главным содержанием этих практик стало самоопределение и творческое мышление.

На основе книжной культуры со временем возникла стойкие межкультурные связи, и сложился большой культурный диалог; на основе книжной культуры существует единый мир культуры человечества. Та же книжная культура, межкультурные и диалогические связи сегодня служат моделью для формирования единого пространства интернет-общения. Компьютерная техника, изначально предназначенная стать более совершенной машиной вычислений, в своем движении к психологическим свойствам человека приблизилась к тому, чтобы стать инструментом для любых человеческих проявлений. Вместе с сетевым принципом организации связи и информации, они являют собой материализованное воплощение социальных связей, процессов мышления, познания и воображения человека. Однако, все изъяны современного общества, все трудности развития детей, подростков, юношества, многократно усиливаются этим новым технологическим изобретением; окупается это только тем, что так же многократно усиливаются и творческие возможности человека.

Если снова обратиться к истории технологических переворотов в коммуникации, то они всегда способствовали распространению влияния культуры, но вызывали неоднозначную реакцию в наиболее образованных кругах. Известно негативное отношение к распространению письменности древнегреческих философов, в частности Платона, который в письме видел инструмент, разрушающий человеческую память и изменяющий отношение к знаниям, поскольку их доступность порождает иллюзию легкого овладения ими, без тайной, эзотерической работы мысли. Тем не менее, еще Средневековью была присуща фундаментально мнемоническая ориентация, которая с развитием науки и экспансией книжной культуры уступила место установке на индивидуальное творческое самовыражение. Современность также чревата революцией в мнемотехнике человечества. Память и знания получают новую опору в Интернете, фактически замещаются им. Это не что иное, как изобретение «памятиобменника» культуры, который становится общим продолжением интеллектуальных, мнемонических, творческих процессов, - по логике культурного инструмента, который совершенствует свойства человеческой природы. Небывалая доньше доступность книги, открытость мира произведений культуры, самого творческого процесса в любой области, - это концентрация чаяний человека книжной культуры и возможность полноценно проявить свою индивидуальность в самоорганизующихся сообществах. Приспособление такого сверх-инструмента для воспитания подрастающих поколений становится важным общественным заданием, поскольку он, безусловно, открывает эру новых культурных

преобразований. Чтобы мир цифровой технологии способствовал им, нужно соответственно сориентировать условия воспитания. Не прибегая к детальному анализу соотношения визуального и вербального компонента в развитии мышления, которое меняется на базе новых технологий (это отдельная тема), отметим, что сегодня именно этот фактор серьезно потеснил практики чтения и письма. Предположим лишь, что на наших глазах идет процесс глобальной компенсации той гипервербализации (при отсутствии реальной возможности самовыражения ученика в школе), которая связана с недостатками современной системы образования. В этом же ключе можно рассматривать и повальное увлечение не только детей, но и взрослых, жанрами фэнтези, фантастики, приключений, появление в Интернете квази-жанра - «фэнфика», где желающие упражняются на темы готовых произведений масскультуры. Сегодня Интернет – не только новые возможности для творчества, но и новый способ проявления, а значит и изживания, и пестования разнообразных психологических комплексов. Подытоживая отметим, что издавна обсуждаемая альтернатива – заполнения жизненных пустот разнообразными развлечениями, кем-то организованными, и самостоянья в определении собственных смыслов в культуре и жизни, «в лице» Интернет получила полное представительство и новое поле брани, которое выявляет, прежде всего, масштаб проблемы образования в современном мире. По мере того, как образование теряет способность помогать новым поколениям в поисках смысла жизни, они, в виртуальном поиске, самовыражаются все чаще во вне-культурных формах, и ждать позитивных результатов от подобной самоорганизации не приходится.

Литература:

- 1.Аверинцев С.С. Риторика и истоки литературной европейской традиции / С.С. Аверинцев. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996, 448 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин – М.: «Художественная литература», 1972. – 464 с.
3. Библер В.С. Вот наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер - М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.
5. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе / Л.Я. Гинзбург - Л.: Художественная литература, 1977. - 412 с.
6. Ковельман А.Б. Риторика в тени пирамид / А.Б. Ковельман - М.: "Наука", 1988. - 192 с.

Структура правовой культуры современного общества

А.А. Жигулин, г. Воронеж

Негативные явления в экономической жизни России, вызванные преобразованием отношений собственности, созданием многоукладной экономики обусловили распространение кризисных метастаз во всех сферах общества – социальной, политической и духовной. Либеральные экономические реформы детерминировали кардинальное изменение правовой системы общества. Отрицание правовых устоев привело к деформации общественного правосознания, выразившейся в непонимании и неприятии широкими социальными слоями предлагаемых правовых ценностей.

Тенденции углубления кризисных явлений в обществе вызывают настоятельную необходимость всестороннего изучения правовой культуры общества, региона и личности. Это обусловлено следующими обстоятельствами.

Во-первых, правовая культура современного общества характеризуется несовершенством федерального и регионального законодательства, что в наибольшей степени выразилось в слабой защищенности человека от произвола работодателей и чиновников государственного аппарата.

Во-вторых, нравственно-правовой вакуум, образовавшийся в результате переоценки аксиологических ориентиров, способствует всплеску и широкому распространению правового нигилизма и негативизма среди всех категорий граждан.

В-третьих, конституционное декларирование принципов правового государства привело к разрушению конструкции традиционной правовой культуры. Уничтожение исторически сложившейся государственно-правовой парадигмы повлекло за собой кризис общественного правосознания, противостояние правовой идеологии, насаждающей индивидуалистические ценности западноевропейской правовой культуры, и правовой психологии широких масс населения, воспитанных на идеалах коллективизма.

Важной составной частью психолого-философского анализа является исследование структуры правовой культуры, т.е. ее внутренней организации. Рассмотрение структуры правовой культуры предполагает выделение основных элементов, исследование существенных внутренних связей этих элементов, вскрытие специфической природы целостности правовой культуры. Вопрос о структуре правовой культуры является наиболее дискуссионным в отечественной психологической и юридической литературе.

А.П. Семитко расчленяет систему правовой культуры на четыре основные подсистемы – уровень развития правовых текстов, уровень правовой деятельности, уровень правосознания и уровень правового развития субъекта [1]. А.Р. Ратинов и Г.Х. Ефремова включают в состав правовой культуры наиболее крупные культурные комплексы: а) право как система норм, выражающих государственные веления; б) правоотношения, т.е. система общественных отношений, регулируемых правом; в) правовые учреждения как система государственных органов и общественных организаций, обеспечивающих правовой контроль, регулирование и исполнение права; г) правовое поведение, как правомерное, так и неправомерное; д) правосознание, т.е. система духовного отражения правовой действительности, и правовая психология [2]. П.П. Баранов обратил внимание на то, что элементами правовой культуры выступают компоненты юридической действительности в их ракурсе эталонов поведения: право, правовое сознание, правовое образование, законность, правопорядок, правомерная деятельность субъекта [3]. Полагая, что правовая культура включает в себя всю только позитивную юридическую деятельность и определяется качеством ее составных частей, Е.А. Певцова считает структурными элементами правовой культуры право, правосознание, правовые отношения, законность, правопорядок, правомерная деятельность субъектов [4]. И.Г. Смолина рассматривает понятие «правовая культура» как триединство правового сознания, правового поведения и правовой деятельности, правовых институтов [5]. По мнению П.П. Баранова и В.В. Денисенко, правовая культура есть целостное явление, взятое в единстве составляющих его элементов: объективного и субъективного права, правовых отношений, законности и правопорядка, правовой деятельности, правовой информированности, уважения к праву, активной жизненной

позиции в сфере права [6]. И.А. Иванников, суммируя все выделенные в литературе компоненты, представил следующую структуру правовой культуры: правосознание; право; правовые отношения; законность и правопорядок; правомерная деятельность; государственно-правовые институты; юридическая наука; 8) юридические акты [7].

Мы полагаем, что системно-структурный анализ позволяет представить правовую культуру как целостную развивающуюся социальную систему, состоящую из трех иерархически расположенных элементов, каждый из которых в свою очередь также представляет собой относительно самостоятельное системное образование.

При исследовании правовой культуры особое внимание занимает определение ее методологических функций, без чего представление о структуре и сущности этого социально-правового феномена было бы не полным. Выделяют следующие функции правовой культуры: познавательно-преобразовательная; праворегулятивная; ценностно-нормативная; право-социализаторская; коммуникативная; прогностическая; идеологическая.

Главным, цементирующим элементом структуры правовой культуры выступает право. Структурными элементами права как системы, или системы права, являются норма права, отрасль права, под отрасль права, институт права, субинститут.

Структурным компонентом правовой культуры выступает правосознание. Правосознание определяется как часть общественного сознания, содержанием которого являются взгляды, убеждения, идеи, которые относятся к праву. Правосознание выражается в форме правовой идеологии и правовой психологии.

С точки зрения предмета отражения выделяют сферы правосознания, соответствующим разным отраслям права и различным видам правовых отношений, т.е. приобретает разное содержание в сфере гражданского, трудового, административного, уголовного, гражданского права.

С точки зрения глубины отражения обнаруживают два уровня – обыденное и теоретическое правосознание. По широте распространения различных видов отражения правосознание характеризуется как массовое, специализированное и локальное.

Правовая культура проявляется и выражается в правовой деятельности. Правовая культура общества, определяемая правовой идеологией как формой общественного правосознания, выступает в виде правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности государственных органов. Правовая культура личности, на которую направлена вся совокупность определяемых в праве ценностей, характеризуется в конечном результате правовой деятельностью (правовым поведением). Правовая деятельность (правовое поведение) есть выражение различных форм реализации права, под которой понимается претворение предписаний правовых норм в конкретных действиях субъектов.

Таким образом, общая методологическая конструкция правовой культуры состоит из таких обязательных элементов как право, общественное правовое сознание в форме правовой идеологии или правовой психологии, правовая деятельность (поведение) общества, класса (социума) и личности (правомерная и неправомерная).

Литература:

1. Семитко А.П. Правовая культура социалистического общества: сущность, противоречия, про фесе. - Свердловск, 1990. – 359 с.

2. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение. Теория и методология исследования. - Красноярск, 1988. – 551 с.
3. Баранов П.П., Денисенко В.В. Правосознание в генезисе административно-деликатных отношений // Юристы - Правоведъ. 2001. № 1. Величко А.М. Государственные идеалы России и Запада: параллели правовых культур. - СПб., 1999. – 237 с.
4. Певцова Е.А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже 20-21 веков. - М., 2003. – 194 с.
5. Смолина И.Г. Правовая культура избирательного процесса в Российской Федерации // Юристы. - М, 2006. – 418 с.
6. Гранат И.Л. Правосознание и правовая культура // Юрист. 1998. № 11/12. Завадская Л.Н. Механизм реализации права. – М., 1992. – 72 с.
7. Иванников И.А. Концепция правовой культуры // Правоведение. 1998. № 3. – 58 с.

Экзистенциальный механизм развития личности

Н.В. Остапчук, г. Екатеринбург

Рассматривая смысл жизни с психологической точки зрения, мы выделяем некоторые его компоненты: общество, социальная среда; мир, в котором живет и действует личность; творчество как стремление преобразовать окружающую действительность и самого себя.

Смысл жизни и цель жизни являются категориями однопорядковыми, но не эквивалентными одна другой. Наличие у субъекта жизненной цели уже предполагает наличие смысла жизни, на базе которого вырастает эта цель. Смысл жизни подчиняет все жизненные цели и является своеобразной «сверхзадачей» жизнедеятельности человека. Смысл жизни пронизывает и тем самым скрепляет совокупность жизненных целей индивида, в то же время он неотделим от тех жизненных целей, которые порождаются им и конкретизируют его. Смысл жизни как общее присутствует в каждой жизненной цели как в частном и раскрывается, насыщается конкретным жизненным содержанием только через нее.

Совокупность жизненных целей образует высшую подструктуру мотивационно-целевой регуляции активности личности, выполняющую функции долгосрочного программирования индивидуальной жизнедеятельности. Здесь также правомерно положение Б.Ф. Ломова о том, что жизненные цели синтезируют цели отдельных видов деятельности и являются квинтэссенцией общей мотивационной направленности личности (Ломов Б.Ф., 1980).

Исследуя механизмы развития личности, в контексте психологической компетентности, мы должны понимать их как совокупность внутренних или внешних состояний личности, обеспечивающих формирование психологической компетентности как структурно-системного образования и поступательное изменение ее уровня. Поскольку мы рассматриваем психологическую компетентность как саморазвивающуюся и саморегулируемую систему, то в нашем случае механизм является способом самоорганизации и саморегуляции. При этом действие конкретного механизма зависит от реализации других, следовательно, можно говорить о включении друг в друга взаимосвязанных механизмов развития психологической компетентности.

Один из таких механизмов экзистенциальный, который обеспечивает развитие психологической компетентности за счет формирования способности к детерминации своего жизненного пути. Способность к детерминации жизненного пути, или осмысленность жизни, выступает как одно из проявлений субъектности личности.

В проведенных исследованиях выявлено, что с ростом осмысленности жизни негативные эмоции по отношению к настоящему и будущему уменьшаются, а положительные по отношению к настоящему увеличиваются. Уровень осмысленности жизни также положительно коррелирует с реализованностью в профессиональной сфере ($r = 0,423$ при $p < 0,01$) и с фактором образования: чем выше уровень образованности, тем в большей степени человек способен найти смысл жизни, в большей степени осуществляет субъектный подход к жизни.

Анализ научной литературы и данные эмпирических исследований позволили нам сформулировать следующую сущностную характеристику экзистенциальной сферы личности. Так, креативность проявляется в способности к творчеству, направленности на самосовершенствование; локус контроля – в ориентации на успех в профессиональной деятельности, адекватной самооценке, устойчивом положительном отношении, самостоятельности, независимости; смысл жизни – в самоопределении в качестве субъекта саморазвития, определении и удержании цели жизни, способности проектировать себя, осознанности своего внутреннего мира; ценностные ориентации – в ценности саморазвития, ценностной ориентации на самоосуществление; личностные позиции – в активной жизненной позиции, готовности к саморазвитию, самоуважению и позитивной Я-концепции; способность делать выбор – в ответственности за самоосуществление, осознанный выбор, умение владеть потребностями, самосовершенствование и самореализация.

Между способностью к детерминации своего жизненного пути и сформированностью экзистенциальной сферы личности существуют тесные взаимосвязи. Так, в исследованиях Л. А. Петровой (Петрова Л.А., 2003), а также Т. Н. Джумагуловой и И.В. Соловьевой (Соловьева Н.В., 20003) выявлены зависимости между осмысленностью жизни и такими характеристиками экзистенциальной сферы жизни, как ответственность за саморазвитие, адекватная самооценка и положительное самоотношение, достоинство и самоуважение. При этом в качестве системообразующего выступает чувство ответственности за осуществление жизненных планов.

Способность к детерминации своего жизненного пути и развитая экзистенциальная сфера личности позволяют успешно преодолевать состояние отсутствия смысла (экзистенциальный вакуум, или внутренняя невесомость) (Калинин И.В., 2003) формулировать цель жизни как духовную детерминанту целеполагающей деятельности, интегрирующую в единое целое жизненные цели (Мартынюк И.О., 2000), и осознанно осуществлять жизненные выборы, преодолевая их возможную «экзистенциальность», т. е. отсутствие или неполноту альтернатив и необходимость конструирования этих альтернатив (Леонтьев Д.А., 1999).

Жизненные цели при этом выступают по отношению к смыслу жизни как один из способов осознания проблемы жизненных смыслов, а по отношению к цели жизни, т. е. цели-идеалу, – как средства ее достижения, одновременно являясь конечными для отдельных этапов жизни. Таким образом, формулируя жизненную цель, человек отвечает на вопрос «Для чего?», т. е. определяет мотивы и цели своей деятельности, формулируя

же цель жизни, человек отвечает на вопрос «Ради чего?», т. е. осознает подлинный смысл достижения тех или иных взятых по отдельности или в совокупности жизненных целей.

В то же время с точки зрения развития психологической компетентности способность к детерминации своего жизненного пути и развитая экзистенциальная сфера личности в своем взаимодействии позволяют человеку:

- минимизировать внутриличностный конфликт при прохождении некой «зоны неопределенности» в жизненном выборе;
- осознавать потребность в саморазвитии и самореализации как целей жизни и потребность в развитии психологической компетентности как личностного механизма самоосуществления;
- определять достигнутый уровень развития своей психологической компетентности;
- разрабатывать индивидуальную траекторию продуктивного развития психологической компетентности.

В качестве узловых точек индивидуальной траектории продуктивного развития психологической компетентности будут выступать некоторые события и поступки.

Поступок можно определить как действие, которое изменяет объективную ситуацию и одновременно реализует что-то новое в самом человеке, что становится в нем именно этим действием в этой ситуации (Рубинштейн С.Л., 2003). Событие будет выступать по отношению к поступку как его пространство, а по отношению к наличному бытию – как проблемная ситуация.

А. М. Матюшкин, изучая взаимосвязи между искомым, неизвестным, условиями и требованиями задачи, пришел к выводу о том, что осознание человеком неизвестного в проблемной ситуации приводит к преобразованию проблемной ситуации в задачу. В этом случае неизвестное становится целью действия и раскрывается как искомое задачи (Ломов Б.Ф., 1980). Таким образом, осознавая в ситуации возможности для личностного развития и соотнося эти возможности со своим проектом достижения целей, человек начинает воспринимать ситуацию как важное жизненное событие и направляет свои усилия на то, чтобы, преобразовав ситуацию, реализовать свою личностную сущность.

Критерием для определения такого важного жизненного события и поступка будет выступать пиковое переживание (в терминах А. Маслоу) как эмоциональное проявление самооценки истинности и правильности именно данного поступка в данной ситуации и принятие всех последствий этого события и поступка для своей дальнейшей жизни (Вахромов Е.Е., 2001).

В целом экзистенциальный механизм развития психологической компетентности личности можно представить следующим образом: ответственность за саморазвитие, адекватная самооценка и положительное отношение, достоинство и самоуважение – позволяют осмысленно осуществлять свой выбор и управлять своим поведением, а значит проектировать развитие своей психологической компетентности.

Негативное осмысление жизненного самоосуществления как психологическая проблема

А.Н. Большакова, г. Харьков, Украина

В традиции современной психологии движущей силой психического развития человека считается его стремление к самоосуществлению, самореализации. Следовательно, одной из важнейших экзистенциальных потребностей личности, чье значение особенно возрастает по время возрастных кризисов взрослости, является потребность в осмыслении достигнутых на этом пути результатов, оценке актуальных параметров процесса самореализации и возможных перспектив. Совершенно очевидно, что результаты этого осмысления не всегда являются позитивными – человек часто остается неудовлетворенным и реализованными целями и процедурой их осуществления. Кроме того, даже реализация важных жизненных замыслов не всегда приводит к психологическому благополучию, поскольку может сопровождаться возникновением сложных экзистенциальных проблем, таких, как кризис смыслоутраты, скука, опустошенность, остановка в личностном и профессиональном росте, личностное выгорание, отсутствие жизненных стремлений и планов, «гедонистический вакуум», «тупиковый успех», низкий уровень мотивации, активности, насыщенности жизни яркими переживаниями и др.

Мы полагаем, что результатами негативного осмысления достигнутых результатов, особенностей протекания и возможных перспектив процесса жизненного самоосуществления является возникновение определенного негативного явления в психической сфере человека, которому мы дали название «личностная реализованность».

Конструкт «личностная реализованность» отражает последствия негативного осмысления результатов жизненного самоосуществления, при которых человек чувствует, что полностью исчерпал свой личностный потенциал («ему нечего реализовывать»), и негативно оценивает достигнутые жизненные результаты.

Для разработки концепции личностной реализованности, базовыми были следующие положения:

- переживание собственной исчерпанности, опустошенности личностных ресурсов на любом этапе жизненного пути далеко не всегда зависит от действительного наличия у человека психических или физических ресурсов, следовательно, личностная реализованность может рассматриваться только как субъективная оценка результатов самореализации, собственное представление, психический образ;

- поскольку жизненный путь человека является неразрывным единством прошлого, настоящего и будущего, результаты самореализации, а, следовательно, и личностная реализованность, должны рассматриваться, по аналогии с субъективной картиной жизни, в трех измерениях – прошлом, настоящем и будущем;

- базовые категории для разработки понятия личностной реализованности: «образ» – чувственная форма психического явления, которое имеет в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику, является важнейшей компонентой действий субъекта, ориентирует его в конкретной ситуации, направляет на достижение поставленной цели и разворачивает действия в пространстве и времени; «переживание» – психическое явление, которое стало событием внутренней жизни

личности, заняло в нем определенное место, приобрело определенную специфичность, неповторимость и значимость (С.Л. Рубинштейн).

С учетом этих положений было сформулировано определение личностной реализованности как психического образа, в котором отражена субъективно неудовлетворительная оценка результатов, протекания и перспектив реализации личностного потенциала человека. Этот образ связан со стагнацией процесса самоосуществления, переживанием фрустрации потребности в самореализации на трех этапах жизни: в прошлом, настоящем и будущем.

Теоретическая модель личностной реализованности была построена на таких представлениях и предположениях:

- к основным эмпирическим индикаторам личностной реализованности относятся: фрустрация потребности в достижении жизненного успеха; переживание «потерянных возможностей» – неудовлетворительная оценка результатов самореализации в прошлом; невозможность найти в прошлом ресурсы будущих жизненных достижений; неудовлетворительная оценка собственной активности и энергичности в прошлом и настоящем; отсутствие жизненного планирования; пессимистические прогнозы и неблагоприятные перспективы на будущее; переживание истощенности собственного потенциала и возможностей; отсутствие или незначительное количество значимых жизненных событий и дел.

- личностная реализованность может иметь разные уровни проявления – от минимального, свидетельствующего о психическом благополучии человека, до высокого, связанного со стагнацией субъектного самоосуществления на жизненном пути;

- уровень проявления личностной реализованности может иметь значимые корреляты среди показателей успешности субъектного самоосуществления человека в онтогенезе и его личностных качеств, обеспечивающих высокую эффективность в преодолении жизненных трудностей.

С целью эмпирического подтверждения существования личностной реализованности как психического явления, описания его проявлений и личностных коррелятов было проведено исследование, в котором приняло участие 586 человек в возрасте от 17 до 78 лет.

Для диагностики личностной реализованности нами была создана авторская методика (опросник), которая позволяет изучать ее общий уровень и три измерения (прошлое, настоящее и будущее) с помощью трех шкал:

- «ретроспектива» характеризует представление человека о низком уровне достижения жизненного успеха, неполное использование личностных ресурсов на пути к достижению значимых целей, неэффективность жизненного планирования в прошлом, низкий уровень активности и энергичности в реализации запланированного, неудовлетворение процессом и уже имеющимися результатами самореализации;

- «настоящий момент» характеризует представление испытуемого о ненасыщенности настоящего времени важными делами, низкую степень активности, направленной на достижение важных жизненных результатов, обнаруживает неудовлетворение полнотой использования личностных ресурсов;

- «перспектива» оценивает негативные прогнозы человека относительно реализации важных планов и целей в будущем, переживание истощенности личностного

потенциала, отсутствие значимых замыслов и проектов, недостаточное стремление к личностному росту.

На первом этапе исследования изучалась связь личностной реализованности с психологическими характеристиками процесса самоосуществления человека в онтогенезе – смыслом жизни, субъективной картиной жизненного пути, жизненными перспективами, ответственностью, удовлетворенностью / неудовлетворенностью жизнью. Эти феномены диагностировались с помощью опросника смысложизненных ориентаций (Д. Леонтьев); опросника уровня субъективного контроля (Е. Бажин и др.); опросника «Индекс качества жизни» (Р. Эллиот), методики «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф).

Анализ прямых и обратных корреляционных связей между показателями «Опросника личностной реализованности» и результатами названных методик позволил сделать следующие выводы:

- значительная личностная реализованность связана с низким уровнем общей осмысленности жизни, отсутствием целей на будущее;
- испытуемым со значительной личностной реализованностью присущи низкие оценки насыщенности прошлого, настоящего, будущего и жизни в целом в субъективной картине жизненного пути, «психологическая старость», к тому же они имеют высокие показатели «выполненности» жизненного пути при достаточно низкой субъективной оценке объема реализованного потенциала;
- высокий уровень личностной реализованности связан с отсутствием развитой осознаваемой жизненной перспективы, бедностью психологического будущего, недостаточным жизненным планированием;
- личностная реализованность свойственна людям с низким уровнем ответственности, которые не считают, что самостоятельно достигли всего позитивного в собственной жизни и могут успешно стремиться к реализации новых целей;
- низкий уровень личностной реализованности (позитивное осмысление результатов, хода и перспектив самореализации) связан с позитивным эмоциональным отношением к жизни, удовлетворенностью ее качеством во всех сферах.

На втором этапе исследования было выявлено, что низкий уровень личностной реализованности связан с личностными качествами, обеспечивающими эффективность в преодолении жизненных трудностей – жизнестойкостью, толерантностью к неопределенности, конструктивным копингом. Названные качества были диагностированы с помощью теста жизнестойкости (С. Мадди); опросника толерантности к неопределенности (С. Баднер); методики SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолла).

На третьем этапе исследования была изучена онтогенетическая динамика показателей личностной реализованности – установлено, что возраст испытуемых влияет на переживания, связанные с негативным осмыслением хода и результатов процесса самореализации, ощущением истощенности личностных ресурсов жизнепостроения:

- юношеский возраст характеризуется низкими оценками личностной реализованности в актуальном времени (измерение настоящего) и перспективе (измерение будущего) и несколько более высокими в ретроспективе (измерение прошлого);

- возрастной период максимального развития психических и физических возможностей человека связан с самыми низкими показателями личностной реализованности во всех трех измерениях – прошлом, настоящем, будущем;
- в поздней зрелости показатели личностной реализованности по всем трем измерениями являются наивысшими и постепенно возрастают на протяжении всей жизни.

Смысл жизни личности

Е.А. Мосеева, Д.С. Батарчук, г. Москва

В жизни нет иного смысла,
кроме того, какой человек сам
придает ей,
раскрывая свои силы, живя
плодотворно.
Эрих Фромм

Вопрос о смысле жизни - один из тех, которым задавались великие умы человечества.

«Зачем дана жизнь?», «В чем смысл жизни человека?» - проблеме смысла жизни уделялось внимание уже много веков. Об этом вопросе задумывались и греческие философы, и современные психологи, и китайские мыслители, об этом задумывается каждый человек. Но однозначного ответа на этот вопрос нет и поныне. Отсюда совершенно правомерен вывод о невозможности умозрительного ответа на вопрос о смысле жизни, так как это вопрос не столько теоретический, сколько жизненно-практический.

Никто не может дать такого ответа, с которым бы согласился весь мир, каждый находит смысл жизни в чем-то своем, так как представления о смысле жизни у каждого человека своё. Некоторые люди находят его в достижении успеха, продвижении по карьерной лестнице, некоторые в желании стать известными на весь мир, другие заключают смысл в поисках смысла, многие находят его в своей семье, в любви, в служении Богу и т.д.

Конечно, все это является неотъемлемой частью наших жизней. Но в этих индивидуальных представлениях неизбежно присутствует общее, обусловленное целями и интересами общества, к которым принадлежит человек.

Как писал русский философ, писатель, публицист И.А. Ильин «Несчастье современного человека велико: ему не хватает главного – смысла жизни».

Смысл жизни - то, ради чего проживается человеком его индивидуальная жизнь. Видение смысла жизни - это видение перспективы, видение будущего, ради которого стоит жить. В каждой ситуации, в каждом жизненном повороте всегда содержится смысл, какой бы неожиданной и непредсказуемой ни была жизнь.

Согласимся с мыслью немецкого философа и социолога Эриха Фромма: «Главная жизненная задача человека – дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально. Самый важный плод его усилий – его собственная личность».

Поиск смысла жизни – не что иное, как поиск самого себя. Это подразумевает реализацию своих сил, раскрытие потенциальных возможностей.

Подлинное понимание смысла жизни является результатом высокого развития и зрелости самосознания. Здесь люди не только понимают свой субъективный мир и не только и не столько познают свою относительную самостоятельность, автономность, личность, но и познают объективные общественные отношения.

Человек сам, а не по велению судьбы определяет свое назначение, строит свою жизнь. Это назначение, однако, никакое иное, чем то, какое человек сам избрал для себя, исходя из своей природы, своих способностей и стремлений, писал Л. Фейербах.

Проблеме смысла жизни уделяли внимание психологи. Д.А. Леонтьев отмечает: «Смысл (будь то смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, душевных явлений или действий) определяется, во-первых, через более широкий контекст, и, во-вторых, через интенцию или энтелехию (целевую направленность, предназначение или направление движения)». То есть, у смысла имеется два атрибута: контекстуальность и целевая направленность.

А. Адлер и З. Фрейд одними из первых в психологии рассуждали о смысле. А. Адлер утверждал, что для жизни человеку необходим ответ на вопрос «Зачем?», что смысл связан со всей жизнью личности, с ее жизненным планом и стилем. З.Фрейд же искал смысл в прошлой истории личности, пытаясь сделать акцент на вопросе «Почему?».

А. Адлер был немного ближе к разрешению вопроса, потому как именно он утверждал, что смысл находит отражение во всей жизни индивида, в его установках, чертах характера, поведенческих проявлениях.

К.Г. Юнг рассматривает очень узко понятие смысла, что делает его теорию действительно специфичной. По Юнгу «смысл жизни связан лишь с постановкой духовных или культурных целей, стремление к которым является необходимым условием душевного здоровья». Также Юнг в некоторых своих работах пишет о том, что вопрос смысла может встать только перед высокоинтеллектуальными людьми с высокими запросами. Это, скорее всего, связано с развитием самости у людей.

В. Франкл также пишет о смысле жизни, как об интегративной основе личности. Он утверждает, что «смысл и ценность приобретает труд человека как его вклад в жизнь общества, а не просто как его занятие». То есть человек имеет врожденную мотивационную тенденцию, желание оставить что-то после себя для дальнейших поколений людей. Он должен верить в смысл, которым обладают его поступки.

«Смысл», по Франклу, не дается нам, мы не можем его выбрать, мы можем его только искать и находить. Например, в профессии, в семье, в каком-то деле жизни. Человек свободен находить смысл, свободен сказать «нет». И эта свобода являет собой возможность взять на себя ответственность за свою свободу.

Франкл писал, что вопрос о смысле жизни нужно повернуть на 180°, чтобы можно было отыскать самую суть ответа. Не человек вопрошает жизнь, в чем смысл, а «...сама жизнь задает человеку вопросы... Он – это тот, с кого спрашивает жизнь; тот, кто должен перед ней отвечать – кто должен быть за нее ответственным. Однако его ответы могут быть только конкретными ответами на конкретные «жизненные вопросы». В ответственности, возложенной на нас бытием, находится ответ на них, в своем существовании как таковом человек «приводит в исполнение» ответ на его вопросы».

К.А. Абульханова-Славская в своей работе, посвященной жизненной стратегии, определяет смысл жизни как «ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления». В отличие от мотивов, которые в психологии рассматриваются как выражение потребностей, смысл жизни следует понимать не только как стремление к чему-то, не только как будущую цель, которая определяется мотивом, но и как переживание, которое имеет место в процессе реализации данного мотива. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что «смысл жизни – это психологическое средство переживания жизни в процессе ее осуществления».

Поэтому, достигая конкретных целей в жизни, человек не теряет смысла, а, наоборот, усиливает его, переживает и убеждается в нем: «Смысл жизни — это способность субъекта переживать ценность жизненных проявлений своей индивидуальности, своего «я», своей личности. Способность субъекта переживать ценность жизни, удовлетворяться ею и составляет ее смысл». С одной стороны, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, смысл жизни выражает стремления личности, ее потребности, а с другой – подтверждает ее реальные достижения, реальную способность выразить себя в формах жизни.

Таким образом, смысл жизни – это не только будущее, не только перспектива, но и мера свершенного человеком, оценка достигнутого собственными силами по важным для личности критериям.

Все вышеизложенные теории сделали относительное продвижение по дороге к смыслу. Таким образом, смысл жизни как объект психологического исследования в структуре личности нужно рассматривать с различных сторон, предполагая также усовершенствование, углубление различных функций индивида (когнитивных, социальных, биологических) в процессе формирования личности. Насколько взаимосвязано развиваются все эти процессы, настолько завершенным и значимым оказывается смысл жизни формирующейся или уже сформированной личности.

Найти ответ на вопрос в чем смысл жизни, значит, определить её цель, назначение. В зависимости от того, какую цель человек преследует на том или ином жизненном этапе меняется и смысл его жизни. Очевидно, что жизнь человека должна иметь смысл. Жизнь без смысла, значит, что человек лишен внутренней мотивации, что делает его слабым. Слабость выражается в отсутствии цели, что мешает человеку сопротивляться неблагоприятным жизненным ситуациям, взять собственную судьбу в руки. Такой человек становится легко управляемым, отсутствие смысла лишает его прочных жизненных критериев. Свои цели и желания человек часто подменяет чужими. В результате страдает его индивидуальность. Поэтому любой человек осознанно или нет, но стремится к ответу на вопрос «В чем смысл жизни?»

Ответ на это вопрос каждый человек ищет сам – как путем научных исследований, так и на основе жизненного опыта.

Взаимосвязь смысла жизни с моральной зрелостью личности

Ю.П. Никоненко, г. Нежин, Украина

Хотя ведущие теоретики психологии личности, такие как Э. Фромм, А. Маслоу, В. Франкл предложили ряд смелых, обоснованных и довольно развернутых концепций вершинных свойств и устремлений человека, эти концепции так и не стали достаточно заметной основой для практической деятельности психологов, оставшись продуктом личного творчества их авторов. Их часто и охотно цитируют, но редко используют. Ситуация стала меняться с середины 1980-х годов, когда традиционные академические исследования стали постепенно включать в свой круг все новые и новые переменные – субъективное благополучие, самодетерминацию, перспективу будущего, жизненные цели, смысл жизни. Немного позже исследователи стали обращать внимание и на другие переменные – оптимизм, жизнестойкость, ответственность, надежду, духовность, моральную зрелость.

Моральную зрелость мы понимаем как процесс завершенной интернализации, то есть процесс принятия общественных норм в отношении правильного поступка как своих собственных. Моральная зрелость тесно связана с духовностью, потому что духовность содержит нравственность, которая является благодетельно направленной духовностью, добровольно выбранным личностью добром.

Духовность у нас слишком часто отождествляют с религиозностью. Однако имеющиеся эмпирические данные весьма однозначно говорят о том, что религиозность положительно коррелирует с личностным благополучием как объективным, так и субъективным. Однако можно предположить, что благотворным фактором является не столько вера, сколько духовная трансцендентная направленность верующих людей на что-то помимо ситуативных выгод. Следует заметить, что религия – наиболее распространенная, но не единственная возможная форма такой духовности. На наш взгляд, духовная направленность однозначно благотворна, причем не важно, имеет ли она религиозную природу. Если человеку удастся культивировать в себе духовность без религиозной веры – хорошо, но большинству же именно религия служит в этом основной поддержкой, выполняя позитивную функцию непосредственно в поисках смысла жизни. Однако научные данные свидетельствуют о позитивном психологическом влиянии религии, но не о ее уникальности и незаменимости в этом качестве. Таким образом, перед нами стоит вопрос, какие механизмы существуют в сознании человека, помогающие не только продуктивно решать ценностные конфликты, но и избежать экзистенциального вакуума.

Основная предпосылка данных тезисов состоит в том, что духовность не есть изолированный, частный набор верований и практик, напротив, она есть интегральная часть повседневной жизни. Следовательно, духовные устремления должны находить себе выражение в том, что человек, по его словам, обычно пытается делать.

Религия – базовая категория человеческого опыта. В нашей стране растет интерес к духовности в различных её видах, от традиции созерцания до евангелического христианства. Исходя из распространенности религии в обществе, было бы удивительным, если бы духовные и религиозные отношения не нашли бы себя в той или иной форме выражения посредством личных целей. На первый взгляд может показаться странным, говорить о духовных и религиозных целях, подобно тому, как говорят о целях

достижения или о целях здоровья. В конце концов, религия – это система верований, полная доктрин, ритуалов, практик и символов. В то же время мы довольно легко говорим о духовном поиске, поиске сакрального. Духовный поиск – это попытка установить, что является сакральным и достойно почитания. С точки зрения формы нет ничего такого, что в корне отличало бы религиозные и духовные цели от любых других типов целей. Религиозные и духовные цели есть внутренние психические репрезентации желаемых состояний, которые человек определил как важные и для достижения которых он прилагает усилия.

В трудах религиозных писателей духовный рост или духовная зрелость рассматривается как процесс достижения цели с конечной целью – пребыть в близости с Божественным. К примеру, Григорий Нисский рассматривает духовную жизнь как состязание, в котором духовный рост есть нескончаемый процесс устремления к совершенству. Святая Тереза Авильская в своем классическом «Внутреннем замке» рассматривала прогресс духовной жизни как непрерывное стремление к большей глубине и ядру бытия человека, с каждым шагом приближающее нас к видению предельного. Точно так же апостол Павел в своем новозаветном Послании к филиппийцам пишет: «Забывая заднее и простираясь вперед, стремлюсь к цели, к почести высшего звания Божия во Христе Иисусе».

Рассмотрение стремлений, сформулированных участниками ранее проводившихся исследований (на базе факультета психологии и социальной работы Нежинского государственного университета имени Н.В. Гоголя) на самом деле показывает наличие у них духовных устремлений. К примеру, участники регулярно называют стремление пытаться «осознать духовный смысл моей жизни», «привести мою жизнь в соответствие с моими убеждениями», и «нести мою веру другим людям». Духовность, похоже, является мотивирующей силой в жизни людей. Представляется правдоподобным, что такого рода мотивационные устремления будут находить себе выражение в целях, которые люди пытаются достичь в своей повседневной жизни. Таким образом, М. Аптер рассматривает религиозное состояние души как целевое, способствующее проведению в жизнь «... самых серьезных и далеко простирающихся целей, какие только возможны» (Apter, 1985). Поэтому можно утверждать, что одной из функций религиозной системы верований и религиозного мировоззрения является обеспечение «конечного видения того, к чему людям следует стремиться в своей жизни». (Pergament, Park, 1995)

Необходимо признавать, что духовность обычно определяется весьма широко, охватывая аспекты поиска смысла, целостности, ответственности, трансценденции и вершины человеческих возможностей. Религию и духовность обычно определяли как ту сферу жизни, которая имеет отношение к конечному назначению и смыслу жизни, набору принципов и этических установок, которыми следует жить человеку, к служению Богу или высшей силе, признанию трансцендентного в повседневном опыте, самозабвенной сосредоточенности и набору верований и практик, созданных для установления отношений с трансцендентным. Однако религия – более широкое понятие, чем духовность, поскольку религия включает в себя нечто большее, чем поиск сакрального. Религия может, к примеру, быть путем к близости, смыслу, статусу, комфорту и множеству других конечных состояний (Pergament, Park, 1995). Когда мы используем термин «духовные стремления», мы подразумеваем под ними как признанные религиозные темы, так и более личные выражения духовных устремлений. Можно

утверждать, что кроме религиозной духовности, несомненно, существуют и другие, нерелигиозные гуманистические варианты духовности, которые могут окрашивать человеческие стремления. Как показывают исследования Бэтсона с коллегами, уникальность религиозных устремлений состоит в том, что они имеют больший охват и в большей степени определяют идентичность человека, так как высшие устремления попадают в самую сокровенную суть человека; они вмещают всё и определяют наше Я. Кроме того, удельный вес духовных стремлений во всей целевой системе человека будет позитивно связан с показателями его психологического благополучия. Стремление отражает внутренние цели, которые человек желает реализовать. А как было установлено, внутренние показатели религиозности связаны с более высоким уровнем благополучия. Человек может вовлекаться в стремление и в силу внешних причин, но, как обнаружили Шелдон и Кассер, большая часть личных стремлений обычно имеет высокий уровень самодетерминации.

Какое преимущество для психологического благополучия состоит в том, чтобы придерживаться духовных целей? Какой теоретический механизм может объяснить, что те, кто посвящает себя духовным целям, ведут жизнь более осмысленную и благодарную? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно задуматься, в чем состоит суть духовных стремлений. Они могут выполнять укрепляющую функцию – люди более склонны проявлять настойчивость в этих стремлениях, не изменяя им даже в трудных обстоятельствах. Люди признают, что в современной культуре их духовные стремления не всегда встречают поддержку общества, однако они видят в них огромный смысл и получают пользу. Духовные стремления способны обеспечивать стабильность и поддержку во время кризиса благодаря переориентации людей на то, что обладает наивысшей значимостью в жизни. Возможно, самой важной из функций духовности является то, что она способна придать личности внутреннюю согласованность. Религия или духовность может дать единую философию жизни и служить объединяющей и стабилизирующей силой перед лицом постоянного давления среды и культуры в направлении личностной фрагментации (Allport, 1950). Конфликт, или фрагментация – это источник стресса, оказывающий вредоносное воздействие на благополучие; поэтому психические структуры, которые способствуют интеграции элементов личности, по идее должны быть сопряжены с позитивным благополучием.

Таким образом, можно прийти к выводу, что субъективное благополучие зависит от обладания ценными и осмысленными, самостоятельно определенными жизненными целями и от движения к таким целям. Однако для того, чтобы испытать глубокое и длительное чувство полноты и завершенности, человеку требуется нечто большее, нежели просто разовое достижение этих целей. Жизнь – это нечто большее, чем цель. Наша жизнь не есть общая сумма наших целей. Без общего, организующего контекста, объединяющего отдельные целевые стремления в единую структуру, человек едва ли мог бы вести осмысленную жизнь. Баумейстер определяет смысл как «...разделяемое людьми психическое отражение возможных отношений между вещами, событиями и отношениями. Таким образом, смысл связывает вещи» (Baumeister, 1991). Целевой подход к субъективному благополучию, если он не будет иметь дело с проблемами единства, связности и интеграции (или их отсутствия) целей и других аспектов личности, не будет полным. Как утверждают некоторые теоретики в области личности, критерием психологически здорового человека является интеграция. Лестер дает обзор того, как

понимается интеграция в теориях личности. Одной из самых известных является формулировка Энгеля, который считал жизнь непрерывным процессом установления баланса между потребностью в расширении границ Я, обозначавшейся им как стремление к автономии, и потребностью в связи с другими людьми, которую он обозначил как стремление к гомонии. Здоровое развитие личности предполагает постоянный синтез этих противоположных тенденций, не допускающих того, чтобы одна из этих групп стремлений возобладала над другой. Невротические симптомы – это результат разрастания одной тенденции и минимизация другой. Энгель не изучает явным образом роль религии в интеграции этих мотивационных сил. Его современница Кляйн подчеркивала, что интегративное стремление лежит в основе всей религиозной жизни, это – базовая черта человека, а религиозное стремление есть предельное выражение этой черты. На наш взгляд, увеличение положительного влияния интеграции на духовность может обеспечить рост моральной зрелости личности посредством ее религиозной вовлеченности. Так, в проводимом нами исследовании 40% студентов, принадлежащих к христианской конфессии, продемонстрировали потребность в духовных целях. Аналогичный показатель у студентов-атеистов составляет 8%. Более высокий уровень моральной зрелости у религиозных студентов был обусловлен, на наш взгляд, более выраженной определенностью Я-концепции – как показателя интегрированного функционирования; кроме того, он опосредует отношения между религиозностью и благополучием и обуславливает позитивность Я-концепции исследуемых студентов.

Можно утверждать, что была подтверждена способность религии давать личности объединяющую философию жизни за счет стимулирования её моральной зрелости. «Религиозные чувства <...> - это часть личности, возникающая в глубинах жизни и направленная к беспредельному. Оно имеет самые далеко идущие намерения и потому способна даровать личности выраженную интеграцию <...>. Это конечная попытка человека освободить и завершить свою личность» (Allport, 1950).

Литература:

1. Allport, G.W. (1950). The individual and his religion. New York: Macmillan.
2. Apter, M.J. (1985). Religious states of mind: A reversal theory interpretation. In L.B. Brown (Ed.). Advances in the psychology of religion (pp. 62-75). Oxford: Pergamon.
3. Baumeister, R.G. (1991). Meanings of life. New York, Guilford Press.
4. Pergament, K.I., Park, C.L. (1995). Merely a defence? The variety of religious means and ends, Journal of Social Issues, 51, 13-32.

От биологического «эгоцентризма» к социальному аллоцентризму (или о смысле как высшей форме феномена субъективности)

О.В. Соловьев, г. Луганск, Украина

Смысл есть то, что является атрибутом современного человека, что делает его поведение социально направленным, а существование – социально оправданным. Современный человек есть лишь «преддверие» тому осмысляющему человеческому существу, которому еще лишь дано проявить себя в будущем, и, одновременно, тому, кому лишь спорадически удавалось проявить себя в прошлом. Ибо смысл является лишь последним «продуктом» социальной эволюции внутренней духовной жизни человека.

Однако на скрижалях истории уже были оставлены невымышленные имена Сократа, Заратустры, Джордано Бруно, Спинозы, Толстого, Чехова, Швейцера и очень еще не многих, кто оказался способным «вопреки» средовому окружению порождать в ходе собственной жизненной практики осмысленное неэгоцентрическое бытие и тем самым осуществлять продвижение социума вперед. В анналах исторического семиотического инструментария [7] мы обнаруживаем Иисуса Христа и еще немногих «идеальных» мифологических героев, ставших «семиотическими моделями» будущего «действительного человека». Чем же существенным они выделили себя в истории? Какие смыслы позволили им быть тем, кем они стали? И главное, каковыми являются психологические механизмы исторического вызревания в индивидуальных человеческих психиках способа существования этих реальных людей и этих «семиотических моделей будущего человека»? Каковым является исторический смысл этого вызревания в свете моего твердого убеждения в том, что мы, современные люди, еще не являемся «действительными людьми». Ибо факты мировых войн, концлагерей, геноцидов, «вездесущего» отношения человека к человеку как средству, властолюбие, словом, все то, что исторически вытекает из изначального человеческого эгоцентризма как *«способности не видеть психической жизни Другого и через механизм идентификации сопереживать ему»*, все еще прочно укоренены в индивидуальной человеческой психике как основные мотиваторы социальной активности.

И все же вторым утверждением, которое мы сегодня собираемся отстаивать путем анализа соответствующих аспектов психики человека [6] формулируется следующим образом: «действительные люди» неизбежно станут определяющим фактором становления будущей человеческой социальности. Они будут нормой, а не исключением. Они будут «массой», а не изгоями. Ибо история, накапливая исторический опыт, рождая новые смыслы индивидуального человеческого существования, как мы это здесь покажем, предопределена двигаться именно в направлении «действительного человеческого бытия» и действительного человеческого социума. Новые смыслы, вызревающие «на крови социального становления», на индивидуальных и групповых противостояниях, на попытках решить их межличностными и групповыми компромиссами и «уступками», на текстах святых отцов и великих писателей, на поступках тех, кто в аффекте «забывал о неприкосновенности» собственного гомеостаза, еще и сейчас незнакомы значительным массам «потребляющего сообщества». Тогда чем же наши «простые смыслы» отличаются от смыслов тех, кому еще предстоит жить?

Чем? Очень не многим. Но чрезвычайно существенным и легко вербализуемым. Однако для того, чтобы снять пелену мистичности и иррационального неверия в обнаружение психологических механизмов функционирования в человеческой психике психического конструкта «смысл» мы должны сейчас обратиться к истокам сугубо биологического существования как предтечи человеческого бытия. Итак, все живое изначально было «эгоцентричным» и проявляло «альтруизм» лишь в качестве марионеток собственной генетики, т.е. автоматизировано, бездумно, бессмысленно. Эта всеобщая автоматизированность поведенческих реакций примитивных живых существ надежно служила им в качестве механизма выживания лишь в условиях неизменной среды, т.е. в условиях отсутствия новизны. Такое автоматизированное существование и является апогеем бессмысленного существования.

Однако в условиях эволюционного давления фактора средовой новизны некоторым из живых существ удалось приобрести высокоорганизованный мозг, а вместе с ним и новые адаптационные механизмы, приспособляющие их к средовой новизне посредством прижизненного накопления опыта, его интеграции и формирования на основе этой интеграции новой информации, адаптирующей организм к средовой новизне [4,5,6]. Эти адаптационные механизмы посредством активности нейронных сетей мозга реализовывали первые психические феномены, такие как боль, переживание удовольствия-неудовольствия и проч. И именно психика дала возможность первым психически активным существам воспроизводить в психических образах свое прошлое и посредством психического процесса вычленять в нем определенные закономерности и формировать на их основе относительно адекватные психические модели будущего в ответ на средовую новизну. (Здесь, забегаая вперед, мы можем уже сейчас упомянуть о том, что феномен смысла имеет функциональное значение лишь в случае, если живая система уже обладает возможностью представлять будущее, ибо функционирование смысла без отражения вероятностного будущего бессмысленно - смысл по определению является «смыслом для будущего»).

Но чтобы приблизить наши рассуждения к предмету нашего интереса, а именно к обнаружению психологического механизма функционирования смысла в сфере индивидуальной человеческой психики (ведь только в ее сфере он может порождаться), нам необходимо будет ответить на вопрос о том, почему психический процесс, реализуемый мозгом, оказывается тем неременным условием, которое и делает его ключевым фактором активности мозга в ходе формирования последним новой информации на основе уже прижизненно фиксированной в его нейронных сетях информации. И здесь нам придется обратиться к анализу той функциональной особенности психических процессов, на которую редко обращают внимание психологи и философы. Они часто упоминают о ней в связи с самыми разными проявлениями поведения человека в социуме, игнорируя ее, однако, тогда, когда речь идет о самой важной функции психики в мозге по переработке информации. Речь идет о факторе принципиальной субъективности психических процессов [1].

И действительно, психические процессы оказываются реализуемыми мозгом процессами переработки информации о мире, причем такой переработки, где ее оператором является именно фактор субъективности, фактор предвзятости, качественной оценки информации. Ибо формируемые в психике психические модели будущего не имеют смысла без функционирующей в психике «управляющей инстанции», желающей какого-то «своего» будущего.

Эволюционно первичная субъективность, поскольку она уже способна была реализовать в мозге возможность качественно (в терминах «позитивно - негативно» [4,5]) оценивать фиксируемую на будущее информацию, уже решала биологические задачи. И лишь спустя миллионы лет эволюции, в том числе и социальной, сопряженной с функционированием вербального знака, субъективность приобретает форму человеческого субъекта, оценивающего информацию уже не только с точки зрения ее исключительно биологической, но и социальной, т.е. учитывающей межличностные интересы, ценности.

Итак, эволюционно примитивная форма субъективности, «работающая» преимущественно на биологическое сохранение живого существа и вида, на поддержание

гомеостатических механизмов его функционирования, являлась единственным «управляющим психическим центром» организма, «заставляющим» работать все его элементы в системно упорядоченном виде. Однако устройство уже сугубо человеческой психики, позволившее посредством вербального знака обмениваться информацией между индивидами и группами индивидов и сообщать один другому о собственных психических содержаниях и субъективных переживаниях, расслоило внутреннее бытие человека на две, до поры до времени, противостоящие составляющие [2]. Так в человеческой психике как сфере информационной процессуальности, порождаемой активностью человеческого мозга и эволюционно сформированной для формирования новой информации в ответ на средовую новизну [2,4,6], формируется многополюсность субъективных инстанций управления организмом. (О чем впервые и засвидетельствовал Зигмунд Фрейд сформировав понятия «эго» и «суперэго»). Одна из этих противостоящих друг другу психических управляющих инстанций, конкурирующих за возможность управлять поведением и гомеостазом, «все еще» отстаивала сугубо биологические интересы индивидуальной человеческой плоти, другая же уже способна была руководствоваться интересами другого человеческого существа или социальной общности. И действительно, субъективность, обладающая монополией на реализацию поведения живого существа, может быть только субъективностью, порождающей цели поведения и аккумулирующей ресурсы организма на достижение этой цели. Многополюсная же индивидуальная человеческая психика, в сфере которой могут функционировать и противостоять друг другу интересы различных человеческих Я, «обязана» уже быть психикой, порождающей смыслы. Ибо смысл по природе своей может проявиться лишь в противостоянии субъективных инстанций, желающих какого-то, именно своего, будущего, и, таким образом, осуществляющих интеллектуальную работу для того, чтобы показать свою состоятельность своему «оппоненту» [5].

Так формируется в сфере человеческой многополюсной ментальности, вместо одномерных целевых вопросов «где?» и «куда?», один фундаментальный вопрос «зачем?». Ведь только посредством такого вопроса в сфере субъективной многополюсности человеческой психики одна субъективная ее составляющая может «аргументировано» возразить другой такой составляющей и сформировать соответствующий ответ. Но, кроме этого, только посредством такой многополюсности своего внутреннего мира человек оказывается принципиально способным приближаться к истине. Ибо процесс приближения к истине требует постоянных, адресованных к самому же себе, сомнений в сказанном самим же собой. Так человеческий смысл и постигаемая человеком истина о мире оказываются существующими в функциональном эпицентре человеческого «противоречивого» бытия. И так человек, соприкасаясь с феноменом неизбежного трагизма своей и «чужой» жизни, утыкающейся в факт конечности индивидуального человеческого существования, «обязан» обнаружить в себе смысловой потенциал аскетического противостояния бессмыслице «голой» и «вечно гибнущей» объективности окружающего мира. Ибо в памяти человека, «вопреки бессмыслице объективного», фиксирована потенция сбережения субъективной осмысленности. Это исторически возникающее на наших глазах трепетное отношение неверующего в Бога человека к исторически накапливаемому опыту и является его личной «психологической защитой». И оно, это отношение, уже не зиждется на субъективном влечении к жизни, но

фундируется на достигнутом исторически знании о собственной «функциональной вписанности» в законы объективного мира [4].

Литература:

1. Гонсалес Р. Субъективность и смысл жизни: некоторые полемические вопросы // XVI Симпозиум «Проблемы смысла жизни и акме». – Москва, 2011.
2. Соловьев О.В. От человеческого Я к человеческому Мета-Я (о возможности разрешения «неразрешимого» противоречия между биологическим и социальным в структуре человеческого Я) /О.В. Соловьев //Мир психологии.-№4.-2005.-С.75-88.
3. Соловьев О.В. Релейная функция синапсов в нейронных сетях, формирующих новую информацию / О.В. Соловьев. – V Междунар. Междисциплинарный Конгресс «Нейронаука для медицины и психологии». – Крым, Судак, 2009. – С. 209-211.
4. Соловьев О.В. Человеческое Я в «просвете» физического закона/ О.В. Соловьев // Вопросы философии.- 2008.-№11.-С.52-64.
5. Соловьев О.В. Эволюция феномена саморегуляции: от рефлекса к самоосознанию/ О.В. Соловьев, С.В. Макаренко // Мир психологии.- 2011.-№2.- С.27-38.
6. Соловьев О.В. Семиотика человеческого мозга / О.В. Соловьев. – Луганск: изд-во Восточно-украинского национального университета. – 276с.
7. Соловьев О.В. Человеческое Я и его нестина / О.В. Соловьев. – Луганск: изд-во Восточно-украинского национального университета. – 416с.

Религиозно-психологический фактор формирования самоактуализированной личности в современном обществе Н. В. Лагутов, г. Москва

Вопрос самоактуализации в современном обществе стоит как никогда остро. В контексте гуманистически-экзистенциальной парадигмы несамоактуализированный человек воспринимается практически «неудачником», как в личном, так и в профессиональном плане. С актуализацией связывается общепринятое представление о прогрессе, пути в жизнь, реализации индивидом и обществом своего предназначения. На выявление матрицы раскрытия потенциала самоактуализирующейся личности направлены колоссальные усилия науки, образования, различные социальные и политические проекты.

Остается только один вопрос: что же представляет собой эта самая «самоактуализация»? Вопрос самоактуализации, согласно определению А. Маслоу, – это всегда вопрос «асте», представляющего собой вершинную реализацию «талантов, способностей, потенций» индивидуума в контексте избранного им смысла жизни, онтологии, а учитывая то, что вопрос смысла жизни – это вопрос, в конце концов, религиозный, и некоей «психотеологии» [см. 8]. К самоактуализации более всего приложимы лозунги: «Так стань же тем, кем можешь стать!» (Ницше) [13], «По плодам их узнаете их» (Мф.7,20).

В этом нет ничего удивительного. Христос призывал учеников подражать Себе, ап. Павел призывал христиан возрастать «в меру... возраста Христова» (Эфес. 4,13); Будда,

Мухаммед, Зороастр, Лао-Цзы формировали вполне определенный социотип своих последователей.

Но, приобщаясь к идеям гуманистической психологии, не следовало ли бы также иметь в виду, что и у А. Маслоу, автора идеи самоактуализации, существовали вполне определенные критерии к «актуализированности» личности? Например, он пишет, что для него актуализированными личностями являются: банкиры, президенты, политики, поэты, живописцы, композиторы, ученые и философы с мировым именем, и т.д. Все остальные – «среднестатистические» «неудачники», «невротики». Сюда входят, между прочим, и так называемые «кликуши и религиозные проповедники» [13], в том числе христианские святые, отшельники, мученики, праведники. То же самое определение традиционной духовности мы встречаем у З. Фрейда, в индивидуации К. Юнга, А. Адлера, Э. Фромма и т.д. [21] [5] [9] [22]. Понятно, что критерии «самоактуализированности» в традиционных обществах: в мусульманских странах, христианской средневековой Европе, Африке, Ближнем и Дальнем Востоке, естественно, будут несколько отличаться от тех, что декларируют последователи гуманистической мысли.

При этом в каждой религиозно-идеологической системе отдаются предпочтения вполне определенным моделям поведения, чертам характера, личностным акцентуациям. Сам А. Маслоу признает, что «эти люди исповедуют – должны исповедовать – разные ценности» [13]. Например, в ближневосточных религиях Древнего мира, с их склонностью к магическому мировидению и экстатической чувственной ритуальности, ведущими являлись неустойчивая и шизоидная акцентуации характера. Практически такая же характеристика, за небольшими исключениями в области аскетики, у Религий Индии. Религии Дальнего Востока, с их пантеистической тенденцией к рассмотрению человека и общества как упорядоченной формы спонтанного бытия Космоса (Дао, Тенгри и т.д.), культивировали послушание, служение обществу вплоть до ритуализма, и шизоидность в форме созерцания, культа долголетия, выражаемого посредством дыхательных и гимнастических тренировок, а также внутренней алхимии [19].

Для античных и эллинистических мистерий времен появления христианства характерен эклектизм религиозных влияний, особенно из Ближнего Востока и Индии. Ритуализм, магизм, эзотеризм, использование психоделических средств вывели в «уважаемые» акцентуации не только шизоидность и неустойчивость, о чем говорят священные обязательные иерогамии при храмах, но и гипертимность, с лозунгом: «Станем есть и пить, ибо завтра умрем!» (1Кор.15,32), и эпилептоидность мистиков, выражаемую в «крайнем физическом и эмоциональном напряжении, высокой агрессивности, крайних эмоциональных и физических муках с диким чувственным порывом», в «мощных побуждениях сексуальной природы», что воспринималось обществом как некая «священная болезнь» [15] [9].

Авраамическая религиозность, признающая «откровение» одного Личного Бога, и полагающая недопустимым в своей практике использование магических и оккультных приемов, резко контрастировала с остальными религиозными системами в плане выбора культивируемых акцентуаций характера. Так, ветхозаветный иудаизм, с его ортопраксией, т.е. тщательным исполнением закона Моисеева, резко отвергал в своих последователях неустойчивую акцентуацию, предпочтя ей простоту веры, послушание, надежду, служение, кротость и радость в Боге. Восточное христианство, воспринимающее себя как «Новый Израиль», плод благодатного возобновления Богом нарушенного ветхозаветным

Израилем теократического союза с человечеством, помимо прочих акцентуаций иудаизма особое внимание уделяет смирению и чистоте сердца от страстей, т.е. тех самых акцентуаций, которые культивировались в неавраамических религиозных системах, как единственному средству познания «святого» Бога [9].

Мусульманство отвергает христианскую кротость и смирение, и вместо них ценит в своих последователях эпилептоидность в форме нетерпимости к неверным и готовности свидетельствовать об Аллахе с оружием до смерти, но с другой стороны в исламе остается свойственная авраамическим религиям простота веры [9] [12].

Подобная простота веры остается и в современном, так называемом «мистическом» иудаизме, разошедшемся с традициями Ветхого Завета в период появления христианства. Так, храмовое богослужение было заменено «раввинатом», т.е. синагогой; ожидание Мессии как пророка, долженствующего поведать волю Божью, сменилось жадой установления в мире мира и общечеловеческих ценностей на основании исключительно еврейской нации; институт пророчества заменен кабалистикой, магической практикой воздействия на стихийных духов и исследования «бессознательного». Все вместе стимулировало культивирование таких черт характера, как вера, служение (миссия) и кротость, не различаемые, впрочем, с паранойей, эпилептоидностью и истероидностью [9] [12].

Другие поставраамические религии уже не имеют тенденции к хранению традиций (или священного Предания, как говорит христианство). Так, гностицизм, склонный к смешению эллинистических и христианских образов, как и оккультные системы Ближнего Востока, религий Индии и Античных мистерий, ценил в своих адептах неустойчивую и шизоидную акцентуацию характера, но от авраамических религий взял еще и нетрадиционно понимаемые веру и служение (миссию) в виде паранойи (стремление к мученичеству или самоубийству) и эпилептоидности (чрезмерный аскетизм или сексуальная йога) [2] [19].

Подобная картина свойственна и для нетрадиционного мистического ислама – суфизма, только вместо паранойи и эпилептоидности культивировались гипертимность в виде полного пренебрежения традиционными постами, приличиями и обрядностью, вплоть до вызывающих призывов «поклоняться сатане как единственному монотеисту», и истероидность, т.е. некоторая показательность чудес святых, среди которых гораздо большее количество кар для обидчиков и неверующих, нежели реальной помощи людям [12].

Отделившийся от Восточного христианства Римо-католицизм в эпоху крестовых походов на Востоке принял в себя серьезную инъекцию нехристианской духовности, главным образом гностицизма, и, по словам святителя Игнатия (Брянчанинова), оказался в состоянии «прелести» [См.: 17] [7]. Юридическое и ритуальное восприятие отношений с Богом, безоценочное отношение к нехристианской мистике, такой как использование медитаций, фантазий и визуализаций Игнатия Лойолы, вызывание видений сцен жизни святых или фигуры Христа, которые постепенно заполняют собой все сознание практикующего, привело к тому, что такие черты характера христианина, как надежда на Бога, смирение, радость были заменены шизоидностью, психастеническим расстройством, дистимностью, которая стала почти доблестью в теории испанского мистика св. Иоанна Креста о «трагическом борении» и «ночи духа» подвижника в процессе Богопознания; с некоторой долей истеричности, как в феномене стигматизации и эмоционально-любовном

мистицизме с эротической окраской у св. Терезы Авильской, Терезы Малой, Катарины Сиенской, Юлиана Норвичского и проч. [18] [11] [5]. Правда, ради справедливости стоит отметить, что в католицизме по-прежнему были «в цене»: и вера, и служение, и кротость. Подобный отход от авраамических ценностей хронологически совпадает со временем «Возрождения» античности на Западе, периодом массовой одержимости мистицизмом, оккультизмом, духовно-психических эпидемий и, как известно, инквизиции. Заканчивается данный процесс реформацией Церкви и появлением протестантизма, с его метанием между чрезмерным рационализмом вплоть до фундаментализма лютеранства и кальвинизма, и оккультным мистицизмом ряда протестантских сект [См.: 9].

Протестантизм, сакрализовав общественное устройство в качестве некоего аналога Церкви, канонизировал законничество, бытовой и гражданский «прагматизм» и «порядочность» как некое сакральное «служение», «призвание» индивида. Тем самым ключевыми акцентуациями становятся: гипертрофированное осознание своей миссии (паранойя и психастения), служение и истероидность, исходящая из необходимости доказать себе и всему миру свою «избранность» Богом, являемую в успешности осуществления избрания. Именно потому в американском обществе, которое в основной своей массе составляют потомки протестантских переселенцев из Европы, страшнейшим оскорблением является назвать кого-либо «неудачником» [10].

Наконец, именно из протестантизма, а также из новых оккультных и гностических групп в середине XX столетия появляются так называемые Новые религиозные движения, New Age (Новый век), провозгласившие для человечества новую эру постхристианской, неоязыческой культуры («Эпоху Водолея»). Как известно, именно эта религиозность была признана А. Маслоу соответствующей его идеалам самоактуализации, т.е. реализации экзистенциальной и гуманистической «трансценденции» личности в духовных практиках трансперсональной психологии [14] [3]. Э. Фромм также признавался в своей знаковой работе «Бегство от свободы», что гуманизм – это новая религия «светскости», спонтанности, надкультурности, свободная от любых догматических и обрядовых норм традиционных религий [22] [9].

Собственно, глобализм и надкультуральность гуманистического подхода и Новых религиозных движений легко узнаваемы в современной культуре по культивированию в людях таких акцентуаций, как:

- гипертимность, воспринимаемую как определенная «спонтанность», свобода от всяких традиций и аскетизма («Бери от жизни все») [16];
- неустойчивость, т.е. эклектизм в мировоззрении;
- паранойя в отстаивании прав общественных меньшинств;
- эпилептоидность и одновременно дистимность, вплоть до насилия или суицидального поведения в субкультурных образованиях сатанинской направленности, таких как «готика», «эма» и проч. наследники «контркультурных» движений 60-х [1] [9];
- демонстративность постмодернистского самовыражения «Фабрики звезд», «Дома-2», «Мамы в законе» и прочих реалити-шоу;
- а также шизоидность в виде сомнения и самообособления индивида от любой традиционной религиозности, вплоть до невозможности, нежелания, а иногда и неспособности покаяния. При этом человек «свободно» выбирает для себя состояние зависимости от определенной субкультуры, компьютерного мира, психоактивных веществ.

В этом есть вполне определенный смысл: религиозность New Age, новых религиозных движений, по признанию представителей трансперсональной психологии, коррелирует с религиозностью античных мистерий Римской империи первых веков христианства [4] [20] [23]. Вспомним, что это было как раз время эклектизма и толерантности общества к элементам любых языческих систем, а вовсе не к христианству, которое находилось в состоянии гонения.

Учитывая то, что современное «светское» общество также оказывается вовсе не безрелигиозным, а, скорее, «полирелигиозным», т.е. вмещающим в себя самые различные религиозные элементы, и в то же время «неклерикальным», т.е. «нецерковным» [см. 8], неудивительным выглядит притеснение христианства на Ближнем, Дальнем Востоке, США, Западной Европе, когда христианское большинство не имеет права высказать критику таких реалий современной общественной жизни, как, например, гомосексуализм или ювенальная юстиция. Об этом говорил уже ап. Павел: «В последние дни... люди будут самолюбивы, сребролюбивы, горды, надменны, злоречивы, родителям непокорны, неблагодарны, нечестивы, недружелюбны, не примирительны, клеветники, невоздержны, жестоки, не любящие добра, предатели, наглы, напыщенны, более сластолюбивы, нежели боголюбивы, имеющие вид благочестия, силы же его отрекшиеся... всегда учащиеся и никогда не могущие дойти до познания истины.... Таковых удаляйся... водимых различными похотями» (2Тим.3,1-7) и «постыдными страстями: женщины их заменили естественное употребление противоестественным; подобно и мужчины, оставив естественное употребление женского пола, разжигались похотью друг на друга, мужчины, на мужчинах делая срам и получая в самих себе должное возмездие за свое заблуждение... Они исполнены всякой неправды, блуда, лукавства, корыстолюбия, злобы, исполнены зависти, убийства, распри, обмана, злонравия, злоречивы, клеветники, богоненавистники, обидчики, самохвалы, горды, изобретательны на зло, непослушны родителям, безрассудны, вероломны, нелюбовны, непримиримы, немилостивы. Они знают праведный [суд] Божий, что делающие такие [дела] достойны смерти; однако не только [их] делают, но и делающих одобряют» (Рим.1,26-32). Ап. Иоанн Богослов характеризовал эти тенденции однозначно как «дух антихристов» (1Ин.2,18).

Таким образом, мы сталкиваемся с парадоксом: общество, воспринимающее «самоактуализацию» в гуманистическом смысле, может и не видеть реальной самоактуализации в других религиозно-идеологических системах, а самоактуализация гуманистическая в традиционных системах может восприниматься как разврат, деградация, «антихристианство»... Иными словами, сама актуализация является фактом жизни и призванности человека, но вот направленность и цель ее существенным образом зависят от религиозности, которая господствует в обществе.

В заключение хотелось бы сделать некоторые выводы:

1. Самоактуализация может пониматься совершенно по-разному в различных религиозно-идеологических системах.
2. Простое принесение в традиционную культуру гуманистического взгляда на самоактуализацию не только не обогатит ее, но и растворит в другой «религиозности» (глобализме, надкультурализме).
3. Как говорил преп. Евагрий Понтийский, ««Кто что любит, тот того и желает, конечно, — а чего желает, то и улучшить подвизается» [6]. Если для гуманистической психологии и религиозности Новых религиозных движений самоактуализация направлена в сторону

стяжания личностных качеств, присущих неавраамической духовности, то для христианина как представителя авраамической религиозности реальной самоактуализацией и признаком душевного здоровья стал бы путь возрождения традиционной христианской культуры в своей жизни. И это тоже самоактуализация, только предполагающая достижение противоположных гуманизму ценностей: не спонтанности, а простоты, не неустойчивости, а послушания, не паранойальности, а веры, не психастении, а надежды, не эпилептоидности, а служения, не уныния, а смирения, не тщеславия, а кротости, не гордости, а радости в Боге.

Литература:

1. Адливанкин И.А. Пути влияния тоталитарного сектантства и оккультно-мистических доктрин на демографическую ситуацию в России и в мире. // Плод духовный. Материалы научно-практической конференции «Основы духовной безопасности общества в XXI веке». М-Сергиев Посад – Щелково. С.124-135.
2. Болотов В.В. Лекции по истории Древней Церкви. В четырех томах. Т.2. М. 1994.
3. Гроф Станислав. Путешествие в поисках себя. Изд. АСТ. Институт трансперсональной психологии. Издательство К. Кравчука. 2008 г.
4. Гроф Станислав. Священное и профанное. // Психология религиозности и мистицизма. Хрестоматия. Минск-Москва. «Харвест-Аст». 2001.
5. Даурли П. Джон. Болезнь по имени человек. Юнгианская критика христианства. // К.Г. Юнг и христианство. СПб. 1999.
6. Евагрий, авва. Наставления о подвижничестве. // Добротолюбие. Свято-Троицкая Сергиева Лавра. 1992. Т.1.
7. Игнатий, епископ Кавказский и Черноморский, святитель. Творения. Изд. Сретенского м-ря. 1998. Т.1.
8. Лагутов Н.В. Опыт теологического анализа места религиозности в структуре психического. // Современная научная психология и православная духовная традиция: содержательный диалог. Научные доклады и статьи. / Отв. за выпуск митрополит Хабаровский и Приамурский Игнатий, действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцов. / Сост., науч. ред.: Е.П. Гусевой, О.Е. Серовой. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2012 (XIX Международные Рождественские образовательные чтения «Церковь и государство: соработничество в решении общих задач»). С.70-93.
9. Лагутов Н.В. Теологический анализ стратегий и техник психотерапии. Монография. Сергиев Посад. Издательство Академии гуманитарных и общественных наук. 2012. – 296 с.
10. Легойда Владимир. In God we trust? – религиозность по-американски. // Психология религиозности и мистицизма. Хрестоматия. Минск-Москва. «Харвест-Аст». 2001.
11. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. М. 1991.
12. Максимов Ю., Смоляр К. Православное религиоведение: Ислам. Буддизм. Иудаизм. Изд. 2-е, исправленное. М. 2008.
13. Маслоу Абрахам Гарольд. Мотивация и личность. СПб. Изд. "Евразия". 1999.
14. Маслоу Абрахам. Новые рубежи человеческой природы. М. 1999.
15. Мень Александр. История религии. В 2-х кн. Кн. 1-я: В поисках Пути, Истины и Жизни: Учеб. пособие. — М.: Издательская группа «ФОРУМ-ИНФРА-М», 1997. — 216 с.: ил.
16. Николаева Олеся. Современная культура и Православие. М. 1999.

17. Осипов А.И. Путь разума в поисках истины. Лекции по православной апологетике. САТИС. СПб. 2007.
18. Плакида (Дезей), архимандрит. «Добротолюбие» и православная духовность. М. 2006.
19. Торчинов Е.А. Религии мира: опыт запредельного. Психотехника и трансперсональные состояния. СПб. 1998.
20. Уотс Алан. Космология радости. // Психология религиозности и мистицизма. Хрестоматия. Минск-Москва. «Харвест-Аст». 2001.
21. Фрейд З. Будущее одной иллюзии (1927).
22. Фромм Э. Бегство от свободы. Пер. с англ. А. Лактионова. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. — 284 с.
23. Хофманн Альберт. ЛСД Экспириенс и реальность. // Психология религиозности и мистицизма. Хрестоматия. Минск-Москва. «Харвест-Аст». 2001.

Прощение как императив нравственных ценностей

А.А. Зырко, г. Астрахань, Д.С. Батарчук, г. Москва

Мораль - это неформальные (неписанные) нормы поведения, отражающие сложившиеся традиции, обычаи. Одним из центральных понятий морали является чувство долга перед окружающими людьми. Нравственность - это скорее совесть конкретного человека, основанная на принятии (или непринятии) существующих норм жизни, позволяющая человеку сохранять свое достоинство в нестандартных ситуациях, когда для принятия решения не помогают нормы морали (учитывая, что для всех возможных ситуаций никаких норм и правил поведения не напасешься). Таким образом, нравственность - это этическая импровизация, основанная на индивидуальной совести и чувстве собственного достоинства. Одно дело это знать, а совсем другое - применять знание на практике.

В бурлящем потоке жизни пересекаются интересы множества людей, и нередко возникает ссора. Ведь никто не хочет уступать завоеванных позиций. Все дело, прежде всего в нашем эго - ощущении себя как личности, не позволяющей никому причинять себе боль. Отсюда и первая реакция - ответить обидой на обиду. Происходит серьезный конфликт. Поэтому, весьма важным является выработка некоего универсального критерия поведения. В сложившейся сложной ситуации именно Прощение, являясь важным императивом нравственных ценностей, поможет с достоинством выйти из сложившейся конфликтной ситуации, сохраняя целостность нашей личности.

Нередко мы прощаем другим их слова или поступки, но в жизни бывают случаи, когда очень трудно простить того, кто задел нас до самых глубин нашего существа. Примером могут служить: жестокие родители, сбивший кого - то водитель, грабитель, причинивший вред кому нашим родным, близким. Неспособность к прощению встречается на каждом шагу, даже у людей, которые искренне желают простить. Многие люди готовы поклясться, что полностью простили своих обидчиков, но в определенных обстоятельствах цена их прощению оказывается невысокой.

Психоанализ, связывая данное явление с теорией защитных механизмов, таких как вытеснение, реактивное образование и рационализация, немало способствовал, со своей стороны, рассеиванию иллюзий, которые на этот счет возникали. А многие прямо

задаются вопросом: «Почему мы должны прощать?». На этот вопрос есть различные ответы.

Прощение может являться практическим побуждением. Если мы настроены прагматически и нам не безразлично собственное будущее, если мы не хотим жить по законам джунглей, то иного выбора у нас просто нет.

Кто - то считает, что прощение руководит чувством сознания общности. То есть, помня о собственных слабостях и грехах, мы склонны прощать и другим.

А еще есть люди, для которых прощение является источником внутреннего мира. Для этих людей прощение необходимо для сохранения внутреннего равновесия и спокойствия, отказаться от прощения можно лишь ценой их утраты.

Возможно, первые тщательные теологические обсуждения прощения в межличностных отношениях могут быть обнаружены в иудейских и христианских религиозных текстах [2]. И в той, и в другой литературе прощение людьми друг друга поощряется потому, что воспроизводит отношение Бога к его народу.

Философский подход обогащает наше понимание концепции прощения. Философы предпринимают попытки определить контекст, в котором прощение имеет место, выявить, что препятствует прощению, прояснить вопрос о том, что считать прощением, а что нет.

Р. Энрайт [2] перечисляет несколько признаков, определяющих контекст, в котором прощение оказывается уместным: Прощение следует за личным неоправданным ущемлением со стороны другого человека. Ущерб должен быть причинен тому, кто прощает, и должен переступить границы нашего стандартного представления о справедливости.

Существует много возражений против прощения в философском понимании. Некоторые философы (включая Ф. Ницше [3]) утверждают, что простить того, кто причинил вам вред, значит проявить слабость, показать, что вы не в силах отстоять свое право на справедливое решение проблемы, возникшей в межличностных отношениях.

Так же существует утверждение, что широко распространившаяся готовность прощать, опасна для общества. Если многие его члены окажутся готовы прощать, преступники могут избежать заслуженного наказания.

Хотя вопросы прощения давно обсуждаются философами и теологами, они лишь недавно стали исследоваться психологами. В последние 15 лет большое распространение получили публикации и исследовательские программы, посвященные психологии прощения. Французская писательница и философ Симона Вайль, считает, что «простить можно только то, за что можно наказать». Суд, совершенный именем общества, возможно, определит вину и накажет обидчика. Но простить его может только пострадавший и только если сам этого захочет.

Как поясняет Габриэль Рубен, «ненависть - это очень мощное чувство, которое невозможно заставить исчезнуть. Если мы не направим ее на обидчика, то с неизбежностью обратим ее на самих себя, рискуя запустить процесс саморазрушения».

«Осознать, что мы не несем ответственности за то, что с нами случилось», - уточняет психоаналитик Николь Фабр. Речь идет о том, чтобы отказаться от своего идеального «Я», от этого фантастического представления о себе, и расстаться с навязчивыми причитаниями «Мне нет прощения за то, что я не поступил иначе». В некоторых, действительно драматичных ситуациях, простить себя необходимо, чтобы жить дальше.

На этих нескольких примерах мы видим, что прощение - это долгий и нелегкий путь. Для одних он - мужественный поступок, для других – признание собственной слабости, поскольку они предпочли бы отомстить. В любом случае прощение по отношению к тем, кто принес страдание и горе, не бывает само собой разумеющимся.

А можно ли представить себе человеческие отношения, в которых прощение было бы естественной нормой? Ответ - утвердительный, если мы покоримся Божественной заповеди. Этот тип прощения встречается у религиозных людей.

Для христианина основой даруемого другому человеку прощения является проявление «агапе» любви, которую можно определить как «любовь к людям и экзистенциальное посвящение ей всей своей жизни, а не только чувство или отношение, основанное на либидо» [1]. В силу иудейской и христианской концепции *imitatio dei* (подражания Богу) и потому, что иудейский и христианский Бог, Бог всепрощающий, действующий на основании «агапе», высказываются мнения, что прощение - моральный императив для христиан и иудеев [1].

Протоиерей Серафим Слободской, советует тем, кто задаётся вопросом, почему необходимо прощать ближнего, обратиться к Святому Писанию: «Во время одной беседы Иисуса Христа, апостол Петр подошел к Нему и спросил: «Господи! Сколько раз прощать брату моему, (то есть ближнему), согрешающему против меня (т.е. если он чем-нибудь обидит меня)? Довольно ли будет простить ему до семи раз? Иисус Христос сказал ему: «не говорю тебе до семи, но до седмижды семидесяти раз», т. е. прощай без счета, всегда». Никто не в силах изменить прошлое, но у нас есть реальная возможность пересмотреть наше отношение к нему. Из всех наших болезненных воспоминаний мы можем забрать нашу энергию обратно и жить в мире с нашим прошлым. Прощение лечит вину и раны, и делает это тихо и тщательно. А если мы, до сих пор, чувствуем свою вину перед людьми, которым мы сами причинили боль, то примиримся с ними и простим себя. Это вылечит нас, и мы сможем двигаться дальше, с позитивным подходом к жизни, и здоровым телом и душой.

Литература:

1. Brandsma J.M. Forgiveness: A dynamic theological and therapeutic analysis // Pastoral Psychol. 1982. N 31. P. 4050.
2. Enright R.D. The Human Development Study Group. The moral development of forgiveness // W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (eds). Handbook of moral behavior and development. V. 1: Theory. Hillsdale, NJ: LEA, 1991. P. 123152.
3. Neitzche F.W. The geneology of morals. L.: S.P.C.K., 1887.

Философская модель иерархии коммуникативных функций человека, отражающая основы смысла жизни, индивидуальное и общечеловеческое акме

П. Н. Кононов, г. Москва

Социокультурный подход, являющийся основным в данном исследовании, оперирует определенной моделью автокоммуникации как своеобразного функционально-коммуникативного социума индивидуума и ее проекции на общение индивидуумов в социуме.

Перечислим *автокоммуникативные действия*, раскрывающие элементарные иерархические взаимосвязи основных коммуникативных функций человека, представляющих собой индивидуальный социум:

- реальные (телесные) действия-знаки вызывают чувственную рефлексию;
- на основе чувственного восприятия реальности возникают представления разной степени достоверности или вообще новые впечатления;
- представления и впечатления вызывают ум к суждению для предварительной оценки первых представлений, или впечатлений;
- ум, прежде чем делать выбор форм поступка (ответить на вопрос – как поступить?) на реальном уровне, инициирует рассуждение разума для определения предварительного намерения, то есть ответа на вопрос – что делать?;
- разум должен рассудить относительно закономерности происходящего, чтобы понять какова причина (закон) происходящего и какова истинная (закономерная) цель данного события;
- если закон, действие которого проявило реальное событие, неизвестен сознанию, то развивать умение мыслить надо до уровня достаточного для его понимания практическим и чистым разумом, иначе определить закономерность не удастся;
- после успешных действий согласно первым шести пунктам разуму надо понять, что делать в условиях данного события для продвижения к единой цели жизни, и на какую ошибку указывает отклонение от нее (если цель жизни пока не понята разумом, то автокоммуникация будет неполноценной).

Жизненный цикл разумного человека представляет собой непрерывный образовательный (мыслительный процесс), основой которого является социокультурная коммуникация и, прежде всего, автокоммуникация. На дистанции от начала жизненного цикла (от рождения) до его завершения (до самой смерти) происходит чередующееся изучение сознанием теории какого-либо дела и освоение практики, включающее в себя своеобразные контрольные работы, зачеты и экзамены.

Многолетние исследования индивидуальной и социальной жизни человека одушевленного показали, что общечеловеческая цель жизни обозначена в сочетании двух слов – *homo sapiens*, которое можно перевести на русский язык следующим образом: человек, развивающий умение мыслить (сокращ. ум). Однако исследовательская практика показала, что индивидуальные цели жизни можно свести к шести типам:

1. стать разумным эгоистом;
2. освоить профессии, украшающие человеческую жизнь;
3. научиться быть миротворческим звеном между людьми сильного и слабого характера;
4. изучить закономерности, регулирующие человеческую жизнедеятельность, и способствуют установлению соответствующего им порядка;
5. понять суть дружеских отношений и научиться способствовать их осуществлению;
6. научиться достигать первые пять типовых целей жизни, чтобы явить собой пример достижения общечеловеческой акме.

Модель иерархии коммуникативных функций человека показывает, что рождением будущего человека ему даны тело, плоть и эмоции. Даны также возможности для умственной и разумной деятельности, которые подрастающее поколение с помощью

умных и разумных представителей старшего поколения планомерно преобразует в соответствующие способности. Развитие умение мыслить происходит в двух направлениях.

Первое – основано на изучении закономерностей результатов умственной деятельности, то есть выбора форм существования, ради обретения «практического разума».

Второе – осуществляется ради обретения «чистого разума» и складывается из абсолютного понимания (в данном случае – не связанного с конкретными событиями) цели проявления событиями той или иной закономерности, самих Законов жизни, их цели.

Совокупная и достаточно гармоничная (соразмерная) деятельность «практического разума» и «чистого разума» открывает сознанию человека акме его жизни. Если человеку дать достоверную информацию о цели его жизни, но, при этом он не достаточно умен (нет ума – нет разума) или умен, но недостаточно разумен (без разума невозможно понять и научиться применять законы жизни), то его акме, то есть цель жизни – недостижима.

Слова Соломона «Множество мудрых – спасение миру» (Прем. 6: 26) – это призыв признать общечеловеческую акме как развитие умения мыслить до уровня, достаточного для осознанного исполнения обществом всех действующих (неписаных) Законов жизни.

Раздел 3. Смысл жизни, акме, профессиональная деятельность, возраст и проблемы современного образования

Смыслжизненные и акмеологические проблемы карьерного роста специалиста

О.В. Москаленко, г. Москва

Новое для нынешней действительности словосочетание «планирование карьеры» звучит непривычно, хотя рыночные перемены в экономике продолжаются уже давно. «Планирование» напоминает об ушедшем времени, когда не было места инициативе и предприимчивости в силу предопределенности всех процессов. К тому же слово «карьера» до сих пор для многих россиян имеет негативную окраску. Вместе с тем, нынешнее внимание к профессиональному стремлению, стремлению сделать карьеру – это не дань моде и не попытка перенести зарубежный опыт на отечественную почву.

Во многих европейских бизнес-школах на первом занятии в рамках учебной программы по подготовке магистров делового администрирования (МВА) преподаватель спрашивает у слушателей, имеют ли они письменные планы будущей карьеры. В среднем из 100 обучающихся только трое отвечают на этот вопрос утвердительно, при этом в дальнейшем успехи в управлении банками, предприятиями и государственными организациями сопутствуют именно этим троим. Они становятся предметом особой гордости бизнес-школы, обеспечивают ей престиж.

Люди, имеющие письменные планы карьеры, не просто хотят добиться определенных результатов, не скрывая этого, но и действуют, стремясь занять соответствующее их знаниям и способностям место в системе той или иной компании, или ставят перед собой значительно более заманчивые перспективы. Планирование карьеры – это поиск путей личностного совершенствования для достижения конкретных

целей с учетом индивидуальных возможностей и ограничений. Поиск таких путей – это не просто новое увлечение.

Обязательным условием развития любой страны является стремление большинства ее граждан к самовыражению в экономической сфере, должностному продвижению на своей фирме, в своей компании, расширению своего влияния. Жесткая конкуренция требует повышения качества каждой последующей ступени управленческой пирамиды. Следовательно, для общества стремление каждого из его членов подняться наверх является полезным, тем более, если оно подкрепляется специальной подготовкой.

При этом возникают морально-нравственные проблемы. Они особенно резко проявляются в методах или так называемой ловкости построения карьеры, при использовании которой люди могут, например, занимать должности, которым они явно не соответствуют. Цель планирования карьеры как раз и заключается в том, чтобы обеспечить соответствие деловых и личностных качеств профессионала занимаемой должности и наоборот.

Начальный этап планирования карьеры начинается с профориентации, увязанной с жизненными целями человека. Выбор вида трудовой деятельности должен основываться на исчерпывающей информации о характере работы, перспективах и оценке собственных способностей. В современных условиях профориентация является не только уделом школьников, решающих, к чему они более склонны. Значительная часть взрослого населения страны занята вторичной профориентацией, т.е. изменением вида деятельности в связи с переменной экономической ситуации, закрытием предприятий и организаций, конверсией. Это процесс болезненный, поскольку связан с ломкой жизненных представлений, установок и стереотипов. Если новая работа рассматривается человеком лишь как способ выжить, то большие достижения и успехи маловероятны. Если же повторный выбор трудовой деятельности сделан сознательно и даже самая незначительная должность оценивается как начало новой карьеры, многое удастся реализовать, и жизнь человека наполняется успехом и открытиями.

Планировать карьеру можно и нужно в любом, лучше молодом возрасте. Для достижения карьерных целей более взрослому человеку требуется приложить больше усилий, чем молодому. При этом самое важное – иметь мотивацию к достижениям, кроме того, необходимо правильно рассчитывать свои силы. Таким образом, речь идет об основе основ планирования карьеры – оценке стартовой готовности, способностей, наличия знаний, умений и навыков.

Каждый человек должен учитывать правило для достижения успеха – иметь четкое представление о том, с чего надо начать. Акмеологические и психологические методы подсказывают, что начало кроется в оценке имеющихся ресурсов, для которой необходима помощь специалиста. Психодиагностика помогает определить, какие личностные качества должны быть скорректированы, какие следует компенсировать. Сведения о физическом состоянии организма и о наличии или отсутствии профессиональных или управленческих знаний и опыта дополняют общую картину. Затем карьерные цели должны быть уточнены. Важно учитывать варианты достижения аналогичных целей другими людьми, сопоставить все эти стороны с собственными объективными и субъективными возможностями. К тому же важно определить временной период для всех этих действий.

Необходимо также знать законы построения карьеры. Секретов достаточно много. Например, управленческий опыт интенсивнее приобретается до 35 лет, позднее компенсировать пробелы практической подготовки достаточно сложно; если руководитель испытывал трудности во взаимоотношениях с людьми на первой ступени карьеры, то такие трудности сохранятся до самого верхнего уровня, и необходима специальная подготовка для их преодоления.

Особая проблема – личностные изменения под влиянием управленческой деятельности. Мудрец сравнивал прикосновение к власти с прикосновением к прокаженным и утверждал, что очень немногим удастся не заразиться смертельной болезнью. Проявление регрессивных черт личности руководителя на разных уровнях профессиональной деятельности наблюдается достаточно часто, но специалисты стараются об этом умалчивать: неприятно, а иногда просто опасно. Некоторых негативных изменений личности избежать трудно, но при желании ей может быть оказана оперативная помощь, особенно в периоды смятения и ошибок, кризисных возрастных точек (очень важная проблема карьеры).

Часто, особенно в молодом возрасте 22-35 лет, а, нередко уже в значительно старшем - 45-60 лет, специалист старается «сделать» карьеру. При этом есть два способа соответствия личностно-профессионального развития и карьерного роста.

Первый – эти процессы идут параллельно, тогда карьера становится в ряд с другими аспектами смысла жизни человека, помогая ему развиваться, не останавливаться, двигаться к АКМЕ.

Второй – это ситуация, когда названные процессы идут в противоположные стороны. Случится это может в обстоятельствах, когда карьера становится – главным, основополагающим, жизнеобразующим, первым и последним пунктом в существовании человека. Специалист не занимается больше ничем в своей жизни. При этом может разрушаться семья, пропадают доверительные отношения с родными и близкими людьми, друзьями, теряются увлечения. Ситуация порой непонятна самому специалисту - вроде бы он растет в карьере, у него все получается, а в других аспектах жизни – кризис.

Или в ситуации – когда карьера вообще не интересует специалиста. В этом случае дело может дойти до потери работы.

И в том, и в другом случаях – специалист в перспективе столкнется с внутриличностными и межличностными конфликтами, которые также приведут к осложнению в отношении с семьей, друзьями, коллегами, саморазрушению и аутодеструкциям, кризису личности и профессионала, потере смысла жизни.

Поэтому так важно при планировании карьеры, став ее субъектом, учесть свои цели и мотивы выбора карьеры, соизмерить все аспекты смысла жизни. В этом мы видим смысложизненные и акмеологические проблемы карьерного роста специалиста.

Личностная реализация «дела жизни»: эмпирическое исследование

А.А. Ткаченко, г. Кировоград, Украина

Сущность личностной реализации «дела жизни» раскрывается в контексте психологии жизненного пути, когда основное этическое и онтологическое задание

заключается в стремлении к высшему уровню человеческого существования и вершине человеческого бытия (по С.Л. Рубинштейну [6]). С этой целью мы предлагаем понятие «дело жизни» (ДЖ), характеризующее стремление личности к достижению высшего предназначения [7; 8]. В этом случае в личностной реализации ДЖ основной единицей измерения становится поступок. В этом контексте интересно мнение Д.А. Леонтьева, который рассматривает поступок как способ движения личности в жизни, как осознанное ответственное действие, основанное на личной причинности в оценке продвижения на личностном пути (не следует путать с понятием «жизненный путь»). Большая часть действий, не будучи поступками, индифферентны к этому пути и не содействуют личностному развитию [3]. Это значит, что лицо, которое является субъектом своей жизни, не всегда может стать также субъектом своего высшего предназначения. Отсюда вытекают два направления жизненного пути, как «жизнь-деятельность» и «жизнь-поступок», взаимоотношение которых определяется взаимосвязью лица и ситуации как (по мнению автора работы [3]) «попадание в ситуацию», допускающее случайность и отсутствие активного участия личности, или «подготовка ситуации», где подчеркивается активная роль личности. Очевидно, что человек «вступает» в ситуацию с багажом всего предыдущего жизненного достояния, что позволяет говорить о «попадании» в ДЖ. Это понимается как особенный паттерн личностно-ситуационного взаимодействия, когда одновременно совпадают внутренний факт успешного прохождения лицом этапа подготовки к реализации ДЖ и внешний факт возникновения жизненного события, когда создаются благоприятные условия для начала реализации ДЖ.

Наше эмпирическое исследование проводилось на выборке из 32 человек, включающей 4 группы лиц, которые разделялись по уровню творческих достижений, соответствующих личностной реализации ДЖ. В первую группу вошли выдающиеся лица, которые сделали весомый вклад не только в национальную, но и в мировую культуру. Во вторую группу вошли выдающиеся лица, которые внесли весомый вклад в национальную культуру и науку. В третью группу вошли известные лица, которые сделали весомый вклад в культуру и науку в отдельных сферах. В четвертую группу вошли лица, которые пытались сделать вклад в культуру или науку, но им так и не удалось достичь заметных успехов. При выборе метода исследования особое внимание обращалось на внутренние личностные и жизненные и характеристики, отражающие уровень реализации ДЖ, к которым относятся:

- *ситуационная*, характеризующая соотношение личностных и ситуационных переменных, рассматриваемых как «закономерная случайность». Уровень выраженности этого критерия определяется способностью лица «попадать» в ситуацию и не только размещать себя в ней, но и изменять ее под себя;

- *кризисная*, характеризующая способность лица переживать кризисные ситуации вплоть до трагичности как «духа серьезности» (по С.Л. Рубинштейну [6]). Уровень выраженности этого критерия определяется в зависимости от стадии кризиса (по Ф.Е. Василюку [1]);

- *правдивость*, характеризующая выраженность «поля правды» по типу понимания правды (по В.В. Знакову [2]), соответственно как «инструментального», детерминированного утилитарными рассуждениями и представлением о справедливости, «этического», которое регулируется морально-этическими принципами и мотивационной

направленностью на представление о справедливости, «духовного», детерминированного способностью к личностной коммуникативной рефлексии на основе совести.

- *поступковость*, характеризующая выраженность поступкового механизма творения жизни как «ситуация – мотивация - действие (поступковое) - последствие» (по В.В.Роменцу[5]), которая определяется уровнем выраженности предыдущих критериев;

- *ДЖ-самоопределения*, характеризующая уровни личностного самоопределения в реализации ДЖ, которые мы определили как «дорефлексивный», «рефлексивный» и «духовный» (следуя за С.Л. Рубинштейном в рассмотрении способов существования человека как субъекта жизни [6]).

Для выявления этих характеристик личностной реализации ДЖ мы применили метод нарративного жизнеописания в виде интервью-откровения, который предусматривал полную правдивость исследуемого. Он использовался в форме анализа текстов соответствующего содержания. Для изучения личностной реализации ДЖ исторических выдающихся лиц выбирались лишь те, которые оставили после себя личные материалы жизнеописания событий и их переживаний соответствующего содержания, что отвечало бы нашим критериям правдивости и откровенности. Это были «дневники» Л.Н. и С.Л. Толстых, В.К. Винниченко, Т.Г. Шевченко, а также «письма» и «воспоминания» Ф.М. и А.Г. Достоевских. Исследование наших современников происходило в процессе непосредственного общения с аудиозаписью.

Вместо выводов представим психологические характеристики личностной реализации ДЖ в каждой из исследуемых групп:

Лица первой группы по психологии личностной реализации ДЖ в корне отличаются от рядовых людей, поскольку стремятся к достижению духовного уровня ДЖ-самоназначения. Их жизненный путь оценивается как жизнь-поступок. Здесь собственные интересы переходят на второй план и происходит творение духовного продукта и реализация ДЖ «для другого» (общества, народа, мировой культуры). Для них кризисные ситуации являются нормой жизни. Они пытаются придерживаться правдивости на уровне «духовного поля правды», что можно рассматривать как праведность. Пытаются придерживаться морально-этических норм высшего духовного уровня, что недоступно рядовым лицам и ими оценивается как что-то непонятное и даже абсурдное.

Лица второй группы напоминают первых, но их психология личностной реализации ДЖ проявляется в несколько меньшем, национальном масштабе. Разница заключается в том, что они больше ориентированы на реализацию ДЖ «для себя», - своей личности, нации или народа. Они больше находятся в «этическом поле правды», когда прежде всего идет речь о национальных ценностях. Их жизненный путь также определяется как жизнь-поступок, но с меньшим напряжением и кризисностью.

Лица третьей группы уже существенно отличаются от предыдущих. Хотя они также ориентированы на реализацию ДЖ «для себя», но вместе с этим отличаются в соблюдении морально-этических норм, поэтому в наиболее напряженных кризисных ситуациях могут их менять на противоположные. Присутствуют ограничения, продиктованные собственной выгодой. Они могут одновременно находиться и в «этическом» и в «инструментальном поле правды», что само по себе уже является безнравственным. Их жизненный путь рассматривается одновременно и как жизнь-поступок и как жизнь-деятельность.

Лица четвертой группы менее всего стремятся к реализации ДЖ. Единственное, что их отличает от рядовых, это ориентация на подготовку к реализации ДЖ. В их жизни преобладает стремление к удовлетворению собственных потребностей, они находятся в «инструментальном поле правды», для них этические и моральные нормы не являются актуальными.

Литература:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций).- М.: Изд-во МГУ, 1984.- 200с.
2. Знаков В.В. Психология понимания правды. СПб.: Изд. Алатея, 1999.- 282 с.
3. Леонтьев Д. А. К психологии поступка // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия, 2006, № 2. / http://www.existradi.ru/n9_leon.html
4. Коржова Е. Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации // «Психологические проблемы самореализации личности». Вып. 4 / Под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 155–160./
5. Роменец В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. Посібник, К.: Либідь, 1998. 992с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.- 191 с.
7. Ткаченко А.А. Дело жизни: достижение личностью высшего предназначения. Монография.-Кировоград: «Поліграф-Терція», КИРУЭ, 2010.-288с./Электронная версия: <http://psyfactor.org/lib/tkachenko8.htm>
8. Ткаченко А.А. Духовно-природная психотерапия. (Эсхатологический аспект). Личностная и профессиональная элитарность. Кировоград: КОД, 2001.- 220с./Электронная версия: <http://psyfactor.org/lib/dppt.htm>

Социально-психологический портрет профессионализма дипломатов и проблемы смысла жизни

В.А. Москаленко, г. Москва

На дипломатическом поприще всегда служили яркие личности. Дипломаты России славились прекрасным и разносторонним образованием, широким политическим кругозором, высокой культурой и тактом. Особенно хочется подчеркнуть, что и сегодня наша страна богата представителями этой уникальной профессии, которые готовы отдать жизнь на благо Отечества.

Профессию дипломата всегда относили к разряду престижных сфер деятельности. Исторически сложилось так, что для решения различных вопросов с другими государствами привлекали выдающихся российских деятелей (среди них историки, литераторы, переводчики и т. д.). Это были самые достойные представители общества в любое время. Они славились прекрасным и разносторонним образованием, широким политическим кругозором и высокой культурой (А.М. Горчаков, А.М. Грибоедов, А.А. Громыко, А.М. Коллонтай, В.П. Кочубей, М.М. Литвинов, Н.И. Панин, П.А. Румянцев-Задунайский, Ф.И. Тютчев, В.С. Черномырдин и др.).

Первое внешнеполитическое ведомство появилось в России в середине XVI века и получило название Посольский приказ. С этого времени дипломатическая служба приобрела особый статус. В период царствования Петра I, когда нашу страну стали

воспринимать как великую европейскую державу, в крупнейших ведущих мировых государствах были организованы постоянные дипломатические представительства. Потом Посольский приказ переименовали в Коллегию иностранных дел. А уже привычное для современного человека название Министерство иностранных дел ввел император Александр I в 1802 году, а первым министром стал граф М. И. Воронцов.

Сейчас модно создавать всевозможные рейтинги. Так, если составить список сфер деятельности, пользовавшихся популярностью у человечества в ту или иную историческую эпоху, то, безусловно, дипломатия занимала бы в нем одну из первых строчек на протяжении последних 700 лет. Со времени существования ведомства иностранных дел в различных его ипостасях в его ряды привлекали только самых достойных. И независимо от исторической эпохи дипломат должен быть патриотом своей страны, в противном случае человеку лучше не стремиться сделать карьеру на этом поприще. Недаром говорил американский писатель Амброз Бирс: «Дипломатия — искусство лгать ради блага своей родины». И если человек не способен на это, то необходимо задуматься, прежде чем выбирать подобную работу в качестве профессиональной сферы деятельности.

Несколько лет назад Фонд «Общественное мнение» проводил исследование: наших соотечественников спрашивали о том, каким им представляется российский дипломат. Не все участники опроса смогли однозначно ответить. Тем не менее, подавляющее большинство респондентов нарисовали следующий портрет: блестяще образованный, интеллектуально развитый человек с широким кругозором, культурный, воспитанный, интеллигентный, профессионал своего дела. Кроме того, считают они, дипломат должен быть порядочным и честным, деятельным и активным, общительным, но осторожным и дальновидным человеком, патриотом своей страны. Если говорить о внешнем облике, то многие опрошенные мысленно представляли себе высокого красивого солидного мужчину 40 лет, в костюме от Картье, в туфлях от Версаче, обязательно в галстук и с кейсом в руках.

Думаю, что и сейчас такой образ, по-прежнему, возникает у россиян, если их спрашивают о том, как выглядит дипломат. Безусловно, работа во внешнеполитической сфере всегда была и будет окружена множеством домыслов, и это делает ее привлекательной для романтиков и любителей загадок. Молодые люди полагают, что с поступлением на дипломатическую службу им гарантированы заграничные поездки, полные приключений и невероятных историй. На самом деле в описываемой профессии за ореолом загадочности скрывается нелегкий, зачастую рискованный труд, требующий специальных знаний, умений и навыков.

В первую очередь, представитель обсуждаемой профессии должен выступать в качестве посредника между двумя странами, развивать двусторонние отношения между Россией и тем государством, где он работает в настоящий момент. Сложность в том, что его задача — объяснить позицию своей страны средствами, максимально доступными для другой стороны. При этом надо учитывать национальный менталитет, нравственные устои и политические особенности государства, с которым ведут переговоры для дальнейшего сотрудничества.

Представитель своей страны, пребывающий в другом государстве, выполняет довольно трудную работу не только посреднического характера. Он должен следить за тем, что происходит вокруг и сообщать об этом в Министерство иностранных дел.

Находясь непосредственно в эпицентре событий, дипломат рекомендует, какой официальной позиции необходимо придерживаться в каждой конкретной ситуации. В его обязанности также входит отслеживание реакции других стран на те или иные факты общественной жизни государства, где он пребывает. Не стоит забывать, что в посольстве всегда присутствует и рутинная бумажная работа, связанная с организационными моментами. Сюда относится, скажем, выдача виз, встреча иностранных делегаций, переводы, оформление документов и прочее... Всего не перечислишь, поскольку, как правило, именно такие обязанности занимают более 50% служебного времени.

Главными составляющими успеха в дипломатической работе являются высокий образовательный, интеллектуальный и культурный потенциал и, несомненно, искусство использовать все это на практике. Соответственно специалист-международник должен быть всесторонне развитым человеком, обладать гибким умом и способностью адаптироваться к любой, даже самой неординарной и неожиданной ситуации. А, следовательно, быть обаятельным, коммуникабельным Джеймсом Бондом. Как сказал писатель-сатирик К. Мелихан: «Дипломат всегда знает, что спросить, когда не знает, что ответить». Для этого нужны поистине энциклопедические знания и поразительная память.

Личностные характеристики также имеют огромное значение. Человек, стремящийся к внешнеполитической деятельности, должен, прежде всего, уметь располагать к себе даже самого категорично настроенного собеседника, а также убеждать и оказывать воздействие на людей. Недаром говорят, что искусный дипломат — это тонкий психолог, способный в любой ситуации найти подход к любому человеку и убедить его в собственной правоте таким образом, что последний сочтет, будто самостоятельно сделал вывод, без чьего-либо давления.

Дипломат должен быть гением аналитики. Мало собрать всю информацию. Надо уметь проанализировать ее и обобщить, найти то рациональное зерно, ради которого и была проделана трудоемкая работа. Информационно-аналитическая деятельность сводится к изучению внешней и внутренней политики страны пребывания, процессов, происходящих в политической, экономической, социальной, культурной и других областях повседневной жизни государства. В результате такой работы специалист подготавливает соответствующие информационно-справочные материалы и направляет их в администрацию президента, правительство, МИД и другие ведомства.

Умению анализировать стараются обучать будущих специалистов в области международных отношений еще со студенческой скамьи. И наконец, настоящего профессионала отличает собранность, ответственность за сказанное вслух слово и тем более за совершенный поступок. Не каждый человек, даже окончивший дипломатический вуз, способен соединить в себе все обрисованные выше черты и качества. Поэтому далеко не все могут достичь карьерных высот.

Дипломатическая карьера напоминает бег на длинную дистанцию. Она зависит от очень многих факторов. Но решающими являются способности, знания, активность и инициатива.

Таким образом, мы можем сформировать следующий портрет дипломата.

Дипломат:

- управляет своими словами и отвечает за них;
- уверен в себе, обладает высокой самооценкой;
- опирается на свои сильные стороны и спокойно принимает слабые;

- хорошо выглядит, доброжелателен;
- несет социальную и личную ответственность;
- заботится о качестве своего здоровья;
- трудолюбив, организован;
- креативен, нацелен на результат, обладает хорошей памятью;
- старается успеть сделать как можно больше в своей жизни;
- хорошо информирован и грамотен;
- умеет владеть ситуацией и своими эмоциями;
- здраво мыслит, требователен, порядочен, вежлив;
- уважает людей, работающих с ним в одной команде;
- осознает свою самодостаточность;
- даёт ценные советы и разбирается в людях, коммуникабелен;
- имеет стальной внутренний стержень;
- честен и умен, решителен, настойчив, выполняет обещания;
- соблюдает конфиденциальность;
- личность профессионала любит то, что делает профессионал;
- высоко мотивирован на профессиональную деятельность;

В представленном социально-психологическом портрете дипломата показаны одни из основных качеств, которые демонстрируют профессионализм, личностно-профессиональное развитие специалиста.

Профессионализм характеризует свойство некоторых людей выполнять свою работу на высоком уровне – систематически, эффективно и надежно. Человек может приобрести профессионализм в результате специальной подготовки и долгого опыта работы, а может и не приобрести профессионализма, а лишь «числиться» профессионалом. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство.

Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека. Мы согласны с Е.А. Климовым, считающим необходимым рассматривать профессионализм «не просто как некий высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека».

Профессионализм, являясь свойством конкретного человека-профессионала и полностью отражая его индивидуальность, одновременно реализуется как качество «надындивидуальное», поскольку формируется с учетом профессиональных требований конкретной социально-производственной системы и обеспечивает ее воспроизводство, сохранение и развитие.

Дипломат относится к разряду таких специальностей, которые невозможно осуществлять без любви к своему делу, определенной жертвенности (в хорошем понимании этого слова), не видя смысла своей жизни без данной профессии. Однако, важно, чтобы профессиональная деятельность «не забрала» всю жизнь дипломата и его самого целиком. Необходимо определиться со своими целями жизни, так как смысл жизни заключается и в личностном совершенствовании и саморазвитии, общении с друзьями и родителями, построением семейной жизни и воспитании детей, увлечениях, хобби,

познании мира. А это тоже выступает немаловажным условием развития личности дипломата как любого человека.

Смыслжизненные и акмеологические проблемы управленческой деятельности в современном военно-медицинском учреждении

С.А. Новиков, г. Москва

Акмеологический анализ профессиональной деятельности руководителя позволяет выявить признаки и раскрыть их сущность, но в деятельности:

профессиональная деятельность руководителя - это процесс активного взаимодействия двух индивидуальных субъектов, каждый из которых обладает свойствами регуляции и саморегуляции. Будучи субъектами, руководитель и подчиненный осуществляют целенаправленную сознательную деятельность, но при наличии специфики в их деятельности, она всегда осуществляется в соответствии с общими законами функциональных систем, в которой подчиненный выступает как активный субъект деятельности, так как имеет определенную личностную мотивацию, свое понимание и оценку поставленных перед ним задач, проявляет избирательное отношение к личности руководителей, что в значительной степени влияет на результат его деятельности и общую эффективность достижения цели в системе управления;

- *осознание и четкая постановка стратегических целей деятельности руководителем, определение и прогноз перспектив деятельности* руководимых подструктур, создание условий, при которых исполнители принимают эту цель, реализовывают ее в ряд тактических задач и находят адекватные способы их решения;

- *субъектом управления в профессиональной деятельности руководителя* выступают структурно-обозначенные объединения людей и руководители на персональном, наделенные управленческими полномочиями и осуществляющие управленческую деятельность; при этом руководитель исходит из определенной мотивации и убеждений;

- *объектом управления в профессиональной деятельности руководителя* выступают отдельные люди или группы, на которые направлены организованные, систематические, планомерные воздействия субъекта управления. Объект управления можно рассматривать в двух аспектах: элементарно-структурном и функциональном;

- в профессиональной деятельности руководителя всегда складываются неразрывные взаимоотношения между двумя указанными компонентами: субъект - объектные отношения как по горизонтали между параллельными подструктурами, так и по вертикали - в иерархических подструктурах. Управление может считаться успешным при условиях, что субъект (руководитель) определил цель взаимодействия правильно, а объект (исполнитель) имеет способы и возможности для ее реализации. Управленческое взаимодействие может реально функционировать только в том случае, если объект управления выполняет команды субъекта управления. Поэтому для осуществления управленческого процесса необходимо, с одной стороны, наличие у субъекта управления определенной мотивации (потребностей) и возможностей (знаний, способностей) руководить объектом, а с другой — наличие у объекта управления собственной мотивации (желания) и способности выполнять эти команды так, чтобы в этом

взаимодействии был двусторонний интерес, ощущалась взаимозависимость. Надлежащий уровень осознания субъектом и объектом управления принципа двусторонней заинтересованности проявляется в их более или менее равном понимании целей управления;

- постановка цели профессиональной деятельности руководителя — обозначение желаемого результата, который должен быть получен после осуществления действий управления. Процесс целеполагания является определяющим условием эффективности управленческой деятельности руководителей и руководящих структур. Цели в управленческой деятельности различаются: стратегические (отдаленные) и тактические (более близкие во времени). Между этими двумя видами целей существует постоянная диалектическая взаимосвязь, возможности взаимоперехода, кроме того в управленческой деятельности важны и задачи. Задача (оперативная задача) — это постановка конкретных вопросов, подлежащих решению и последовательно приводящих к достижению основной цели;

- функции управления в профессиональной деятельности руководителя, следующие: *целевые и организационные*. Назначение целевых функций состоит в направленности к определенной цели системы, которая может охватывать отрасль, регион, учреждения и т. д. Назначение организационных состоит в использовании оптимальных методов объединения специалистов, сотрудников для реализации целевой функции системы, обеспечения жизнедеятельности всех ее подструктур. Управление включает в себя также функции прогнозирования, планирования. Выполнение действий, предусмотренных планом, требует осуществления *ряда организационных функций*: общеорганизационной; материально-технического обеспечения; экономико-финансового развития; учета и контроля; политико-правового обеспечения; социального обеспечения и социальной *защиты* работников; функции мотивации.

- *выделяются следующие управленческие отношения в профессиональной деятельности руководителя: отношения централизма и самостоятельности, субординации и координации, ответственности, соревнования, а кроме того - основные* (которые реализуются путем непосредственного воздействия на определенный объект) и неосновные (вспомогательные, которые складываются между неподчиненными сторонами управленческого процесса, что исключает применение власти), вертикальные (подчиненности, субординации) и горизонтальные (договорные отношения между равными, независимыми объектами), формальные (официальные) и неформальные (неофициальные) отношения;

- *принципы управления в профессиональной деятельности руководителя* — это основные правила, нормы, руководящие установки, на основе которых организуется процесс управления, научно обоснованная организация управленческих функций, выбор адекватных методов и приемов управленческих воздействий. В теории и практике управления выделяют *общие принципы*, т. е. правила, которыми обязаны руководствоваться все субъекты управления независимо от своего статуса; и *отраслевые принципы*, которые действуют на отраслевом, институциональном, групповом уровнях. К наиболее общим относятся следующие принципы: социальной направленности; законности в управленческой деятельности; объективности; системности; комплексности; гласности; соединения коллегиальности и единоначалия;

- в профессиональной деятельности руководителя важное место отводится методам управления — это совокупность приемов и процедур подготовки и принятия, организации и контроля выполнения управленческих решений. В управлении используются разнообразные методы, адекватные характеру решаемых профессиональных задач. Так, с позиций системного анализа управленческой деятельности можно выделить 4 группы методов в соответствии с этапами управленческого процесса: методы подготовки, принятия, организации, контроля за выполнением управленческих решений. По характеру влияния на исполнителей различают 4 основных типа методов управления: экономические, организационно-распорядительные, правовые и социально-психологические. По характеру воздействия на исполнителей выделяют методы прямого (непосредственного) и непрямого (опосредованного) влияния: административные, материального и морального стимулирования работы. По масштабам применения методы управления разделяются на общие (например, интервью, анализ деятельности, тесты и др.) и специальные (организация служебной деятельности и т.д.).

Таким образом, выделена сущность акмеологических общих признаков профессиональной деятельности руководителей.

Но в деятельности руководителя современного военно-медицинского учреждения все основные особенности руководителя присутствуют, но кроме них существуют и особенные, характерные только для этих руководителей. Эти особенные признаки выступают проблемами, так как они обладают каждодневной новизной и индивидуальными способами решения.

Первой особенностью руководителя современного военно-медицинского учреждения является сложный состав коллектива, которым необходимо управлять. Сложность состоит в разных образовательных, половозрастных и индивидуальных качествах специалистов современного военно-медицинского учреждения.

Второй особенностью руководителя современного военно-медицинского учреждения обнаружено то, что деятельность этого руководителя осуществляется в экстремальных условиях, так как любое решение руководителя и его подчиненных-врачей связано со здоровьем и жизнью больного.

Третьей особенностью руководителя современного военно-медицинского учреждения выступает взаимосвязи систем отношений «Руководитель - подчиненный (врач, медсестра, санитар)» и «врач — больной». Если медицинский персонал современного военно-медицинского учреждения готов выполнять свои социальные роли, то контингент больных в данном учреждении особый и к нему должно быть своеобразное отношение.

Это связано с *четвертой особенностью* — руководитель военно-медицинского учреждения выступает для больных непосредственно или опосредованно через медицинский персонал как советчик, иногда не только по проблемам здоровья и лечения болезней, но и по вопросам жизни, выбора будущего способа жизни, в том числе и смысла жизни. При этом руководитель в ситуации рекомендаций больному берет ответственность, иногда это гиперответственность, которая ведет к эмоциональной нагрузке на руководителя.

Пятая особенность связана с тем, что руководитель не только разрабатывает цель собственной деятельности, но и определяет цели для подчиненных, цели для больных, а

значит, необходимо, чтобы руководитель сам понимал психологическую значимость и роль целей для общего дела и для каждого сотрудника и больного; знал и умел формулировать этически обоснованные цели; позиционировал свое уважительное и ценностное отношение к значимым целям; личным примером демонстрировал этапы этического выбора при определении целей. Аналогично – и по мотивации сотрудников – руководителю необходимо распознавать и понимать скрытые мотивы подчиненных и больных, обсуждать необходимость ценностные мотивирующие факторы, применять групповые и индивидуальные приемы формирования ценностного отношения к собственной профессиональной деятельности, формировать у сотрудников и больных мотивацию самоконтроля, саморазвития и самосовершенствования.

Для того, чтобы деятельность коллектива была максимально эффективной, руководителю необходимо владеть навыком определять для подчиненных задачи в зависимости от их приоритетности, исследовать ресурсы, средства, приемы, с помощью которых конкретная задача была бы выполнена на самом высоком уровне и в реальные сроки.

Таковыми нам представляются особенные признаки руководителя современного военно-медицинского учреждения, деятельность которого мы и хотим всесторонне исследовать в будущем.

Ценностно-смысловые ориентации и особенности профессионального здоровья у специалистов, участников военных действий

М. Е. Зеленова, г. Москва

Развитие промышленности, усложнение условий трудовой деятельности влечет за собой изменение профессиональных требований к подготовке субъекта труда, его ответственности, эмоциональной устойчивости, мотивационной направленности. По различным данным 80-90% всех несчастных случаев на производстве, транспорте и в быту происходит по причинам, связанным с «человеческим фактором». Аварии, возникающие в результате ошибочных действий, определяются нарушениями соматического здоровья человека, развитием неблагоприятных функциональных состояний, дисфункциями профессионально важных психических и физиологических свойств (Бодров, Орлов, 2004; Котик, 1981).

В последние годы все чаще появляются исследования, в которых показано, что повышение надежности и результативности профессиональной деятельности в значительной степени может быть обусловлено общими мотивационно-ценностными установками индивида, его отношением к профессии как важнейшей смыслообразующей ценности (Пономаренко, 2011; Чудновский, Бодалев, Вайзер и др., 2004). Все большее число ученых, рассматривая проблемы профессионального здоровья, затрагивает аспекты, связанные с изучением экзистенциально-личностных характеристик субъекта труда, степень его удовлетворенности результатами профессиональной деятельности и самоопределения, отношение к составляющим профессиональной востребованности. Активно изучаются особенности мировоззрения специалистов разного профиля, мотивационная направленность и возможности профессионального и личностного роста. (Чудновский, 2001; Митина, 2005; Шульц, Шульц, 2003 и др.). В

рамках данного направления профессиональное здоровье определяется не только как состояние физического, психологического и социального благополучия, но и как интегральное свойство человека, включающее индивидуально-личностные характеристики субъекта труда, проявляющиеся в условиях конкретной профессиональной деятельности (Ананьев, 2006).

Среди факторов, влияющих на здоровье и функциональную надежность человека, выделяются как внутренние (производственные) стрессоры, так и внешние, воздействующие на индивида за пределами рабочей среды. К ним относятся разного рода обстоятельства и негативные жизненные события (в том числе и экстремальные), происходящие в жизни человека и его окружения. В ряду таких событий участие в военных действиях является одним из наиболее тяжелых. Психологический ущерб, полученный в результате военной травмы, приводит к социальной дезориентации, неадекватности представлений человека о мире и своей социальной роли, нарушению способности поддерживать социальные контакты, утрате целостности «Я», снижению самоуважения, глубокой внутренней опустошенности. После возвращения к мирной жизни ветераны войны, как правило, сталкиваются с непониманием и осуждением со стороны окружающих, сложностями в семье и на работе. Полученный военный опыт вызывает у людей разные виды социально-психологической дезориентации, а сформировавшиеся на войне приоритетные ценностно-смысловые установки требуют переосмысления и коррекции к реалиям окружающей мирной действительности.

Представленная работа является составной частью эмпирического лонгитюдного исследования психологических детерминант успешности послевоенной адаптации участников боевых действий, проведенного в Институте психологии РАН. Целью настоящего раздела выступило изучение связи между успешностью преодоления последствий военного стресса, особенностями профессионального здоровья, смысложизненными ориентациями и структурой ценностей обследованных ветеранов.

Были обследованы ветераны войны, работающие в охранных структурах или водителями различных видов транспорта. Средний возраст - 39 лет, образование - среднее или среднее специальное. Все обследованные принимали участие в военных действиях и имели равный по тяжести боевой опыт. Никто из них не был тяжело ранен или контужен, никто не страдал тяжелыми психотическими расстройствами.

Основными характеристиками профессионального здоровья выступили показатели, отражающие особенности психосоматического статуса ветеранов и уровень психической напряженности (частота встречаемости и интенсивность проявления признаков посттравматических стрессовых нарушений), которые выявлялись по результатам применения Интегральной шкалы функционирования для DSM-III-R СКИД - FS SCID (Global Assessment of Functioning Scale) и Шкалы клинической диагностики ПТСР - CAPS (Clinical - Administered PTSD Scale). Субъективная оценка состояния здоровья и уровень удовлетворенности обследованных индивидов результатами и характером своей профессиональной деятельности выявлялись в ходе беседы с использованием специально разработанного опросника и шкал семантического дифференциала. Для диагностики особенностей самооценки участников боевых действий применялся опросник С. Р. Пантеева «Методика исследования самоотношения» (МИС). Для выявления ценностных ориентаций ветеранов применялись «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» в адаптации Д.А. Леонтьева (Purpose-in-Life Test,

РП) и методика Ш. Шварца «Изучение ценностей личности» в адаптации В.Н. Карандашева.

Использование опросника СЖО позволило оценить общий уровень смыслонаполненности жизни, а также выявить некоторые установки индивида относительно его понимания своего взаимодействия с миром и другими людьми, наличие целей в жизни, ориентацию на будущее, предпочтение активности перед пассивностью, принятие на себя ответственности.

Использование опросника Ш. Шварца позволило выявить степень значимости и структуру основных мотивационных типов, которые, по результатам исследований, являются универсальными и определяют стратегию поведения человека в самых разных культурах. Опросник имеет следующие шкалы: 1. власть (социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами); 2. достижение (личный успех в соответствии с социальными стандартами); 3. гедонизм (наслаждение или чувственное удовольствие); 4. стимуляция (волнение и новизна); 5. самостоятельность (самостоятельность мысли и действия); 6. универсализм (понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы); 7. доброта (сохранение и повышение благополучия близких людей); 8. традиции (уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи); 9. конформность (сдерживание действий, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям); 10. безопасность (безопасность и стабильность общества, отношений, себя). Кроме того, Шварц выделяет следующие блоки ценностей: 1) ценности сохранения («безопасность», «конформность», «традиции») и ценности изменения (стимулирование, «саморегуляция»); 2) ценности самоопределения («универсализм», «благосклонность») и ценности самовозвышения («власть», «достижения», гедонизм); 3) ценности, выражающие интересы индивида («власть», «достижения», «гедонизм», «стимулирование», «саморегуляция») и ценности, выражающие интересы группы («благосклонность», «традиции», «конформность»).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ PASW Statistics 17 для Windows. В зависимости от типа измерительных шкал при оценке достоверности различий применялись соответствующие параметрические и непараметрические критерии. Для оценки взаимосвязей между переменными использовался коэффициент корреляции Спирмена. Для выявления возможной группировки переменных применялся факторный анализ.

На основании обобщения данных проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты:

1. Показано, что высокий уровень смысложизненных ориентаций напрямую связан с высоким уровнем общей социальной и профессиональной адаптированности, а также высокими показателями субъективной удовлетворенности всеми сферами жизнедеятельности (профессиональной, семейной и т.д.) и состоянием здоровья. Индивиды, уверенные в том, что человек способен контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и реализовывать их в действии, более успешно преодолевают тяжелые последствия военной травмы; у них более протяженная перспектива будущего и позитивное отношение к настоящему и прошлому. Проведение факторного анализа показало, что все шкалы методики СЖО, характеризующие разные аспекты осмысленности жизни в общей матричной структуре составили второй значимый фактор («осмысленность существования»), при этом, суммарный индекс СЖО,

отражающий общую смыслонаполненность жизни, выступил структурообразующей шкалой, имеющей наибольшую факторную нагрузку.

2. Анализ особенностей динамики общего социально-психологического и профессионального адаптационного статуса ветеранов показал, что ригидность структур Я и нежелание индивида меняться даже в лучшую сторону сопровождается трудностями в преодолении последствий боевого стресса и высоким уровнем негативных посттравматических проявлений. Установлено, что уровень психосоматических проблем и способность к изменению представлений о себе тесно связаны. Ветераны, имеющие установки на саморазвитие обнаружили тенденцию к улучшению психического и социального статуса, они в большей степени удовлетворены своим здоровьем и своей работой.

3. Установлена взаимосвязь между особенностями профессионального здоровья (выраженностью симптомов негативных функциональных состояний) участников военных действий и их ценностно-мотивационными ориентациями. Обнаружено: чем менее выражены признаки психического дистресса у обследованных специалистов, тем они в большей степени ориентированы на такие ценности как «власть», «достижения» и «стимуляция». Напротив, ценности «традиций» и «универсализма» находятся в обратной связи с внешними и внутренними показателями успешности социального и профессионального функционирования ветеранов боевых действий. Мотивационные типы «власть», «стимуляция» и «достижение» по Шварцу предполагают живой интерес к происходящему вокруг, направленность на социальный успех и уважение со стороны окружающих и требуют высокой активности индивида. То есть, мы получили, что реализация активной жизненной позиции в поведении напрямую связана с более высоким уровнем психосоматического здоровья и удовлетворенностью профессиональной сферой деятельности.

4. Не выявлено существенных различий в иерархии типов ценностей на уровне нормативных идеалов у обследованных профессионалов с разной степенью социально-психологической адаптированности и профессионального здоровья.

5. Анализ ранговых значений типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов показал, что индивиды, имеющие меньшее число признаков психического дистресса, чаще реализуют в поведении ценности «изменения» («самостоятельность»), «сохранения» («безопасность») и «самоопределения» («благосклонность» или доброта), а индивиды с более выраженными признаками психического неблагополучия и низкой самооценкой уровня здоровья - ценности «сохранения» («безопасность», «конформность») и «изменения» («самостоятельность»).

6. Сопоставление иерархии типов ценностей внутри групп ветеранов с разным числом признаков психического дистресса показало, что между двумя уровнями системы ценностно-смысловой регуляции (уровнем идеальных представлений о ценностях и уровнем их мотивационного влияния на поведение) вне зависимости от уровня психосоматического здоровья обследованных специалистов наблюдается высокая степень несбалансированности. Данные расхождения могут рассматриваться как один из показателей наличия постстрессовых внутриличностных смыслопоисковых проблем, характерных для участников экстремальных травматических событий.

Смыслжизненные и акмеологические проблемы работы психолога служебной деятельности

Д.И. Кечил, г. Кызыл

Служебная деятельность – это один из видов профессиональной деятельности, осуществляемой в рамках государственной и муниципальной службы, службы в правоохранительных, судебных, военных органах. Служебная деятельность, как и все виды деятельности, это процесс активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности, достигает цели.

В России в 2011 году был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030301.65 «Психология служебной деятельности», квалификация (степень) - 65 специалист (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» января 2011г. № 67).

При этом перед психологом служебной деятельности стоят комплексные задачи психологического обеспечения управления, служебной деятельности личного состава и подразделений в сфере правоохранительной деятельности, обороны, безопасности личности, общества и государства, образования, социальной помощи, организации работы психологических служб, предоставляющих услуги физическим лицам и организациям, и психологического образования.

Смыслжизненные и акмеологические проблемы работы психолога служебной деятельности вытекают из специальных профессиональных компетенций психолога служебной деятельности. К ним относятся: способность и готовность к: оказывать экстренную психологическую помощь в экстремальных условиях; применять методы психологической саморегуляции; координировать работу специалистов различных ведомств, сотрудников правоохранительных органов и общественных организаций в экстремальных условиях; применять психотехнологии в профессиональной деятельности по преодолению экстремальных и чрезвычайных ситуаций; предотвращать и минимизировать последствия стрессового воздействия чрезвычайных ситуаций на население; использовать различные механизмы воздействия на человека, позволяющие преодолевать последствия ситуаций экстремального и чрезвычайного характера; к принятию и реализации эффективных решений, прогнозированию их результатов с целью морально-психологического обеспечения служебной деятельности; к построению эффективного взаимодействия в структуре организации по вертикали и горизонтали с целью морально-психологического обеспечения служебной деятельности; к морально-психологическому обеспечению развития организации; к психологическому обеспечению внедрения инноваций в служебной деятельности; к оценке развития и эффективного использования персонала с целью морально-психологического обеспечения служебной деятельности; к овладению социально-психологическими технологиями обеспечения служебной деятельности.

Психолог служебной деятельности выполняют свою профессиональную деятельность в кадровых и психологических подразделениях в виде консалтинга; психологической диагностики психических процессов, свойств и состояний человека, их проявлений в служебной деятельности, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, сообщества; тренингов; коучинга; оказания экстренной

психологической помощи в чрезвычайных ситуациях; координации работы специалистов различных ведомств, сотрудников правоохранительных органов и общественных организаций в чрезвычайных ситуациях; применения психотехнологий в профессиональной деятельности по преодолению экстремальных и чрезвычайных ситуаций; предотвращения и минимизации последствий стрессового воздействия чрезвычайных ситуаций на население; использования механизмов воздействия на человека, позволяющие преодолевать последствия ситуаций экстремального и чрезвычайного характера.

Одной из важных смысложизненных проблем работы психолога служебной деятельности, по нашему мнению, будет субъект-субъектный характер данного вида деятельности. Далее она осуществляется в парадигме социально-психологического взаимодействия (совокупность принципов, способствующих выработке эффективного решения проблемных ситуаций в ходе процесса; «предвосхищающая» типология проблемных ситуаций данного процесса в соответствии с парадигмами взаимодействия; активная стратегия, определяющая доминирующую ориентацию взаимодействия в проблемной ситуации этого процесса; а также консолидация, сотрудничество и компромисс; условия и факторы взаимодействия в соответствии с целями консолидации) и является психологическим воздействием (как со стороны психолога служебной деятельности, так и со стороны других участников этого вида деятельности) со своими особыми субъектом, объектом и процессом психологического воздействия, который, в свою очередь, многомерной системой включает стратегию, тактику, динамику, средства, механизмы, методы, формы, аргументацию и критерии эффективности воздействия.

Затем, основной частью профессиональной деятельности психолога служебной деятельности выступает профессиональное общение, особенностями последнего представляются: конфликтный или бесконфликтный, позитивный характер общения, наличие множественности целей в каждом акте общения, специфика психических состояний участников общения, особое значение психологического контакта. Кроме того, психолог может предупредить искажения информации со стороны всех субъектов этого процесса и не может построить свою профессиональную деятельность без соучастников этого процесса: специалистов, осуществляющих служебную деятельность, руководителей, средств массовой информации (СМИ), социальных сетей, в том числе Internet.

Профессиональная деятельность психолога должна быть построена с учетом особенностей поведения различных социальных и возрастных групп в современном мире.

Выявленные социально-психологические особенности работы психолога служебной деятельности не претендуют на всеобъемлющую систему данных особенностей, но выступают как актуальная тенденция развития психологических исследований современного социума. Более того, особенности работы психолога служебной деятельности могут быть взяты за основу построения акмеологических технологий профессиональной деятельности психолога служебной деятельности, которая по своей сути является инновационной, так как она должна включать наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения в служебную деятельность личного состава.

Психолог служебной деятельности связан с проблемами выбора средств противостояния коррупционному давлению, как на самого себя, так и на сотрудников; борьбы с коррупцией среди личного состава, формированию антикоррупционной

устойчивости у субъектов профессиональной деятельности и антикоррупционного профессионального пространства. Под антикоррупционной устойчивостью мы понимаем как и О.Н. Манолова (1), интегративное качество субъекта профессиональной деятельности, реализуемое как мобилизация личностных ресурсов в ситуации этического выбора, выражающееся в социально регулируемом отношении, поведении и конкретных поступках в условиях коррупционного давления и определяемое через совокупность следующих психологических и акмеологических факторов:

- общая стрессоустойчивость профессионала как управление собственными состояниями, эмоционально-психологическим фоном деятельности, устойчивость к различного рода стрессогенным воздействиям, конкретным эпизодам коррупционного давления; развитые личностные качества,

- высокий уровень развития и рефлексии способностей, мотивации, интеллекта (практического, эмоционального и т.п.); апперцепция (предвосхищение, анализ вероятных ситуаций коррупционного давления, а также выбор способов, приемов отражения, нейтрализации данного воздействия),

- сбалансированный профиль характера, зрелые, позитивные стратегии совладания;

- этически-ориентированное мировоззрение, смыслы, ценности личности;

- непротиворечивая самооценка, Я-концепция;

- профессиональная, гражданская позиция специалиста, руководителя, чувство собственного достоинства понимание задачи конкретной деятельности способов ее реализации

- высокий уровень развития социальных. профессиональных, аутопсихологических компетенций.

Под антикоррупционным профессиональным пространством понимается сложно организованное динамично развивающееся многомерное ценностное социально-экономическое пространство профессионально целесообразной деятельности и взаимодействия, где профессионально значимые цели достигаются приемами, способами, технологиями, регулируемым действующим законодательством, риск коррупционного поведения субъектов профессионального взаимодействия минимизирован (2).

Психолог служебной деятельности связан и с проблемами планирования карьеры, которая выступает мощным фактором управления персонала и личностно-профессионального развития сотрудников (3).

Этим исследование смысложизненных и акмеологических проблем работы психолога служебной деятельности не ограничивается и в перспективе мы дополним его.

Литература:

1. Манолова О.Н. Развитие антикоррупционной устойчивости личности. // Психолого-акмеологические технологии противодействия коррупции в системе государственной службы. /Под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2010. - С. 119–132.
2. Манолова О.Н. Формирование антикоррупционного профессионального пространства. // Психолого-акмеологические технологии противодействия коррупции в системе государственной службы. /Под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2010. - С. 132–148.
3. Москаленко О.В. Акмеология карьеры профессионала. М.:РАГС, 2010.–133с.

Специфика профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел

Е.В. Камнева, г. Москва

В рамках акмеологических исследований проблема влияния профессии на личность и последствий этого влияния до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. В отличие от формирования профессиональных способностей в процессе овладения деятельностью трансформация личностных особенностей под влиянием профессии изучена менее подробно.

Явления деформации личности заложены в любую профессиональную деятельность. Установлено, что в процессе профессионализации изменяются многие свойства личности, отмечено изменение даже наиболее стабильных характеристик, таких как свойства темперамента, эмоциональная реактивность. Развитие личностных особенностей при овладении профессией и её осуществлении зависит от специфики труда.

По мнению психологов (С.П. Безносов, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, А.К. Маркова), в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социэкономических профессий, к которым относятся и сотрудники органов внутренних дел.

Служебная деятельность в подразделениях полиции имеет свои отличительные характеристики: повышенная ответственность сотрудников за свои действия, недостаточная определенность ролевых функций, психические и физические перегрузки, необходимость общаться с самым разнообразным контингентом граждан и т. п. Специфические особенности профессиональной деятельности: оказывают существенное влияние на личностные характеристики ее представителей и могут приводить к развитию у сотрудников полиции профессиональной деформации.

Под профессиональной деформацией личности сотрудника органов внутренних дел мы понимаем формирование таких качеств личности, которые отрицательно влияют на выполнение самой деятельности и приводят к различным негативным последствиям. Следствием профессиональной деформации являются психическая напряженность, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности, неудовлетворенность жизнью и социальным окружением. В наиболее общем виде следствием развития данного феномена могут быть девиантные поведенческие проявления, которые влекут за собой нежелательные оценки окружающих и не совпадают с профессиональной этикой сотрудников ОВД.

Профессиональная деформация личностных особенностей может возникнуть вследствие чрезмерного развития одной черты, необходимой для успешного выполнения профессиональных обязанностей. В результате формирования профессиональной деформации личности возможна актуализация социально нежелательных черт характера: жестокости, мстительности, грубости, вседозволенности, цинизма.

Симптомокомплекс личностных качеств, характеризующий профессиональную деформацию сотрудника правоохранительных органов, может включать:

подозрительность, отчужденность по отношению к окружающему, наличие негативизма, необоснованной критичности, замкнутости, скептичности;

трудности в интерперсональных контактах, склонность к алкоголизации;

властность, деспотичность и, как один из крайних вариантов, жестокость и враждебность по отношению к окружающим;

формирование различного рода психологических защит как ответных реакций на воздействие дестабилизирующих факторов, обусловленных спецификой деятельности, повышенными эмоциональными нагрузками, и в частности существование в различной степени выраженности так называемого «синдрома эмоционального выгорания»;

наличие потребности в самоутверждении [5].

С.П. Безносков, отмечая, что со стажем происходит формирование повышенной личностной тревожности, повышенной подозрительности, директивности, доминантности и агрессивности, выдвигает предположение, что эти особенности характерны не только для сотрудников милиции России, но и для полицейских других стран [2].

Ряд авторов отмечают, что в результате влияния профессиональной деятельности у сотрудников органов внутренних дел происходят изменения в образе «Я» (представление о самом себе), показателями которых служат:

стойкая завышенная профессиональная самооценка, вызывающая пренебрежительное отношение к представителям других профессий, снисходительность в оценках коллег по службе;

болезненная реакция на критику или контроль, проверку своей деятельности;

фиксированная ориентация на собственный опыт, включающая презумпцию своей непогрешимости [1].

По мнению С.Е. Борисовой [3], личностные предпосылки к развитию профессиональной деформации обнаруживаются у сотрудников ОВД уже в первые годы службы, а именно в период адаптации к ней, когда происходит овладение профессиональными функциями и профессиональной ролью.

Остановимся на исследовании, в котором принимали участие сотрудники ОВД, работающие в разных подразделениях. Стаж службы респондентов от одного года до двадцати пяти лет. В работе применялся «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик.

Анализируя личностные особенности сотрудников ОВД групп с разным стажем службы, следует отметить, что показатели экстраверсии (7,57 балла) у сотрудников ОВД со стажем службы менее года отражают неразборчивость в общении, назойливость, поверхностность в контактах, что характеризует состояние эмоциональной напряженности, затрудненную адаптацию. В то же время повышенные показатели по шкале спонтанности (5,86 баллов) свидетельствуют о самоуверенности, стремлении повести людей за собой, вовлечь их в свою активную деятельность, командовать ими, подчинять своей воле. При умеренно выраженных показателях по шкале лабильности (6,43 балла), сопутствующих избыточно выраженной экстраверсии, в характерах данной группы сотрудников определяются такие черты, как постоянная потребность в общении, в самодемонстрации, в публичном стиле деятельности. Лицам этого типа свойственны практичность, повышенное чувство справедливости, которое нередко грешит субъективизмом, приверженность принятым на вооружение идеям, стремление всех вокруг организовать и направить в сторону тех решений, которые субъективно представляются самыми верными.

Таким образом, можно отметить, что это индивиды скорее сильного, стенического склада, у них преобладает мотивация достижения успеха, самореализации,

удовлетворения эгоистических потребностей. Отсюда - выраженные черты лидерства, независимости, соревновательности, неконформности.

После пяти лет службы у сотрудников ОВД происходит увеличение показателей ригидности, проявляющееся в субъективизме, повышенном стремлении к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичности в отношении иных мнений. Ригидность представляет собой тенденцию к сохранению своих установок, стереотипов, способов мышления, неспособность изменить личную точку зрения. Под влиянием ригидности усиливаются такие черты как консервативность, шаблонность. Ригидность может негативно повлиять на гибкость поведения человека, если условия, ситуации меняются быстро и неожиданно.

Ригидность в когнитивной сфере отражает нарушение способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей, в поведенческой сфере приводит к ограничению числа стереотипов поведения, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их числа за счет новых, в эмоциональной сфере снижает возможность гибкого отреагирования эмоций и приводит к проявлению неадекватных фиксированных эмоциональных реакций, которые обуславливают психологические механизмы формирования синдрома «эмоционального выгорания» [4].

После пяти лет профессиональной деятельности у сотрудников ОВД снижаются показатели сензитивности: впечатлительность, склонность к рефлексии, пессимистичность в оценке перспектив; и спонтанности, Высказывания и поступки становятся более продуманными.

Можно также отметить, что с увеличением стажа работы уменьшается лабильность, т.е. уменьшается эмотивность, выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности, причем наиболее значительные изменения происходят после первого года профессиональной деятельности и после десяти лет службы.

Таким образом, деформация личности сотрудника ОВД развивается по пути формирования экстравертно-спонтанно-агрессивной личности и близкой к этой группе спонтанно-ригидной личности. Первые способны на рискованные авантюры и действия на грани дозволенного ради достижения цели. Вторые стремятся командовать другими, противятся попыткам руководить собой. У них развиты чувство соперничества, чрезмерная настойчивость в достижении цели, напористая тенденция противодействовать другим сильным личностям в окружении. Они тяготеют к командно-административному стилю, не терпят противоречий, могут проявить жесткий стиль давления на подчиненных. Отличаясь недоверчивостью и подозрительностью, склонностью к асоциальному поведению, личности этого типа склонны к конфликтным отношениям, проявлению враждебности, особенно с теми, в ком видят соперников.

Литература:

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Юридическая психология: Учебник. – Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2002. 596 с.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Борисова С.Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты: дисс. ... кандидата психол. наук. - Москва, 1998. 204 с.

4. Ненарт Е.О., Пронин С.П. Деструктивные новообразования личности учителя на разных этапах профессионализации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №3(3), 2010. С. 738-742.
5. Тюлюпергенева Р.Ж. Влияние дефицитарных психических состояний на формирование профессиональной деформации личности сотрудников правоохранительных органов (На примере Республики Казахстан): Дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 2004. 194 с.

Акмеологические аспекты внутриличностной компетентности психолога

Л.А. Плужникова, г. Воронеж

Ориентация на глубокий интерес к внутреннему миру человека, к выявлению его психологической основы, представлению о возможностях и детерминантах его развития всегда была характерна для российской психологической науки.

Разработка отдельных аспектов внутриличностной компетентности психолога обнаружена в работах отечественных и зарубежных психологов, раскрывающих: внутренний мир личности (Д.А. Леонтьев), потребность быть личностью (А.В. Петровский), самоактуализация и самотрансценденция личности (А. Реан), социальная идентичность личности (Г.М. Андреева), структура личности (Б.Г. Ананьев), самоорганизация личности (А.С. Огнев), субъектность личности (Г.И. Аксенова, Е.Н. Волкова, Е.А. Уваров); самость (К. Юнг), самоэффективность (А. Бандура), зрелость личности (Г. Олпорт), гармоничность личности (А. Маслоу), Я-концепция личности (Р. Бернс).

Научный поиск возможностей и направлений изучения проблемы развития внутриличностной компетентности будущего психолога был также направлен на анализ используемых в научной литературе понятий схожих, синонимичных исследуемому феномену. Речь идет: о личностной компетентности (А.К. Маркова), психологической (В.Г. Зазыкин), аутопсихологической компетентности (Н.В. Кузьмина), собственной компетентности (В.Г. Маралов), рефлексивной (О.А. Полищук), акмеологической компетентности (Ю.С. Артемов, Е.П. Кондратьева), акмеологической компетенции (Л.В. Абдалиня) и др.

На основе обобщения теоретических данных внутриличностная компетентность психолога рассмотрена как сложная, интегративная характеристика личности, отражающая уровень владения будущим психологом знаниями, способами и приемами реализации процессов самопознания и саморазвития, регулируемая смысложизненными и профессиональными ценностями и обеспечивающая ему гармоничность и зрелость личности, а также наиболее полную самореализацию и самоосуществление в профессии и жизни в целом.

Мотивационный компонент в структуре внутриличностной компетентности будущего психолога раскрывает побуждения, стремления личности к повышению уровня собственных возможностей; стимулирует и способствует более глубокому осознанию будущим психологом значимости владения процессами для самоосуществления в жизнедеятельности. *Познавательный* компонент раскрывает отражение и воспроизведение Я-концепции личности, результатом которого становится новое знание о себе. Он отражает совокупность знаний, интегрирующих представления о сущности

(содержании, особенностях), закономерностях (логике) процессов самопознания и саморазвития будущего психолога. *Исполнительный* компонент отражает подготовленность будущего психолога применять способы, приемы реализации этих процессов и обеспечивает реконструкцию воззрений на самого себя, что содействует более успешному преодолению трудностей процесса самоосуществления. *Оценочный* компонент в структуре внутриличностной компетентности раскрывает готовность будущего психолога объективно оценивать свой профессиональный и личностный потенциал, роль собственной личности в самоосуществлении в жизнедеятельности. *Отношенческий* компонент дает представление о субъективной стороне отражения будущим психологом действительности, результата взаимодействия с самим собой и окружающими; раскрывает систему установок, ориентаций, ожиданий, через которые будущий психолог воспринимает и оценивает себя. *Регулятивный* компонент означает способность будущего психолога регулировать и корректировать процессы самопознания и саморазвития, управлять своими эмоциями и чувствами.

Сформированность указанных компонентов выступает необходимым условием реализации психологом своего «назначения» и призвания в высшей мере, достижения им вершины, акме в профессиональном, личностном, индивидуальном плане, в контексте жизненного пути.

Акмеологический аспект указанных компонентов проявляется в побуждении, обеспечении, регуляции процессов самопознания и саморазвития на пути высших достижений в творческом самовыражении, самореализации, осуществлении социально значимых поступков. И формирование личности специалиста с такой компетентностью и акмеологическими устремлениями составляет одну из главных задач высшего профессионального образования и управления развитием общества.

Критерий осознанности процессов самопознания и саморазвития определяет характер проявления сознания будущего психолога через систему представлений о сущности самопроцессов для самоосуществления в жизнедеятельности. Показателями по данному критерию являются: самоанализ, самонаблюдение, а также самопрогнозирование и самооценивание. *Самонаблюдение* проявляется в умении студента-психолога фиксировать собственные переживания, мысли, чувства; характеризуется эффектом прямого знания, получаемого посредством написания автобиографии, писем, заполнения анкет и пр. *Самоанализ* как способ самопознания состоит в умении студента-психолога обнаруженные в ходе самонаблюдения характеристики, черты личности расчленить на составляющие их части, установить между ними причинно-следственные связи, провести процесс размышления о себе, о данном конкретном качестве. Самопрогнозирование студента-психолога проявляется в его умении осуществлять выходы за пределы себя сегодняшнего, предвосхищать события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящего саморазвития. *Самооценивание* проявляется в умении студента-психолога адекватно, близко к истине оценивать свои качества, возможности, положение среди других; непротиворечиво соотносить собственные притязания и реальные возможности.

Критерий направленности личности на самопознание и саморазвитие характеризуется избирательной активностью будущего психолога во взаимодействии с самим собой и окружающими, соотношением собственных побуждений (потребностей, интересов) и намерений (смысложизненные мотивы, ценности), деформация которых приводит к утрате внутриличностной и профессиональной компетентности психолога. В

качестве основы для непосредственного оценивания студентов будущих психологов по данному критерию взяты показатели: самостимулирование и самомотивация личности. *Самостимулирование* проявляется в осознанном владении студентом-психологом умениями и приемами самоубеждения, самопобуждения в направлении реализации потребностей в исследовании и развитии собственного внутреннего мира; поддержании потребности изменить себя и обстоятельства жизни к лучшему, стремиться к своему «акме». Самомотивация раскрывает совокупность мотивов стремления и достижения студентом-психологом главной цели жизни – гармоничности и зрелости собственной личности.

Критерий готовности представляет собой теоретическую и практическую осведомленность будущего психолога в реализации процессов самопознания и саморазвития. В качестве показателей выступают: самопринятие и самоуважение, а также самоутверждение и самоорганизация личности. *Самопринятие* состоит в умении студента-психолога признать в себе все стороны и качества личности, свои достоинства и ограничения; это вера будущего психолога в свои силы и возможности; честное отношение к себе, наличие собственной точки зрения. *Самоуважение* – это целостное положительное отношение студента-психолога к себе как к ценности; симпатия личности к себе; позитивное отношение, гордость собой и своими достижениями. *Самоутверждение* – это умение студента-психолога утверждаться в собственном мнении, в своих глазах, а не только в глазах и мнениях окружающих. В качестве приема самоутверждения выступает идентификация, когда будущий психолог уподобляет себя с кем значимым другим, качества и свойства которого он хочет перенять или использовать в определенной ситуации. *Самоорганизация* как показатель внутриличностной компетентности студента-психолога представляет собой способность личности упорядочивать собственную деятельность и поведение, проявлять активность в самосозидании себя как личности.

Критерий ответственности характеризуется сознательной регуляцией своих действий в соответствии с поставленной целью и обстановкой, выражается в ответственном отношении будущего психолога к процессу самоосуществления в жизнедеятельности. К его показателям отнесены: самоконтроль и самокоррекция данного процесса. *Самоконтроль* раскрывается в умении студента-психолога управлять своей психикой, направлять энергию интересов, потребностей соответственно требованиям реальности. *Самокоррекция* как показатель регулятивного компонента проявляется в умении студента-психолога исправлять, корректировать те особенности собственной личности, своей Я-концепции, которые не соответствуют «оптимальной» модели внутриличностной компетентности будущего психолога.

Выявленные критерии и показатели внутриличностной компетентности психолога также раскрывают акмеологические аспекты изучаемого феномена, характеризуя все разнообразие суверенных проявлений личности, которые необходимы и, выступая движущими силами, механизмом, результатом обеспечивают оптимальное движение к акме.

Психолог, владеющий способами и приемами самопознания и саморазвития имеет лучшие возможности, обладает значительным внутренним потенциалом для самореализации, самоосуществления в жизнедеятельности на акмеологическом уровне. Последний раскрывается в характеристиках достижения субъектом труда высокого уровня

профессионализма личности и деятельности: наличие системных качеств субъекта деятельности; социальная ответственность, гражданская позиция; высокие личностные и профессиональные стандарты; индивидуальная ресурсность (внутренний потенциал); динамичность, склонность к саморазвитию (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин). То есть процессы самопознания и саморазвития обладают мощным акмеологическим потенциалом.

Очевидно, что психолог с ярко выраженной самостью имеет лучшие возможности для самореализации как личность, как профессионал, чем тот, у кого ощущение силы, компетентности внутреннего Я слабо развито.

Акмеологический аспект внутриличностной компетентности психолога, воплощаясь, реализуясь в жизнедеятельности с помощью способов и приемов процессов самопознания и саморазвития, оказывается способным выступать в статусе не «исполнительской», а творческой личности, способной предъявлять миру свое Я через «деловое поле» той или иной социальной деятельности, зафиксироваться в ее результатах. При этом психолог не только осуществляет функциональный аспект деятельности, но и акт экзистенциальный, переживая его как акме, как чувство жизни (В.Н. Маркин).

Литература:

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института : Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с. – (Серия «Психологи отечества»).
2. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия / Л. В. Куликов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
3. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
4. Психология личности : учеб. пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – М. : Эксмо, 2007. – 653 с. – (Образовательный стандарт).

Синдром эмоционального выгорания как следствие деформации личности учителя общеобразовательной школы.

Н.И. Медведева г. Ставрополь

Одним из причин, влияющих на психическое здоровье учителя общеобразовательной школы, является «синдром эмоционального выгорания» педагога. В ряде случаев это приводит к появлению психологических новообразований, ингибирующих личностный и профессиональный рост, приводящий к стагнации и даже регрессу. Термин («burnout») введен американским психиатром Дж. Фрейденбергом (H.Freudenberg) в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами, эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. К 1982 году в англоязычной литературе было опубликовано свыше тысячи статей по «эмоциональному сгоранию». Представленные в них исследования носили, главным образом, описательный и эпизодический характер. С. Maslach в 1984 изучила симптомы эмоциональной истощенности, H.Freudenberg - деперсонализации и снижения общей работоспособности. Социальный психолог С. Maslach занималась изучением того, как люди справляются с эмоциональным возбуждением на работе. Особенно ее интерес был

направлен на изучение процесса потери интереса к работе и проявление негуманного отношения к клиентам. Ею было обнаружено, что как эмоциональное возбуждение, так и данные явления оказывали влияние на профессиональную идентификацию и поведение индивида на работе.

После того, как феномен стал общепризнанным, закономерно возник вопрос о факторах, способствующих развитию или, наоборот, тормозящих его. Исследователи данной проблемы (Pines A., Aronson E., 1983; Maslach C., 1982; Thornton P., 1992) пишут о 3 факторах, играющих существенную роль в «эмоциональном сгорании»: личностном, ролевом, и организационном (Kondo K. 1991), соответственно, индивидуальное, социальное и «характер работы и работа окружения»).

Ведущими личностными детерминантами динамики психического выгорания являются: повышенный уровень невротизации, сниженная направленность, низкая профессиональная самооэффективность. В анализе ведущих социально-экологических детерминант психического выгорания следует выделить главными: включение в деятельность, сплоченность коллектива, поддержка руководства, психологический климат коллектива и потребность в инновациях.

Феномен "психического выгорания" тесно связан с профессиональным становлением личности. Как отмечает большинство авторов, процесс профессионализации - это восхождение человека к профессионализму, это процесс становления профессионала. Результатом этого процесса может быть как формирование профессионала высокого класса, так и развитие негативных деформаций личности, одной из которых является психическое выгорание. В своем исследовании мы рассматриваем негативные последствия влияния профессии на личность учителя и отмечаем отрицательное влияние профессии на личность. В данном случае речь идет о "профессиональной деформации" личности. Мы рассматриваем деструктивное воздействие на личность учителя, исходя из специфики педагогической деятельности.

Практическая деятельность учителя - это искусство обучения, развития и воспитания. Творческий характер педагогической профессии определяется, во-первых, высокой социальной значимостью и неповторимостью ее продукта - сформированной личности ученика во всем богатстве ее индивидуального своеобразия. Во-вторых, сам процесс педагогической деятельности, основанный на взаимодействии учителя и учащихся, не терпит стандартов и шаблона. Предметом труда учителя является деятельность учащихся, которую он призван организовывать, направлять, регулировать в соответствии с целями обучения, воспитания и развития учащихся как будущих членов общества. Для овладения достижениями человечества каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную той, которая стоит за этими достижениями. Отсюда основная задача учителя - построить такую деятельность учащихся, в процессе и результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, системы их знаний, познавательных способностей, практических умений и навыков, развитие личности в целом. Эта задача как раз и определяет содержание всех тех многообразных практических функций, которые призван осуществить учитель в ходе обучения, воспитания и развития учащихся. К личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований, среди которых можно выделить серию главных и постоянных. Это, в частности, требования увлеченности деятельностью, наличие социальных знаний, широкая общая эрудиция, развитый интеллект, профессиональная интуиция, владение

методами обучения и воспитания детей. Кроме того, существует комплекс изменчивых качеств педагога, необходимость наличия которых диктуется динамической ситуацией, складывающейся в обществе: точки зрения психологического анализа труда учителя. Профессионализм педагога, его компетентность предполагает сформированность таких сторон и компонентов его труда, как технология педагогической деятельности, атмосфера педагогического общения, положительно влияющая на результаты деятельности педагога, сформированные ценностные ориентации и внутренние смыслы работы, а также упомянутые выше способности к обучению и воспитанию детей.

Как можно заметить, требования, выдвигаемые не только к уровню мастерства педагога, но и к складу и качествам его личности (это специфичное, но одновременно типичное для профессионалов социальной сферы требование), чрезвычайно многочисленны, что дает право предполагать, что количество трудностей на пути их выполнения также велико. Недостатки учителя возникают вследствие применения им неадекватных или малоэффективных средств педагогической деятельности или общения; ошибки заключаются в использовании учителем средств педагогической деятельности или общения, приводящих к нарушению профессиональных норм, правил, эталонов.

На профессиональную эффективность деятельности учителя влияет и отсутствие у него адекватных средств деятельности при радикальном изменении ситуации или регресс профессионального развития педагога, а также наличие у учителя таких психологических состояний, которые делают невозможным применение адекватных средств (неуверенность, повышенная тревожность, напряженность, неудовлетворенность, фрустрация и т.д.).

Профессиональный труд педагога отличается чрезвычайно высокой эмоциональной загруженностью, имеется огромное количество эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Кроме того, профессия педагога является одним из наиболее ярких примеров профессий альтруистического содержания, что повышает вероятность возникновения психического выгорания. К эмоциогенным факторам деятельности педагога можно отнести то, что средняя продолжительность рабочей недели педагога больше 52 часов. За меньшую зарплату, чем в других учреждениях, учитель должен работать больше. Чтобы нормально существовать ему приходится работать на 1,5 ставки.

В настоящее время заметно падает престиж профессии, отмечается феминизированность учительского состава, сильная подверженность стрессовым факторам, вызываемым не только рабочими, но и бытовыми проблемами и т.д. Негативно сказываются на профессионализации педагогов формирующиеся неадекватные психологические защиты.

Действие многочисленных эмоциогенных факторов вызывает нарастающее чувство неудовлетворенности профессией, ведет к снижению уровня квалификации, способствует возникновению нервно-психических расстройств, ухудшению физического здоровья, закреплению социально нежелательных поведенческих и эмоциональных реакций.

Установлено, что, по мере увеличения стажа работы и возраста педагогов, увеличение нагрузки неизбежно приводит к «накоплению» усталости, нарастанию тревожных переживаний, снижению настроения, вегето-сосудистым расстройствам и поведенческим срывам. Эти клинико-психологические проявления лежат в основе часто

выявляемого у педагогов психологического феномена «выгорания» в виде эмоциональной и интеллектуальной истощенности, редуцированной работоспособности и депрессивным переживанием. В зарубежной литературе наиболее рискованным для выгорания считается возраст 34 - 44 года и преподавание в младшей школе.

Как отмечалось выше, в процессе труда учителя, безусловно, приоритетная роль принадлежит его личности. Именно от его психологических качеств во многом зависит эффективность его педагогической деятельности, общение и уровень развития его учеников. Однако, необходимо отметить также важнейшую роль мотивации личности к профессии учителя, главной чертой которой является действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность - это стремление стать, быть и оставаться учителем. Она помогает ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения. Учителя, не любящие свою работу, испытывают чувство личностной и профессиональной неадекватности, ведут себя жестко, авторитарно, порой пытаясь защититься от окружающих агрессивностью.

И, наконец, необходимо подчеркнуть, что профессия педагога обладает огромной социальной важностью, так как на учителя ложится большая ответственность не только за обучение, развитие, воспитание ребенка, но, в какой-то мере, и за его психическое здоровье и адаптивность.

Характеризуя синдромы выгорания учителя, следует отметить переживаемые педагогом состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызываемого длительной включенностью в ситуации, содержащие высокие эмоциональные требования, которые, в свою очередь, наиболее часто являются следствием сочетания чрезмерно высоких экспектаций с хроническими ситуационными стрессами. Психологически профессиональное выгорание учителя начинает проявляться в постепенном развитии негативных установок в отношении себя, работы, тех, с кем приходится работать. К основным конкретным симптомам профессионального выгорания относят: усталость, истощение, психосоматические недомогания, злоупотребление табаком, кофе, алкоголем, наркотиками, агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность) и т.д. Таким образом, вышесказанное позволяет сделать следующие выводы: "психическое выгорание" является специфическим видом деформации личности учителя как представителя профессии, работающего с людьми; развитие "выгорания" негативно влияет на эффективность и качество труда педагога. Психическое выгорание - целостный Симптомокомплекс взаимосвязанных механизмов и эксплицирующих их феноменов, синтезирующий три базовых структурных компонента, которые являются необходимыми и достаточными для исследования феномена психического выгорания (эмоциональное истощение, личностное отдаление, снижение мотивации). Оно является устойчивым, прогрессирующим, негативно окрашенным психологическим явлением и проявляется в профессиональной деятельности у лиц не страдающих психопатологией.

Психическое выгорание следует рассматривать как сложный, многоуровневый феномен, где дифференцируются социально – психологический уровень, отражающий изменение межличностных отношений; личностный, отражающий изменение личностных черт; мотивационный - качественное и содержательное изменение мотивации,

регулятивно-ситуационный - изменение состояний и эмоциональных отношений. В свете вышеизложенного, проблема изучения причин проявлений и последствий "выгорания" у педагогов приобретает особую важность, так как грамотная диагностика, коррекция и профилактика развития "выгорания" могут помочь в остановке начавшегося процесса или предупредить угрозу возникновения "выгорания", сохранив педагога как здоровую личность и эффективного профессионала.

Личностная заинтересованность учителей в переходе на управленческую работу

Е.Б. Филинкова, г. Москва

В рамках программы изучения психологии управленческой деятельности в сфере образования, проводимой в Московском государственном областном университете, в 2011 г. проведено исследование, целью которого было изучение особенностей принятия решения учителями о переходе на работу заместителем директора школы. В исследовании приняли участие 32 заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

Одной из задач исследования было изучение личностной заинтересованности учителей в принятии данного решения. Описанию и анализу этих результатов и посвящена настоящая статья. Основным методом было специально разработанное для данного исследования стандартизированное интервью, включающее закрытые и открытые вопросы.

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью ранговой корреляции по Спирмену и расчета критерия Фишера.

Степень личностной заинтересованности (которую мы в данном случае рассматриваем как показатель наличия личностного смысла) учителей в управленческой работе оказалась незначительно выше среднего уровня. Основными агентами влияния на принятое педагогами решение в основном выступали значимые другие: члены семьи, коллеги по работе или непосредственный руководитель, значительно реже решение принималось абсолютно независимо, без чье-либо влияния.

Логично было бы предположить, что самостоятельно решение принималось только теми педагогами, которые указали на существование личностного смысла работать руководителем, однако эта гипотеза не подтвердилась. Результаты говорят о том, что если у педагога уже есть личностный смысл (заинтересованность) работы руководителем, то, он вероятнее всего (хотя это не всегда так), самостоятельно, без опоры на мнение окружения, будет решать вопрос о переходе в сферу управления. Однако вполне типична ситуация, когда педагог, ранее даже не задумывавшийся и не имевший сформированного (осознанного) личностного смысла работать управленцем, получив предложение о повышении, начинает искать свой интерес в новой деятельности и находит его. Процесс этот чаще протекает под влиянием ближайшего окружения, но в более редких случаях формирование личностной заинтересованности происходит без воздействия извне.

Связь времени принятия решения и степени личностной заинтересованности в работе руководителем – неоднозначна. Малое время принятия решения связано может быть с одним из двух случаев: высокой степенью личностной заинтересованности педагога в работе руководителя или, наоборот, незаинтересованностью субъекта в

управленческой деятельности. В последнем случае решение принималось под внешним давлением и было обусловлено желанием учителя пойти навстречу потребностям педагогического коллектива или семьи.

Обнаружены взаимосвязи личностной заинтересованности, с одной стороны, и эмоционального самочувствия при принятии решения, а также степени неожиданности получения предложения о переходе на работу завучем, с другой. Чем выше была степень личностной заинтересованности педагога в работе заместителя директора школы, тем менее неожиданным было для него кадровое предложение и более позитивными были эмоции, испытываемые при принятии решения о переходе на работу завуча.

Подтверждена предполагаемая взаимосвязь между личностной заинтересованностью и самооценкой психологической готовности к управленческой деятельности. Мы изучали два вида самооценок психологической готовности: 1) уверенность в себе, в своей способности к роли заместителя директора школы и 2) наличие необходимых знаний и умений (профессиональная готовность). Значимая прямая корреляционная связь была найдена только для оценки субъектом уверенности в себе, готовности к новой роли. Связь профессиональной готовности и наличия личностной заинтересованности в деятельности оказалась незначима.

Смысл и стратегии жизни у современной молодежи

Е.А. Петрова, г. Москва

Смысл и стратегии жизни тесно взаимосвязаны между собой. Жизненная стратегия – интегральная личностная характеристика человека. Жизненная стратегия – это способ конструирования человеком собственной повседневной жизни, основанный представлениях о смысле и ценностях, процессе и способах ее реализации, собственных целях и планах, выражающийся в доминирующих технологиях и способах поведения, деятельности и общения; переживаемый как степень радости от жизни и субъективного восприятия собственной успешности, связанной с конструированием собственной жизни.

Было высказано предположение, что жизненная стратегия имеет трехмерную структуру, в основе которой лежат когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, каждый из которых подразделяется на несколько составляющих, таких как: доминирующие пути и способы поведения, технологии деятельности и общения (опора на свои силы; опора на связи и отношения; опора на материальную поддержку). В итоге, в основе предложенной нами модели структуры стратегии жизни человека положено представление о девяти ее универсальных компонентах. Рассмотрим их:

1. Когнитивный компонент:

- 1) представления о терминальных ценностях и смыслах собственной жизни;
- 2) представления о процессе и способах конструирования собственной жизни;
- 3) представления о собственных целях и планах своей жизни.

2. Аффективный компонент:

- 1) субъективное переживание собственной успешности, связанное с конструированием собственной жизни;

2) степень радости от жизни (частота и интенсивность положительных эмоций в собственной жизни).

3. Поведенческий компонент:

1) способ самоосуществления личности (по Д.А. Леонтьеву):

- активность, ответственность, самостоятельность, независимость (конструктивное и активное поведение, преобразовывая ситуации);

- инфантилизм, пассивность (избегание активного поведения, отказ от решения проблемы и конкретных действий);

2) подход к реализации жизненной позиции («ценностного способа жизни личности» по К.А. Абульхановой-Славской):

- следование законодательству и моральным/нравственным нормам (честность);

- «обход» моральных/нравственных норм и закона в зависимости от ситуации (нечестность с самим собой и другими).

3) доминирующие пути и способы поведения, технологии деятельности и общения:

- опора на социальные связи, отношения, других людей, возможно, перенос ответственности за решение задач на других людей;

- опора на материальные средства, решение задач с помощью использования денег (покупка необходимого, подкуп и т.п.).

Мы предположили, что в зависимости от различий в выраженности данных компонентов жизненные стратегии субъектов будут различаться. Таким образом, можно ожидать наличие некоторой эмпирически выявляемой типологии жизненных стратегий, разные типы которых будут по-разному переживаться, осознаваться и проявляться в поведении современной молодежи.

Нами (с участием Петрова А.А. и Шелест В.И) разработана методика (опросник) оценки жизненных стратегий (ОСЖ, 2010) на основании описанной структуры. В опроснике девять шкал, соответствующих описанным составляющим жизненной стратегии.

Рассмотрим их подробнее.

1. Представления о терминальных ценностях и смыслах собственной жизни (когнитивный компонент). Данная шкала отражает важность в жизни субъекта смыслов и ценностей, которые делают его жизнь по настоящему осмысленной, регулируют направление жизнедеятельности, активизируют деятельность субъекта. Слабая выраженность этой составляющей будет говорить о слабой осмысленности собственной жизни, возможно, о слабой рефлексии либо о несформированности смысловой структуры личности. Сильная выраженность свидетельствует о высокой степени осмысленности жизни человека.

2. Представления о процессе и способах конструирования собственной жизни (когнитивный компонент). Данная шкала отражает осознание человеком различных способов и возможностей достижения реализации собственной жизни. Может варьироваться от осознания своей роли в реализации собственной жизни и понимания многообразия способов ее конструирования до отсутствия рефлексии по этому вопросу. При слабой выраженности указывает на низкую рефлексию в отношении собственной роли в построении жизни. При сильной выраженности свидетельствует об осознании собственной роли в ее реализации, умении самостоятельно принимать решения относительно собственной жизни и способов ее построения.

3. Представления о целях и планах своей жизни (когнитивный компонент). Данная шкала отражает наличие либо отсутствие целей на будущее в жизни субъекта. Слабая выраженность составляющей соответствует человеку, живущему сегодняшним либо вчерашним днем; сильная выраженность присуща либо целеустремленному человеку, либо человеку, ставящему много целей, но не реализующему их и не несущему ответственности за них.

4. Субъективное переживание собственной успешности, связано с конструированием собственной жизни (аффективный компонент). Данная шкала отражает оценку продуктивности и успешности собственной жизни, своих достижений и успехов. Слабая выраженность составляющей будет указывать на неудовлетворенность жизнью и ее результатами. Сильная выраженность будет говорить об осознании собственной успешности в конструировании жизни, о положительном отношении к себе как субъекту собственной жизни, возможно, о доверии к себе.

5. Степень радости от жизни (частота и интенсивность положительных эмоций в собственной жизни) (аффективный компонент). Данная шкала отражает восприятие собственной жизни как интересного, эмоционально наполненного процесса. Низкая выраженность данной составляющей будет говорить либо о неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, либо о наличии наполненных смыслом событий в прошлом или будущем. Высокая выраженность будет говорить об удовлетворенности и полноценности настоящей жизни человека либо о склонности к гедонизму.

6. Частота субъективных переживаний внезапного везения (аффективный компонент). Данная шкала отражает оценку событий собственной жизни как череду неожиданных везений, счастливых случайностей и везений. Слабая выраженность шкалы будет указывать на осознание причин и оснований счастливых событий, своей роли в возникновении подобных событий в своей жизни либо на оценку своей жизни как несчастливой (в случае доминирования переживаний внезапного везения в оценке степени собственного счастья). Сильная выраженность шкалы будет свидетельствовать об экстернальности субъекта и зависимости его оценки своей жизни от внешних причин и факторов.

7. Способ самоосуществления личности (поведенческий компонент). Данная шкала отражает ведущий способ поведения субъекта в ситуации выбора, основанной на ценностном конфликте. Содержательно ценностные выборы могут отличаться, однако поведение субъекта, по нашим предположениям, будет сходиться к одной из двух моделей: либо активное, ответственное, самостоятельное, независимое поведение, направленное на преобразование ситуации, либо инфантилизм, пассивность, избегание активного поведения, отказ от решения проблемы и конкретных действий. Соответственно, представив эти типы поведения на одной шкале, мы можем количественно оценивать их по степени активности и вовлеченности субъекта в ситуацию выбора. Слабая выраженность будет говорить о склонности человека уходить от сознательного решения жизненных противоречий, возможно, о фатализме, убежденности о неподвластности собственной жизни контролю либо о переносе ответственности в ситуациях противоречий. Сильная выраженность будет говорить о сознательном контроле собственной жизни, высокой ответственности.

8. Подход к реализации жизненной позиции (поведенческий компонент). Данная шкала отражает степень регуляции поведения человека социальными нормами и

терминальными ценностями, отношение к необходимости следовать им. Низкие значения по шкале будут отражать склонность человека обходить нормы, в том числе законодательные, обходить моральные и нравственные нормы, если это нужно для достижения цели. Высокие значения по шкале будут отражать честность человека с самим собой и другими, поведение с учетом норм и правил, моральных и нравственных норм и сформированной на этом основании личной позиции.

9. Доминирующие пути и способы поведения, технологии деятельности и общения (поведенческий компонент). Данная шкала отражает преимущественно используемые человеком способы реализации своей жизни: опору на свои силы, других людей либо материальную поддержку.

Проведенная с помощью опросника диагностика студентов РГСУ (600 чел), а затем кластерный анализ результатов, а также описание различий по выборкам и анализ различий позволяют выделить три типа доминирующих жизненных стратегий. Опишем их.

Первый тип, наиболее распространенный в нашей выборке (55%), назван нами «социально активная, конструктивная жизненная стратегия». Для данного типа характерны высокая целеустремленность и относительно высокая удовлетворенность результатами собственной жизни, выражающаяся в субъективном переживании собственной успешности, положительном отношении к себе как к субъекту собственной жизни. Кроме того, для данного типа характерны высокая ответственность и активное, самостоятельное, независимое поведение, направленное на преобразование возникающих противоречивых ситуаций. Данный тип можно рассматривать как социально активную, конструктивную жизненную стратегию.

Для второго типа названного «социально пассивная, инфантильная жизненная стратегия» (38%), характерна сниженная целеустремленность или же тенденция жить сегодняшним днем, не планируя свою жизнь, неудовлетворенность своей жизнью и ее результатами, нечастые положительные эмоциональные переживания, а также экстернальность, пассивность и избегание активного поведения, отказ от поиска решения в ситуации выбора. Одновременно с этим для обладателей данной жизненной склонность к поведению с учетом норм и правил, принятых в обществе моральных и нравственных норм, слабая опора на материальные средства и решение проблем с помощью денег. Данный тип можно рассматривать как социально пассивную, инфантильную жизненную стратегию.

В качестве главных черт третьего типа (7%), названного нами «социально пассивная, деструктивная жизненная стратегия», следуют назвать выявленную слабую осмысленность собственной жизни, или даже недостаточную сформированность смысловой сферы личности, слабую рефлекссию, в том числе относительно собственной роли в построении своей жизни, отсутствии четких целей и планов в жизни. В эмоциональной сфере данный тип проявляется в неудовлетворенности своей жизнью и ее результатами, кроме того, для этого типа в меньшей степени характерны яркие эмоциональные переживания, радость от жизни. В поведении данный тип проявляется в склонности уходить от принятия решений в ситуации противоречия, переносе ответственности на других, экстернальности. С точки зрения ценностной сферы обладатель данного типа жизненной стратегии в большей степени ориентируется на инструментальные ценности, чем на терминальные, однако жизненный выбор делает в

направлении таких моделей и типов поведения, которые отражают его склонность обходить нормы, в том числе законодательные, обходить моральные и нравственные нормы, если это нужно для достижения цели. Кроме того, обладатель данной жизненной стратегии может быть склонен к опоре на материальные средства и решению проблем с помощью денег (например, покупка необходимого, подкуп и т.д.). Данный тип можно рассматривать как социально пассивную и деструктивную жизненную стратегию (стратегию потребления, манипуляции).

На основании проведенного анализа выявлено, что не все компоненты жизненной стратегии играют ключевую роль в разграничении типов, в большей степени классификация строится на количественных показателях таких компонентов, как «Представления о целях и планах своей жизни» (3 шкала), «Субъективное переживание собственной успешности», связанное с конструированием собственной жизни (4 шкала), «Способ самоосуществления личности» (ведущий способ поведения субъекта в ситуации выбора, основанной на ценностном конфликте) (6 шкала), «Подход к реализации жизненной позиции» (степень регуляции поведения человека социальными нормами и терминальными ценностями, отношение к необходимости следовать им) (7 шкала), «Опора на материальные ценности» (доминирующие пути и способы поведения, технологии деятельности и общения) (9 шкала).

Литература:

1. Петрова Е.А., Петров А.И., Шелест В.И. Разработка опросника оценки жизненных стратегий (ОСЖ) у современной молодежи//Труды кафедры социальной психологии РГСУ: Вып. 1 (сборник статей)/Под ред. д.психол.н., проф. Е.А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2010. С. 144-147
2. Петрова Е.А., Петров А.И., Шелест В.И. Социально-психологическая апробация методики ОСЖ и диагностика типов жизненных стратегий у молодежи// Труды кафедры социальной психологии РГСУ: Вып. 1 (сборник статей)/Под ред. д.психол.н., проф. Е.А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2010. С. 147-154

Ресурс комплексного психолого-педагогического подхода в развитии осмысленности жизненного и профессионального становления подросткового поколения

Н.Л. Быкова, г. Самара

Наше общество после длительного периода ломки прежних стереотипов и трансформации ценностей населения под давлением изменившихся экономических, политических условий, нового жизненного опыта вступает в новый период трансформаций. С чем мы приходим к нему на уровне ориентированности молодежи в жизни мы бы и хотели вкратце обсудить в данной статье.

За тринадцать лет работы в вузе наблюдается постепенный спад познавательной активности молодежи, снижение коммуникативных навыков, увеличение сложности в выстраивании совместной деятельности, предпочтение занимать экспертную позицию вместо попыток рисковать и приобретать новый опыт в действии. Отмечается рост невротических вариантов самоподдержки (эмоциональная подстройка к более статусным преподавателям, частое пассивное ожидание пояснений личного выигрыша от какой-либо

учебно-образовательной деятельности) [2,3]. Во внутреннем плане преимущественная эмоциональная оценка своей включенности в учебную и общественную деятельность ограничивается в большинстве случаев одной шкалой: скучно-интересно. И в этой ситуации преподаватели становятся заложниками ситуации, где налицо все признаки низкой осмысленности у студентов своих действий в конкретной сфере, а значит и слабое умение ставить субъектные цели в жизни в целом [13].

Таким образом, мы в реальности и уже регулярно наблюдаем проявления, увы, известного еще с прошлого века «ноогенного невроза» [14]. Сложно сказать, на сколько нас радует, что общество наше стало в терминологии Э. Фромма «технотронным», но именно он указывал, что хроническая скука (в компенсированной или некомпенсированной форме) является психопатологическим признаком такой формации. [15]. Автор отмечает, что человек внутренне пассивный, нетворческий, испытывает скуку даже в случае, если явно осознаваемая тоска отступает на время. В его понимании, эрзац-продукты внешних развлечений и ярких стимулов не способны удовлетворить внутреннее чувство голода, пустоты - пробудить к жизни, не родившуюся, по сути - личность. Все это происходит от невозможности удовлетворить потребность в настоящих переживаниях, переживаниях – затрагивающих их Я, их личность. Эслер отмечает, что такие люди не склонны к самоанализу, им трудно ощущать, встречаться со своими эмоциями в повседневной жизни. Они с трудом могут сопереживать другим, и поэтому старательно примеривают социальные маски либо пытаются получить новые впечатления в проигрывании запретных ролей (свингерство, эмы, готы и тому подобное). Тем не менее, всеми силами внутри хотят быть «нормальными» [12, 15]. Попыткам понять объемы селф-переживаний таких личностей посвящены работы Э. Эриксона, Кохута, К. Роджерса. Главной психотерапевтической проблемой здесь выступает поддержка самоуважения, чувства связанности и непрерывности селф-функции [8], К.Обуховского [10]. Как отмечает М.- Н. Вильямс, люди, потерявшие смысл своей жизни, жалующиеся на пустоту, лишенные чувства внутреннего направления и надежных ориентирующих ценностей, имеющие внутренние сомнения в собственной ценности и неустойчивом самоуважении, нуждаются больше, чем в терапии – они нуждаются в развитии личности [8].

Безусловно, это одна из задач таких институтов социализации как детские сады, школы, вузы. И если вспомнить курс общей психологии, что акцент на осмысленности восприятия, возникновении внимания там, где больше важного для личности и эффективности запоминания в таком случае материала – уже было бы большим вкладом в развитии субъектности и самоуважения подрастающего поколения.

Конечно, можно отмахнуться и напугаться столь грандиозной проблемы и оставить наше подрастающее поколение один на один решать ее. Во многом, именно так молодежь в настоящем и оценивает ситуацию. Так, по нашим исследованиям, в экзистенциально-сложных ситуациях существенно меньшее количество молодых людей находит опору среди близких по сравнению с десятилетием ранее [6.]

Психологические службы вузов, состоящие обычно из одного – трех человек, преимущественно могут диагностировать качественные характеристики ноогенного невроза [1,5], осуществлять психологическое сопровождение [4,7], но кардинально изменить ситуацию не могут, - необходима включенность педагогического коллектива в целом. Здесь хотелось бы привести некоторые аналитические результаты по итогам адаптационных мероприятий в ПГСГА (г. Самара).

Получение профессионального образования вчерашними школьниками требует от них осознанного принятия роли студента. На сколько вчерашние абитуриенты готовы к этому, как и на каких условиях, они способны освоить новые навыки, мы можем проследить в ходе анализа анкетирования по итогам адаптационных тренингов и диагностики психологических трудностей общения в новой образовательной среде.

Здесь, мы считаем, уместно остановиться на конкретизации понятия адаптации. Выделяют 2 подхода к пониманию данного процесса: в первом случае – это способность человека приспосабливаться к социальным и физическим требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой, во втором – приспособление еще и предполагает активное влияние на среду, ее преобразование. Адаптированный человек с этой точки зрения – субъект жизнедеятельности, способный к дальнейшему развитию, он способен использовать данную ему социальную ситуацию для решения задач сегодняшнего дня и формирования предпосылок движения вперед.

Безусловно, процесс освоения новой среды всегда связан с некоторым дискомфортом и в зависимости от ситуации определяется преимущественно двумя мотивами - ухода от неблагоприятной другой среды, либо освоением новых ресурсов. В нашем случае – это уход из школы с необходимостью поиска другой удобной среды или осознанный выбор вузовского образования для приобретения необходимых ресурсных навыков.

Для адаптации в новой образовательной среде важно пройти следующие этапы.

1. Получение необходимой информации для ее освоения.
2. Постепенное фрагментарное освоение с выстраиванием новых коммуникаций в ней, то есть вхождение в первичный ученический коллектив, знакомство с педагогическим составом и выстраивание взаимоотношений с окружающими.
3. Развертывание интенсивного освоения – встраивание в систему учебно-производственного процесса обучения с формированием профессиональных компетенций.

Если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением в профессиональном учебном заведении и нарушений психических функций (мышления, памяти, внимания, восприятия) происходит по принципу усиливающей обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации, т.е. выпадения студента из ситуации обучения. И как мы уже отмечали выше, если у молодежи большие сложности с саморефлексией, целеполаганием, то процесс профессионального становления еще больше осложняется.

Психологическая служба ПГСГА в проводимых адаптационных тренингах в условиях первичной учебной группы может ставить и ставит следующие задачи: снизить уровень бессодержательной тревоги при освоении новой образовательной среды, поддержать конструктивные способы ее освоения и предъявить некоторые технологии для овладения отдельными ее параметрами.

Целевое содержание заданий тренинга было следующим:

- Блок «Знакомство»:
 - представление друг другу с установлением доверительных отношений, снятием тревожности и напряжения в новом контакте;
 - акцентирование внимания на важности визуальной, кинестетической, аудиальной информации для создания более целостного и более верного образа одноклассников;

- эмоционально-психологическое сближение участников.
- Блок «Доверие»:
 - раскрытие ресурса видения положительных сторон в человеке, умения делать комплименты для позитивности отношений;
 - акцентирование внимания на важности взгляда в глаза для общения;
 - разграничение понятия «доверие» и «доверчивость», развитие поддерживающих отношений в группе;
 - снижение дискомфорта в ситуации просьбы о помощи;
 - поддержка уверенности в другом как залог продуктивного взаимодействия.
- Блок «Командообразование»:
 - раскрытие необходимости в навыке разбивания пути достижения цели на этапы;
 - фокусировка на необходимости высокого уровня внимания для достижения результата в короткий срок;
 - развитие согласованности внутригрупповых взаимодействий;
 - формирование основ самоанализа поиска смысла для себя собственных действий.

Анализ обратной связи студентов-первокурсников, направленной на выявление изменения эмоционального отношения к первичной среде сокурсников в результате тренингов, позволил выявить некоторые интересные моменты. Так, важность новых отношений - знакомства с одноклассниками, в целом колеблется от 3,5 до 4,5 баллов (по 5 балльной шкале). Пересиливающее страх и дискомфорт - стремление войти в группу наблюдалось по вторую неделю сентября: студенты искренне старались сделать разные варианты заданий, в 100% случаев преодолевали страх падения, чтобы группа их приняла. В дальнейшем посещаемость тренингов резко снизилась, и студенты уже пытались обходить задания, требующие преодоления внутренних барьеров. Задания тренинга позволили студентам презентовать друг другу свои интересы, определить сходные, что в дальнейшем способствует поддержанию более тесного межличностного контакта, осуществлению внутригрупповых коммуникаций, участию в разных вузовских мероприятиях. Поскольку вхождение в среду требовало усилий, то ощущение комфорта в процессе тренинга колебалось в пределах от 3 до 4,3 баллов. Студенты отмечали рост теплоты и дружелюбия в группах (от 2,8 баллов до 4,4 баллов в зависимости от факультетов). Так же отмечали и рост внутригруппового доверия (от 2,6 до 4,2 баллов). Несмотря на разный уровень ожиданий от группы, доверия к сокурсникам и отношения к ним, чувство принадлежности к группе как важнейшая социально-психологическая характеристика личности имела достаточно большие показатели и колебалась в пределах от 3,2 баллов до 4,5. Готовность поддерживать долговременные контакты в форме совместного времяпровождения выросла по итогам тренинга на всех факультетах.

Вернемся к способности студентов проживать свою жизнь, сопереживать в контакте, ставить задачи перед собой и получать радость от самореализации.

Здесь нам бы хотелось немножко остановиться на значении эмоции интереса [9]. Это единственная эмоция, которая обеспечивает работоспособность человека. Уровень интереса закладывается в детстве, он может быть достаточно низким из-за обедненной социальной среды (студенты, родившиеся в 90-е гг. преимущественно из пригородов

областного центра) и отсутствия заинтересованности у взрослых, занятых все это время поиском зарплаты в провинциальных городах.

Контент-анализ вопроса «Что понравилось в тренингах» позволил выделить основные мотивы первокурсников. Мы их разбили на три группы.

1. Слабая дифференциация интереса. Сюда мы отнесли ответы «пообщаться», «весело», «все понравилось», «не понравилось», количество пропущенных ответов. Самый большой процент студентов, от 10 до 70% либо пропустили ответ, либо отметили «все интересно», т.е. показали пренебрежение к источнику собственного интереса, своей активности.

2. Наличие социального интереса: «сплочение», «взаимодействие», «информация о других», «доверие-открытость-дружба». В среднем от 4 до 12% студентов свою активность и интерес к среде базируют чаще на доверительных и безопасных отношениях с представителями этой среды.

3. «Задания» как интерес-вызов к своему «могу», способности достичь личного успеха, умение получать самоуважения за счет самореализации. В среднем только 5-15% первокурсников имеют глубинную мотивационную основу познавательной деятельности.

Таким образом, мы видим, что малая часть студентов способна поддерживать оптимальное рабочее состояние, которое возможно лишь при наличии сознательно поставленной цели. Большая часть студентов нуждается в активизации интереса за счет изменения, одушевленности, новизны в образовательной среде. Это предполагает стабильную поддержку доверительных отношений, примеры увлеченности преподавателей своим предметом, помощи в понимании смысла для самих себя собственных действий, а также - помощь в формировании субъектности и лидерской позиции у студентов в процессе выполнения учебно-производственных заданий.

В таких сложных педагогических условиях существенным ресурсом может выступать, как обычно, хорошо забытое – старое. А именно – умение использовать потенциал учебной группы в процессе обучения. Итак, напомним, роль группы заключается в следующем:

1. Помогает развить навыки устного общения и поддержания новых, более взрослых и ответственных межличностных горизонтальных и вертикальных отношений.

2. Содействует в развитии чувства собственного достоинства у студента, создает условия для преодоления возникающих сложностей в обучении и жизни.

3. Повышает удовлетворенность студентов обучением при условии пошаговой позитивной поддержки их конкретных успехов, без личностного сравнения с другими.

4. Способствует повышению уровня знаний учащихся и успеваемости за счет: а) возможности учиться у других; б) влияния внутригрупповых стандартов на оценку отношения к учебе, традициям вуза, общественной активности, г) элемента соревновательности, который оказывает стимулирующее влияние на активность студентов при позитивном отношении большинства группы к процессу получения новых знаний, но может и ограничивать при пессимистическом отношении преподавателей или сокурсников к эффективной применимости полученных знаний.

5. При высоких индексах групповой сплоченности, чувстве локтя, колеблющимся студентам сложнее покинуть группу, т.е. ученический коллектив помогает удерживать студентов в образовательной среде [11].

Любая социально приемлемая форма самореализации молодежи, рост ее самоуважения, возможность ставить перспективные задачи и их воплощать будет способствовать обретению ею смысла своей жизни, снизит количество деструктивных форм-призывов о помощи и внимании. В этом мы видим роль образования в нашей стране.

Литература:

1. Акопов Г.В., Быкова Н.Л. Диагностика смысловой сферы личности в ситуации субъективации жизненных целей (методическая разработка) Самара, СГПУ, 2007.
2. Быкова Н.Л. Манипулятивная направленность сознания студентов с высокой успеваемостью //Проблемы сознания в психологии и смежных науках. Вып.4. Самара: СНЦ РАН, 2009. - 0,43 п.л.
3. Быкова Н.Л. Ориентация на статус как результирующая социальной ситуации развития молодежи периода начала мирового экономического кризиса //Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2010. №1(7). - 0,50 п.л.
4. Быкова Н.Л. Психологическая помощь в становлении профессиональной субъектности студентов ПГСГА //Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: Материалы 3 Всерос. Науч.-практ. Конф. Самара, 27 – 28 сентября 2010 г. Самара, 2010. (в соавторстве). – 0, 45 /0,40 п.л.
5. Быкова Н.Л. Социально-психологические проблемы смысла жизни (учебно-методическое пособие) Самара: Изд-во ПГСГА, 2011
6. Быкова Н.Л. Тенденции развития смысловых ориентаций современной молодежи (1996-2010 г.г.) //Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: Материалы 3 Всерос. Науч.-практ. Конф. Самара, 27 – 28 сентября 2010 г. Самара, 2010.
7. Быкова Н.Л., Шестопалова Т.В. Социальная и психологическая поддержка студентов в процессе воспитания в вузе (учебно-методическое пособие) Самара: Изд-во ПГСГА, 2010.
8. Вильямс М.-Н. Психодинамическая диагностика. М.: Класс, 2001.
9. Изард К.Э. Психология эмоций СПб.: Питер, 1999.
10. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб., 2003.
11. Савин. Н. В. Педагогика. М.: Просвещение. 1978.
12. Свендсен Л. Философия скуки: М.: Прогресс-Традиция 2003
13. Франкл В. Социальные кризисы и воспитание ответственности //Здравый смысл. №11.1999.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Мн.: ООО «Попурри», 1999.

Интерференция смыслов жизни и учебной деятельности в контексте взаимодействия человека с внешним миром

Р.М. Кумышева, г. Нальчик

На протяжении всей жизни человек взаимодействует с внешним миром. Мир при этом понимается: 1) как совокупность предметов, используемых человеком и на которые направлена деятельность человека; 2) события, которые предполагают участие человека и

которые объединяют людей; 3) правила совместной деятельности и общения между людьми. Внешний мир включает предметный мир, социальный мир и информационный мир.

Человек проявляет активность по мере осмысления им внешнего мира. Осмысленный мир включается в деятельность. Преломляясь в деятельности, жизненные отношения трансформируются в смысловые структуры личности. Формой фиксации этих отношений, определяемых ролью и местом объектов и явлений в жизнедеятельности человека, стали смысловые диспозиции [1, с. 205]. Важнейшая их функция – детерминация поведения человека в мире [3, с. 368].

Взаимодействие человека с внешним миром происходит последовательно: от познания мира, адаптации к нему своего внутреннего мира и регуляции дальнейшего взаимодействия внутреннего и внешнего миров. Потому инвариантными во взаимодействии с внешним миром являются смысловые диспозиции, связанные с познанием, самопознанием, ведущей деятельностью, самосовершенствованием. Эти диспозиции нами обозначены как смысловой инвариант психической ресурсной системы человека, необходимой ему для последовательной адаптации к изменяющимся внешним условиям, ориентации в них и в дальнейшем регуляции своего взаимодействия с миром. Смысловой инвариант психической ресурсной системы является компонентом личностных и жизненных смыслов, определяющим эффективность взаимодействия человека с внешним миром.

И в предметном, и в социальном, и в информационном мирах у человека три задачи: познать мир, упорядочить его в своем внутреннем мире (привести в систему), сформировать модель взаимодействия с ним. Все три задачи решаются в процессе ведущей деятельности. Научить подрастающего человека постановке и решению этих задач призвано образование. Следовательно, образование является посредником между внешним миром и человеком.

Условия жизни в российском обществе в последние 20 лет отличались высокой динамичностью. Какие изменения претерпели смысловые диспозиции учащейся молодежи, мы исследовали при помощи анкетирования и тестирования по методике предельных смыслов Д.А. Леонтьева.

Первый опрос проводился в 2007 году. В нем приняли участие 243 школьника из всех районов и городов Кабардино-Балкарской Республики и 163 студента университета и двух колледжей г. Нальчика. Многие данные позволяют утверждать, что школа для учащихся перестала быть институтом образования. Школу источником нравственных ориентиров назвали 13,6% школьников и 1,8% студентов (3 человека). 5,5% студентов посчитали, что их нравственные ориентиры определились совместным влиянием школы и семьи, 2,4% - совместными усилиями школы, семьи в совокупности с их личным жизненным опытом. Рекомендаций педагогов в вопросах морали придерживалось еще меньше – 1,2%, то есть 2 человека. Признавали положительное влияние педагогов в совокупности с родителями 3,7% или 6 человек. Около 20% респондентов в вопросах морали руководствовались собственным жизненным опытом.

Анкетирование по тем же вопросам проводилось в Кабардино-Балкарском госуниверситете (n=70) в текущем учебному году. Оно показало, что только 3 человека придерживаются в вопросах морали рекомендаций педагогов, еще у пяти человек педагоги в качестве наставников стоят на третьем, четвертом местах после родителей,

друзей и личного жизненного опыта. Нравственные ориентиры получили в школе 2 человека, еще 6 человек поставили школу как источник нравственных ориентиров на третье и четвертое места. На первых местах – личный опыт, интуиция, советы друзей.

Если в вопросах воспитания школа сдала свои позиции, то возникает вопрос об источниках культурного развития молодежи. Еще пять лет назад театр из числа опрошенных респондентов посещали часто 4,5% школьников и 3,6% студентов, редко – 33,3% школьников и 45,4% студентов. 62% школьников и 51% студентов не посещали его никогда. По результатам опроса студентов в текущем учебном году выяснилось, что в театр часто не ходит ни один человек, редко – 2 человека. Если по результатам первого опроса, довольно большое количество студентов посещало концерты популярной музыки, то по результатам последнего опроса, ни один респондент не ходит ни на какие концерты. Опрошенные студенты еще реже читают газеты и читают в основном объявления и криминальную хронику. Однако, если в 2007 году Интернетом каждый день пользовались 16,7% школьников и 8% студентов, то в нынешнем году Интернет ежедневно доступен всем опрошенным студентам.

При соотнесении результатов двух опросов с определенной выше структурой взаимодействия человека с внешним миром выясняется, что познание мира молодыми людьми осуществляется через социальные сети Интернета. Но у опрошенных нет никаких критериев отбора и систематизации информации. Общение в социальных сетях также не упорядочено ни нравственными, ни этическими нормативами. Если в реальном мире человек вынужден придерживаться каких-то общественных норм, чтобы быть принятым в обществе или хотя бы избежать порицания или осуждения, то в виртуальном мире любые прегрешения в общении и поведении безнаказанны, и, соответственно, нравственные нормы теряют смысл. Сформировался принципиально новый мир молодежи. А какие смысловые диспозиции заняли место в мире внутреннем и насколько сохранено то, что выше обозначено как смысловой инвариант? Чтобы ответить на эти вопросы, мы провели тестирование по Методике предельных смыслов (МПС) Д.А. Леонтьева.

Методика была разработана для изучения динамических смысловых систем (ДСС) через их отражение в индивидуальном мировоззрении [3, с. 3]. Процедура представляет собой структурированную серию вопросов, первый из которых - «Зачем я делаю что-то?». Далее вопрос «Зачем?» ставится к каждому из ответов на первый вопрос. Этот же вопрос ставится по отношению ко всем ответам, полученным при ответе на второй ряд вопросов и т.д. до достижения конечного ответа. Он и является предельным смыслом.

Под смысловой категорией понимается словесная формулировка, используемая для ответа на вопрос «Зачем?». При интерпретации результатов исследования предполагаются: структурный анализ, контент-анализ, проективный анализ – содержательная интерпретация полученных смысловых цепей и структур в аспекте отражения в них глубинных личностных особенностей смысловой сферы испытуемых [3, с. 9-11].

Мы сосредоточились на проективном анализе. Помимо обозначенных Д.А. Леонтьевым индикаторов, мы одновременно вели подсчет смысловых категорий, связанных с познанием, самопознанием, ведущей деятельностью и самосовершенствованием, а их соотношение с общим числом смысловых категорий обозначили как удельный вес, соответственно, познания (УВП), деятельности (УВД), самопознания (УВСП) и самосовершенствования (УВСС). Долю, занимаемую данными

смысловыми категориями в общем количестве смысловых категорий мы обозначили как Индекс смыслового инварианта (ИСИн). Было введено также понятие «объем смыслового инварианта» (ОСИИ). При наличии в нем смысловых категорий всех четырех категорий, отнесенных к смысловому инварианту, он определялся как полный и обозначался числом 1. При отсутствии одной из категорий, отнесенных к смысловому инварианту, объем обозначался числом 0,75 и определялся как неполный. Объем, соответственно, из двух смысловых категорий составлял 0,5 и обозначался как недостаточный. Объем, включающий только одну смысловую категорию смыслового инварианта, равно как и отсутствие его в составе смысловых категорий, мы обозначили как отсутствие смыслового инварианта. Одновременно все смысловые категории, относящиеся к смысловому инварианту (СИИ), мы распределили по уровням: первый уровень составили смысловые категории, связанные с улучшением своего материального положения и приобретениями. Ко второму уровню отнесены смысловые категории, связанные с улучшением своего статуса. К третьему уровню – категории, связанные с личностными преобразованиями. В таблице уровень смысловых категорий обозначен как УСм.

Тестирование проводилось дважды. В первом случае студенты отвечали на вопрос «Зачем я учусь?». Во втором – на вопрос «Зачем я живу?». При обработке результатов мы подсчитали также количество смысловых категорий, которые были употреблены респондентами при обоих испытаниях. Отношение количества совпавших по результатам двух тестирований смысловых категорий к общему количеству смысловых категорий мы назвали индексом интерферентности (ИИИнт). Таким образом, мы пытались определить, насколько у студентов совпадают смыслы жизни и смысл учения. Индекс интерферентности в смыслах учения обозначает долю в них смысловых категорий, составляющих смысл жизни. Индекс интерферентности в смыслах жизни обозначает долю смыслов учения в смыслах жизни. В помещенной ниже таблице представлена только интерферентность в смыслах учения. То есть, насколько смысл учения совпадает со смыслом жизни.

По данной методике протестировано 70 студентов из трех групп. В первой группе – студенты-второкурсники направления «Бухгалтерский учет» (n=20), во второй группе – магистранты направления «Менеджмент» (n=36), в третьей группе – пятикурсники отделения «Налоги и налогообложение» (n=36). Выбор курсов был связан с тем, что рожденные с 1991 года студенты существенно отличаются от своих предшественников направленностью, поведением, содержанием общения. А пятикурсники – последнее поколение, которое рождено до 1991 года.

Таблица 1

Значения МПС у студентов трех групп

Параметры	Значения	2 БУ (%) (n=20)	Маг Мен (%) (n=14)	ф-крит. Фишера	ρ	5 НН (%) (n=36)
УВП	0	46,2	14,3	1,93**	≤0,02	19,0
	0,1-0,3	23,1	50	1,53 ⁰	≤0,06	66,7
	0,4-0,6	15,4	35,7	3,45	≤0,00	14,3
	0,7-1	7,7	0			0

УВД	0	66,7	7,1	3,64***	≤0,00	7,1
	0,1-0,3	33,3	71,5	2,11***	≤0,017	73,8
	0,4-0,6	0	21,4	2,59***	≤0,00	19
	0,7-1	0	0			0
УВСП	0	100	78,6	2,59***	≤0,00	97,6
	0,1-0,3	0	21,4	2,59***	≤0,003	2,4
	0,4-0,6	0	0			0
	0,7-1	0	0			0
УВСС	0	8,3	28,6	1,47 ⁰	≤0,071	7,1
	0,1-0,3	33,3	21,4	0,72 ⁰	>0,1	35,7
	0,4-0,6	16,7	42,9	1,58 ⁰	≤0,057	50
	0,7-1	41,7	7,1	2,33**	≤0,009	7,1
УСм	1	8,3	57,1	3,04***	≤0,00	33,3
	2	66,7	0	5,14***	≤0,00	45,2
	3	8,3	42,9	2,28**	≤0,011	14,3
	Смеш	16,7	0	2,27**	≤0,011	7,1
ИСИН	0	0	0			0
	0,1-0,3	16,7	0	2,27**	≤0,011	0
	0,4-0,6	16,7	14,3	0,18	>0,1	19,0
	0,7-1	58,3	85,7	1,69*	≤0,045	81
ОСИН	0-0,25	33,3	0	3,31***	≤0,00	0
	0,5	41,7	28,6	0,74 ⁰	>0,1	35,7
	0,75	25,0	71,4	2,6***	≤0,003	61,9
	1	0	0			2,4
ИИНТ	0	50,0	0	4,23***	≤0,00	0
	0,1-0,3	41,7	7,1	0,78***	≤0,00	7,1
	0,4-0,6	25,0	50	1,41 ⁰	≤0,079	45,2
	0,7-1	8,3	42,9	2,27**	≤0,011	47,6

2 БУ – Бухгалтерский учет, анализ и аудит, 2 курс; МагМен - магистранты направления «Менеджмент»; 5 НН – Налоги и налогообложение, 5 курс

Результаты опроса у магистрантов и пятикурсников существенно не отличаются. Зато результаты второкурсников отличаются от результатов старшекурсников с высоким уровнем значимости. В частности, удельный вес смыслов, связанных с познанием, при ответе на вопрос «Зачем я учусь?» равен нулю почти у половины студентов младших курсов. Соответственно, среди старшекурсников таких в 2,5 раза меньше. Свое учение с будущей работой никак не связывают более половины второкурсников. А те, кто связывает учебу с намерением в будущем работать, видят в работе исключительно источник материальных средств, а в образовании – возможность повысить свой статус в обществе. Самосовершенствование второкурсники понимают как повышение своего социального статуса и материального положения. В этом плане с ними солидарно и большинство старшекурсников. Стремление к самопознанию отсутствует почти у всех протестированных. Однако объем смыслового инварианта у старшекурсников значимо больше, чем у второкурсников. Это говорит о том, что старшекурсники используют свое учение для оптимизации своего взаимодействия с внешним миром. Индекс интерферентности у старшекурсников также значимо выше. Это говорит о том, что смысл жизни и смысл учения большей частью совпадают и, соответственно у старшекурсников, учебная деятельность наделена личностными и жизненными смыслами. Следовательно, учебная деятельность старшекурсников выполняет отведенную ей функцию подготовки человека к его взаимодействию с внешним миром.

Соответственно выявленным результатам актуализируется задача преобразования учебной деятельности студентов в деятельность смыслообразования и смыслопорождения. Смыслообразование – возникновение в процессе учебной деятельности смыслов, трансформирующих учебную деятельность во взаимодействие с внешним миром. Смыслопорождение – возникновение новых жизненных смыслов в процессе взаимодействия студентов с внешним миром. Все это позволит повысить индекс интерферентности учебных и жизненных смыслов.

Литература:

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
2. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов. М.: Смысл, 1999. 36 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 424 с.

Становление полисубъекта и достижение акме в музыкальном образовании

Е.С. Полякова, г. Минск, Беларусь

Анализ современного состояния образовательной практики позволяет констатировать, что снижение роли искусства в образовательном пространстве способствовало постепенному сужению использования его человекоформирующего и культуротворческого потенциала. В потоке произведений искусства, циркулирующих в глобальной музыкальной среде, только некоторая часть несет в себе воспитательно-развивающую составляющую, обеспечивающую позитивные изменения в сознании отдельной личности и в сознании общества [6].

В учреждении образования учитель выступает как носитель культуры в поликультурном пространстве. Проницаемость личностных культурных пространств

педагога и студентов обеспечивает устойчивую связь достижения акме личностью обучающегося с педагогической деятельностью преподавателя. Идеи акмеологии наиболее полно проявляются в принципе субъектности. Признавая личность субъектом своего собственного развития, постоянно находящимся в поиске, акмеология признает, что в деятельностном отношении к миру лучше всего проявляются и развиваются уникальные творческие потенции индивида. С такой точки зрения жизненный путь человека, профессионала-музыканта рассматривается не только с позиций возрастной, но обязательно и личностной периодизации, так как «субъектом жизни» может стать не каждый. Задача акмеологии в том и состоит, чтобы как можно больше людей достигли акме в избранном виде профессиональной деятельности.

На любом уровне музыкально-образовательного процесса (начальном, среднем, высшем) системообразующим элементом выступают его субъекты: учителя и ученики, педагоги и студенты. Между субъектами образовательного процесса возникает непосредственное взаимодействие, приводящее к появлению особого типа общности – полисубъекта. Определяется *полисубъект* «как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития субъектов образовательной среды и проявляющееся в активности, действенности, способности субъектов выступать единым целым в отношении к процессам самопознания и саморазвития» (Л.М. Митина). Выделяются его критериальные признаки: осознание отношений между субъектами и полисубъектами; творческая активность как полисубъекта, так и входящих в него субъектов; единое для всех субъектов общности культурное пространство. Полисубъект выступает как развивающаяся общность, при этом, траектория, скорость развития и направленность деятельности определяются как основные его характеристики.

Становление полисубъекта проходит через ряд стадий, циклов, отражающих разные уровни *полисубъектного взаимодействия*: предсубъектное взаимодействие, субъект-объектное взаимодействие и полисубъектное взаимодействие, имеющее два подуровня (деятельно-ценностный и универсальный) (И.В. Вачков).

Рассмотрим, что же представляет собой *полисубъект* в музыкальном образовании и какова его роль в достижении акме.

Полисубъект включен в социокультурное пространство учебного заведения, одной из составляющих которого является *музыкальное информационное поле*. Характеристики его обусловлены звучащими на этом пространстве музыкальными произведениями (М.В. Иванова). Музыка взаимодействует с личностными пространствами преподавателя и обучающихся. Музыкальное произведение, по сути, никогда не вмещается в рамки сиюминутного, а существует в ином измерении, неся в себе всю многозначность смыслов музыкально-эстетической информации (прошлой и будущей), что и образует собственно музыкальное информационное поле.

Таким образом, полисубъект музыкально-образовательного процесса включает в себя не только *реальных субъектов* (учителя и учеников, педагога и студентов), но и некоторое количество *воображаемых квазисубъектов* – музыкальных произведений, которые с точки зрения обучающегося представляют субъективную реальность. Музыкальное произведение является весьма сложным образованием, включающим помимо текста, переданного графической записью и отражающего объективный абрис художественного образа, весь социокультурный контекст создания произведения, личностные параметры композитора, его отношение к созданному художественному

образу и прочее. Особое значение имеет эмоциональная программа музыкального произведения, отражающая сущность лирического героя, его переживания, мироощущение и позволяющая взаимодействовать с этим героем как учителю, так и ученику в плане восприятия и интерпретирования музыки.

Музыкальные интерпретации являются развивающим студента фактором и осуществляются в рамках реальных педагогических ситуаций. Закодированная в нотной записи музыкальная информация существует объективно, но для того, чтобы субъект музыкально-педагогического процесса превратил эту информацию в знание, необходима его декодировка: озвучивание, непосредственно связанное с пересозданием звукового материала, его осмыслением и преобразованием – то, что называется истолкованием музыкального произведения, его интерпретацией. Только в этом случае музыкальная информация будет усвоена, актуализирована и превратится в музыкальное знание. О том, каким будет это знание, может свидетельствовать педагогический репертуар, те индивидуальные исполнительские программы, над которыми работают преподаватель и студент и которые в звуковом своем воплощении составляют информационное музыкальное поле.

Следует признать, что интерпретация музыкального произведения является сутью педагогической ситуации и может реализоваться только на основе полисубъектного взаимодействия. Субъективное и объективное начало присутствуют в любой интерпретации, концентрируя в себе многозначность каждого индивидуального прочтения и восприятия и однозначность узнаваемого всеми музыкального образа. Чем больше смысла вкладывается человеком в интерпретацию, тем большее значение имеет музыкальное произведение для каждого слушателя. Неподготовленный же слушатель, попадая в ситуацию коммуникации с музыкой, не имея возможности воспринять все смыслы произведения, может отказаться от общения с музыкой, если преподаватель не использует потенциал смыслотворчества. *Механизм интерпретации при полисубъектном взаимодействии выступает как фактор акмеологического развития личности* через поиски субъективного смысла музыкального произведения и его объективного значения.

Прогрессивное профессиональное развитие студента-музыканта интенсифицируется с переходом на более высокий уровень *полисубъектного взаимодействия*. Рассмотрим, как происходит взаимодействие субъектов музыкально-образовательного процесса.

На первом уровне взаимодействия – *предсубъектном* – участники взаимодействия не осознают себя и другого как субъектов, не действуют как субъекты в отношении друг друга и не осознают ценности себя и другого для полноценного развития. Для решения задач профессионального образования преподавателем используется система принуждения, в которой не только студент воспринимается как объект воздействия, но педагогом не осознается и собственная субъектность.

Второй уровень – *субъект-объектное взаимодействие*. И педагог, и студент рассматривают себя как субъекта, осознавая собственную ценность, но партнера по педагогическому общению воспринимают как объект. На этом уровне взаимодействия часто используются механизмы манипуляций. Преподаватель стремится, используя любые средства, заполнить обучающегося необходимыми знаниями, а ученик жаждет «исхитриться» и получить необходимую оценку на экзамене или зачете, не ставя перед собой задачи достижения вершин профессионализма.

На *деятельно-ценностном подуровне* полисубъектного взаимодействия ценность партнера опосредуется ценностью совместной деятельности, в нашем случае, музыкальной. Субъектность партнера осознается через цели и задачи совместной деятельности. На этом уровне еще не достигается полноценная полисубъектность. Творческое сотрудничество между учеником и учителем, взаимодействие между ними возникает для достижения результата, например, яркой интерпретации музыкального произведения, что повышает значимость квазисубъекта, или успешного выступления на концерте. Ценность субъектов взаимодействия велика и она ими четко осознается, осознается также и ценность предмета деятельности – музыкального искусства. Однако, когда цель достигнута – возникшее взаимодействие прекращается, полисубъект перестает существовать.

Универсальный подуровень полисубъектного взаимодействия является наивысшим, показывающим полноценное развитие полисубъекта как общности. На этом уровне каждый из участников воспринимает, осознает и отражает субъектность партнера по музыкально-педагогическому процессу. В.А. Петровский определяет этот феномен как идеальное представление и продолжение одного человека в другом. Именно понятие совместности определяет одно из важнейших свойств полисубъекта, когда субъекты взаимодействия не могут представить себя изолированно друг от друга и от квазисубъектов. Особое значение для возникновения полисубъекта имеет сочетание или частичное совпадение личностных культурных пространств, их взаимопроникновение, которое способствует смыслообретению субъектов музыкально-образовательного процесса в полисубъектном взаимодействии и, опосредованно, повышает развивающий потенциал музыкального искусства.

Если первые три уровня широко представлены в музыкальном образовании, то возникновение универсального полисубъектного взаимодействия – явление более редкое. Счастлив тот ученик, который может общаться с блестящим преподавателем на протяжении всех лет обучения. Но это идеальный случай! Обычно, при переходе от низшего к среднему и от среднего к высшему звену музыкально-образовательного процесса, основная социально-педагогическая система «учитель-ученик» – распадается, а на ее месте возникает и развивается иная общность. Психологические нагрузки, которые несет человек при разрушении одного полисубъекта и развитии другого – достаточно велики. Вначале идет разрушение стереотипов, сложившихся ранее, потом, при значительных временных затратах, начинает складываться новая общность, которая при благоприятных условиях может развиваться до полисубъекта.

Исследование *динамики становления полисубъекта* в музыкальном образовании показывает, что становление каждой новой общности, нового полисубъекта (смена преподавателя при поступлении в ссузы, вузы, переход от одного преподавателя к другому и т.д.) проходит ряд этапов. Сначала должны быть разрушены стереотипы, сложившиеся в предыдущей общности. Далее следует этап становления нового полисубъекта. Полисубъектное взаимодействие не всегда последовательно переходит от предсубъектного уровня до универсального полисубъектного. Часто основная социально-педагогическая система «учитель-ученик» или «педагог студент» остается на субъект-объектном уровне взаимодействия, либо на деятельно-ценностном подуровне. С универсального подуровня полисубъектного взаимодействия начинается полноценное

развитие и саморазвитие полисубъекта и всех его составляющих субъектов, то есть развивается профессионал во всей совокупности своих качеств и свойств.

Достижение вершин профессионализма в музыкальном образовании, таким образом, связано со становлением полисубъекта, структура которого включает в себя не только субъектов музыкально-образовательного процесса, но и ряд воображаемых квазисубъектов – музыкальных произведений. В музыкальном образовании полисубъектное взаимодействие опирается на механизм интерпретации, выступающий как фактор профессионального развития личности, обретения специалистом-музыкантом смысла жизни и достижения акме в профессиональной деятельности. Динамика полисубъектного взаимодействия обеспечивает сопряженные позитивные изменения индивидуального культурного пространства субъектов музыкальной деятельности и социокультурного пространства в целом и позволяет интенсифицировать процесс развития личности в музыкальном образовании.

Смыслжизненный аспект развития профессиональной культуры будущего педагога

Н.А. Рачковская, г. Москва

В современной социокультурной ситуации востребован педагог - не носитель новой ин-формации, оценщик, критик, пропагандист норм, организатор воспитывающей деятельности, а, прежде всего, человек высокой культуры, который осознает профессиональную деятельность как одну из главных ценностей, как средство самоосуществления, участия в жизни общества. При таком подходе целью профессионального педагогического образования является уже не подготовка специалиста, а воспитание профессионала как зрелой целостной личности, в полной мере обладающей развитой профессиональной культурой. Это детерминирует необходимость превращения высшей школы в институт воспроизводства и приращения культуры, актуализирует культуротворящую функцию вуза.

Методологическое переосмысление основ профессионального образования педагога обусловило обращение к идеям философской антропологии, которые позволили осознать личность студента как активное творческое начало, с ярко выраженной субъектностью, способного к непрерывному самосовершенствованию в соответствии со своими жизненными целями. Причем, если векторы возможных преобразований блокируются, то в душе человека актуализируются деструктивные процессы (Э. Фромм). Человек, осуществляя свою жизнедеятельность, постоянно пребывает в «авантюре саморазвития». «Человек не то, что есть. Он таков, каким может стать» [1, с. 10].

Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, П.А. Сорокин, Л.Н. Толстой были убеждены, что саморазвитие представляет собой духовную деятельность человека, направленную на внутреннее преобразование и облагораживание себя с целью полноты индивидуального самовыражения и социального служения. В своих произведениях Н.А. Бердяев развивал идею о том, что человек никогда не может быть самодостаточен, что по своей природе он есть существо, преодолевающее свою ограниченность. Процессы саморазвития человека

он понимал как восхождение по духовной вертикали, что является нравственным долгом каждого человека.

Таким образом, студент вуза обретает профессиональную культуру в процессе сознательной и целенаправленной работы над собой, конечная цель которой – духовно-нравственное преображение личности. Успешность развития профессиональной культуры определяется тем, насколько будущий педагог осознает гуманистический смысл и социальную значимость своей профессии.

Философская антропология акцентирует внимание на самом человеке, внутриличностных факторах развития профессиональной культуры педагога. Осмыслить же внешние условия, «контекстные» факторы, а также раскрыть сущность профессиональной культуры педагога, механизмы ее развития и саморазвития позволяет философия культуры.

Культура выступает одновременно и творцом, и произведением творческой активности человека. Исследователи констатируют высокую сложность культуры, наличие разных подходов к ее изучению, полисемантичесность понятия, обозначающего данное явление. Большим методологическим потенциалом для исследования проблемы развития профессиональной культуры педагога обладают некоторые сущностные характеристики и качества культуры. Остановимся на некоторых из них.

Культура пронизывает практически все аспекты социальной жизни, не существует ни одного социального феномена, который был бы изолирован от влияния культуры и не нес бы на себе печати ее влияния. Требования культуры человек призван соблюдать на протяжении всей жизни, если он желает быть гармоничным в человеческом сообществе и быть одобряемым окружающими. В процессе социализации человек усваивает эти культурные образцы, тем самым формируя свой культурный образ и облик.

В трудах Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, П.А. Сорокина, А. Швейцера и других исследователей красной нитью проходит идея целостности, системности культуры во всех ее проявлениях и на всех уровнях. Следовательно, осуществляя свою жизнедеятельность в культуре, осваивая культуру, человек реализует себя целостно, во всей полноте, гармоничности и разнообразии своей природы.

Отечественные представители философской школы религиозного экзистенциализма (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев) видели в развитии культуры личности один из способов установления нравственного порядка на земле. «Совершенствуется человечество, организуя добро в общих формах религиозной, политической, социально-экономической культуры, все более и более соответствующих окончательной цели - сделать человечество готовым к безусловному нравственному порядку» [4, с. 546].

В работах Г.С. Батищева, М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С. Библера, М. Бубера подчеркивается мысль о диалогичности внутренней природы культуры. «Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных - прошлых, настоящих и будущих - культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур» [2, с. 289]. В связи с этим, сознание человека формируется, возрастает и развивается в единении с другими сознаниями в контексте культуры. Вышесказанное позволяет утверждать, что личностная и профессиональная культура педагога является культуурообразующим фактором по отношению к личности воспитанника.

Таким образом, одним из механизмов саморазвития культуры, а также неперенным атрибутом бытия человека в культуре является диалог. В процессе профессионального образования важно представлять студенту полифонию теорий, взглядов по изучаемой проблеме, предлагая их не как «истину в последней инстанции», а как точку зрения исследователя в конкретное историческое время в контексте определенных событий, тогда обучение выглядит как диалог с личностью - носителем изучаемых подходов, идей, позиций.

Диалогичность культуры детерминирует ее трансцендентную направленность. Ссылаясь на собственный экзистенциальный опыт, В.С. Библер констатирует: «культура есть мой духовный мир, отделенный от меня, транслированный в произведение (!) и могущий существовать после моей физической смерти» [2, с. 287]. И. Херман усиливает эту мысль, подчеркивая, что культура представляет собой «целостность человеческого развития, выводящего его за природные границы» [Цит. по кн.: 3, с. 30].

Синтез трансцендентной природы культуры и определенной ее «ограничительной» роли раскрыт Н. Аббаньяно, М. Хайдеггером. Трансцендируя, человек устанавливает и осознает свои границы, чтобы быть понятым и, следовательно, принятым другими людьми. Выход за пределы всегда предполагает границу, и человек должен найти и установить эту границу, чтобы затем выйти за ее пределы. Таким образом, культура, являясь трансцендентным феноменом, выступает одновременно определенным «ограничителем» разносторонних проявлений человека, облегчающим взаимодействие и общение между людьми.

Внутренняя диалогичность, трансцендентная направленность и «ограничительная» функция делают культуру детерминантой развития и саморазвития личности, поэтому в большинстве современных педагогических концепций культура понимается как «приглашающая» среда для развития личности. Культура и введение человека в нее - образование - являются основными путями становления «человека культурного», личности. В случае, если культуротворящая функция образования нивелируется, то оно возвращает не культурного человека, а человека информированного, «знающего», который становится угрозой, как для самого себя, так и для общества.

Смысл формирования профессиональной культуры будущего социального педагога в вузе видится в усвоения студентом общечеловеческих и профессиональных ценностей, зафиксированных в культуре, которые иницируют личностное преобразование будущего специалиста в соответствии с педагогическим идеалом. Цель этого преобразования - дальнейшая объективация педагогом нравственных ценностей в предстоящей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гуревич П.С. Человек в авантюре саморазвития // Предисловие к кн.: Э. Фромм. Психоанализ и этика. - М.: «Издательство АСТ-ЛДТ», 1998. - С. 8 - 20.
2. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.
3. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. - Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. - 315 с.
4. Соловьев В.С. Сочинения. - М.: Мысль, 1990. - 822 с.

Гены чертят нам определенный путь? (на материале рассказа А.П. Чехова «Весь в дедушку»)

Е.В. Минаева, г. Москва

Специалисты разных отраслей знания: психологии, философии, генетики, социологии и других – задаются вопросами: «Зачем человек приходит в этот мир? Что определяет судьбу человека? В какой мере наследственность влияет на жизнь людей? Какова роль социума в жизни конкретного индивида?» Эти вопросы волнуют и писателей, которые тоже пытаются понять, что определяет мысли, чувства и действия людей.

А.П. Чехов – один из тех художников слова, кто умел опосредованно, не назидательно показать парадоксы человеческого существования: героиня рассказа «Душечка» счастлива только тогда, когда растворяется в своем избраннике; герой рассказа «Ионыч» постепенно теряет свои лучшие душевные качества, интерес к жизни, свое доброе имя; для героя рассказа «Крыжовник» смыслом жизни стала тарелка с ягодой, выращенной на собственном участке своими руками...

Герою рассказа «Весь в дедушку» просто удобно объяснять причины всех жизненных перипетий фразой-обвинением, фразой-оправданием: «Весь в вас, дедушка!» [1, 143] По сюжету рассказа героин: молодой человек и его дед, отставной генерал, живущий у внука на хлебах, мучаясь бессонницей, вынужденно начинают разговор, и дедушка бранит «бессмысленного молодого человека» [1, 143] за поступки, которые тот совершал в разные периоды жизни. Так, например, пытаясь понять причину забывчивости внука, его невнимания к просьбам деда: «Почему не купил персидского порошку!» - отставной генерал предполагает лень, нерадение молодого родственника. Ничего, кроме раздражения, у внука эти вопросы не вызывают. Бывший военный продолжает атаковать внука вопросами, долго бранит его, «с брани переходит на мораль: седьмая заповедь, брачные основы и пр.» [1, 144] Внук вяло защищается: «Все это я понимаю лучше вас, дедушка... Каюсь, меня мучает совесть, но ничего я не могу с собой поделаться». [1, 144] Затем переходит в наступление: «Весь в вас! С кровью и плотью унаследовал от вас и все ваши добродетели. Трудно бороться с наследственностью!» [1, 144] Дедушка от возмущения не сразу находит слова для ответа, а мы понимаем, что добродетели дедушки мнимые: лет десять тому назад он увез чужую невесту; служа в интенданстве и получив назначение в Уфимскую губернию, он, по словам внука, «грабастал» чужое добро...

Таким образом, герой утверждает, что причина его дурных поступков - плохая наследственность, плохие примеры (в данном случае - неблагоприятные поступки дедушки) перед глазами. Трудно отрицать определенную роль наследственности в формировании и развитии человека. Лингвисты так определяют этот термин: «Наследственность – свойства организмов повторять от поколения к поколению сходные природные признаки». [2, 391] Но нельзя не согласиться с тем, что проявление этих признаков у каждого конкретного человека зависит от конкретных условий его развития, от влияния внешней среды, в которой этот человек существует, от многих других факторов.

А герою рассказа и невдомек, что он сам причина своих злоключений, и он продолжает привычно обороняться: «Дедушка обвиняет меня в двадцати преступлениях, и все двадцать я сваливаю на родовое, на наследственность». [1, 144]

Действительно, гены играют важную роль в развитии человека, но стоит заметить, что нельзя в наследственности находить оправдание своим поступкам.

Этот рассказ А.П. Чехов написал в 1883 для юмористического журнала «Осколки». Очевидно, «осколки» многих судеб собраны в небольшом по объему рассказе, в характерах героев, даже не названных по имени. Последнее – символично. Так писатель-гуманист показывает нам нас самих, часто в полемическом запале восклицающих: «Весь (или вся) в тебя!», «Есть с кого пример брать!»...

Гены чертят нам определенный путь, но от нас, прежде всего от нас, зависит, пойдём ли мы по этому пути бездумно, руководствуясь пресловутым «Наследственность у меня такая!» или выберем себе нравственные ориентиры, которые не дадут свернуть с прекрасного пути жизни на ее обочину, а то и вовсе на кривую дорожку.

А.П. Чехов на таком «антипедагогическом» примере напомнил нам всем, что нельзя ошибки, проступки в жизни объяснять наследственностью. Возможно, этот пример, как и «Вредные советы» Г. Остера, поможет людям, молодым в особенности, посмеяться над недостатками других и побороть их у себя.

Литература:

1. Чехов А.П. Весь в дедушку// Чехов А.П. Собрание сочинений в 12 т. Т.2. Рассказы 1883-1884. М.: Государственное издательство Художественной литературы, 1954. С. 143-145.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1990. С. 391.

Интерпретация сказочных символов как способ обучения поискам смысла

Н.С. Чернышева, г. Владимир

Архетипические образы народного творчества несут в себе опыт многочисленных поколений, нравственные ценности народной культуры, транскультурные и этнокультурные смыслы, накопленные на протяжении исторического развития человечества. Архетипические символы скрепляют культурное пространство в единое целое, а оно «всеми своими средствами, заданностью культурных нормативов... регламентирует хаос человеческого «Я»» [2, с. 10], обеспечивает «вращивание» культурных форм поведения в психику конкретного человека.

Однако смысловое богатство символов по-разному проявляется в реальных исторических условиях, отражая изменения, происходящие в обществе. Поэтому анализ фольклорных образов позволяет, с одной стороны, изучить устойчивые представления, образующие коллективную память этноса, а с другой – выявить те переходные формы, которые архаический символ приобретает в современной социокультурной ситуации. Эта сложная работа по определению старых и новых смыслов символического образа развивает творческие способности личности, поднимает ее на уровень родной культуры. Между тем нередко «люди, далекие от психологии, справляются с концептуальной неопределенностью смысла значительно лучше, чем причастные к ней» [1, с. 17]. Это делает актуальным развитие навыков анализа символов и осмысления архетипических образов в процессе профессиональной подготовки студентов-психологов.

Учебные задания, направленные на поиск смысла символического образа, требуют чуткого и осторожного обращения с художественным материалом, поскольку символ, как

только мы начинаем размышлять о его содержании, теряет в своей сути, утрачивает глубину, спонтанность, эмоциональную силу. Тем не менее, анализ – единственный способ, чтобы, выйдя за пределы творчества, подумать над самим творчеством: «Пока мы сами погружены в стихию творческого, мы ничего не видим и ничего не познаем... Но, находясь вовне творческого процесса, мы обязаны прибегнуть к его познанию, взглянуть на него со стороны – лишь тогда он станет образом, который говорит что-то своими «значениями». Вот когда мы не просто сможем, а будем обязаны повести речь о смысле» ... в нас проснется ощущение, что мы сумели что-то познать, что-то объяснить» [3, с. 112-113].

Для овладения навыками интерпретации символических образов студентам психологических факультетов вузов г. Владимира предлагалось письменно проанализировать народную сказку. Чтобы избежать разночтений, работа велась с текстами, представленными в сборнике: А.Н. Афанасьев. Народные русские сказки: В 3 т. / Изд. подгот. Л.Г. Бараг и Н.В. Новиков. - М.: Наука, 1984-1985. - Т. II. Студенты могли либо самостоятельно выбрать сказку, либо воспользоваться текстом сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Возможность самостоятельного выбора давала учащимся максимальную творческую свободу. Выбор сказки о сестрице Аленушке и братце Иванушке объяснялся тем, что она широко известна, имеет развернутый сюжет и героиня сказки по возрасту близка студентам. В итоге, выполняя письменное задание на тему «Современный смысл русской народной сказки ...», 78 студентов (57%) предпочли анализ сказки о сестрице Аленушке и братце Иванушке, а 58 студентов (43%) выбирали сказку самостоятельно. Примечательно, что среди сказок по выбору предпочтение отдавалось бытовым сказкам и сказкам о животных («Колобок», «Репка», «Гуси-лебеди», «Курочка Ряба», «Заюшкина избушка», «Лиса и журавль», «Теремок» и др.). Для обработки результатов привлекались эксперты – три кандидата психологических наук, имеющие высшее филологическое образование.

Полученные работы были разделены на четыре группы по следующим основаниям: наличие собственной интерпретации / традиционное толкование сказки; обращение к личному опыту / обращение к общечеловеческому смыслу сказки. В итоге была получена следующая типология интерпретаций:

конвенциональная интерпретация, основанная на трудах известных фольклористов и не выходящая за рамки общего, нейтрального по тональности, обсуждения содержания сказки в общечеловеческом плане (например: «В энциклопедии "Мифы народов мира" сказано, что "Кашей" – это значит "пленник", "раб"»);

личностная, которая строилась на собственном толковании смысла сказки и включала примеры из личного опыта («А в наше время все может быть по-другому», «Ура! Петушок, муж, спасен!!!»);

этнокультурная, когда анализ содержания сказки опирался на традиционное объяснение сказочных событий, но при этом автор интерпретации проявлял эмоциональное, пристрастное отношение к сказочным героям и событиям («В сказке звучит мотив русского человека и его веры в судьбу, это наша традиция»);

экзистенциальная, отличающаяся собственным философским подходом к сказочному материалу и анализирующая общечеловеческие, а не сугубо личные проблемы («Освободить униженных – это для человека святое и праведное дело»).

Три работы, отнесенные к группе этнокультурных интерпретаций, представляли собой оригинальное самостоятельное исследование, предпринятое для выявления черт русского народного характера и построенное на контент-анализе нескольких сказок. При этом студенты, опираясь на текст разных сказок, пришли к противоположным выводам: к выводу о том, что в сказках слов с позитивной семантикой больше и что русскому человеку свойственна способность любить и уважать окружающих, и к выводу о преобладании в характере фольклорных героев хитрости, лени, лжи.

Контент-анализ текста интерпретаций строился на основе выделенных экспертами смысловых единиц: тема сказки (детско-родительские отношения, отношения супругов, личность и среда, др.), функции сказки (адаптирующая, социализирующая, воспитательная, экзистенциальная), проблемы современности (мигранты, одиночество, брошенные старики, приемные семьи и др.), позиция автора интерпретации (ироничная, философская, прагматическая и др.), отношение автора интерпретации к людям (доброжелательное, осторожное, подозрительное, помогающее, ориентированное на достижение выгоды), сказочные символы (Матушка Кормилица, Змей Горыныч, Емеля, вода, копытце, яйцо и др.). В процессе анализа самостоятельно выбранных сказок, кроме перечисленных выше, была выделена такая смысловая единица, как «умение справляться с трудностями».

Перечень смысловых единиц показывает, что современность, пропущенная сквозь сказочную символическую «призму», открывается студентам преимущественно в сфере семейных отношений и вызывает опасения в силу своего неблагополучия. Анализ интерпретаций выявил расхождения в представлениях студентов о современной действительности. Авторы, выбиравшие сказку самостоятельно, интерпретируя ее, отмечали, что современные дети инфантильны, им не хватает чувства ответственности и они долго пребывают в зависимости от родителей. По мнению этой группы студентов, старшее поколение нуждается в заботе, но не получает его, старики забыты детьми и внуками, они одиноки и беззащитны. В работах этих авторов было больше упоминаний о совместной деятельности, о взаимоотношениях людей и о необходимости дружеского общения: «Немаловажно для человека находить контакт с людьми, уметь общаться с ними». Здесь чаще, чем при анализе «Сказки о сестрице Аленушке и братце Иванушке», приводились размышления профессионального плана: «Если взглянуть на сюжет «Колобка» с точки зрения психологии творчества, то песенка Колобка, пропетая для спасения, - это творческий ход, первый опыт действия героя, который оказался успешным. Использование его во второй раз при встрече с Волком – закрепление опыта, в третий – фиксирование стереотипа, в четвертый – злоупотребление стереотипным поведением».

При интерпретации сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» чаще встречались мысли о том, что нужно слушать старших, принимать их советы и ценить жизненный опыт; отмечались трудности, которые должен преодолеть человек в период возрастного кризиса. Студенты выделили и перечислили виды отношений, которые воспроизводятся в сказке: детско-родительские и супружеские, отношения мужа и соперницы, отношения сиблингов, героя (или героини) и их друзей. При этом значительная часть испытуемых отметила, что царь женился на Аленушке только после того, как удостоверился, что она царского происхождения («царь нашел себе жену своего социального уровня»). При обсуждении гендерных вопросов часто звучала критика в адрес русских мужчин, которые, по мнению авторов, безвольны, склонны отдыхать,

невнимательны к членам семьи. Последующее обсуждение интерпретаций в одной из учебных групп превратилось в бурную дискуссию по такому вопросу, как супружеская измена и борьба за мужчину.

Обе группы авторов в качестве позитивных черт отмечали такие качества героев, как ответственность за судьбу близких, внимание к состоянию и настроению других людей, послушание, умение прислушиваться к советам более опытных родителей и отвечать на помощь благодарностью. Студентами в интерпретациях были названы такие характеристики отношения к людям, как осторожность, подозрительность и доверие. Это подтверждает способность авторов работ осуществлять самостоятельный выбор поведения, поскольку он всегда предполагает новое осмысление ситуации и требует определенного благоразумия.. Однако студенты разделились в своей оценке поведения юных героев: треть из них подчеркивала доверчивость и наивность Аленушки и Иванушки, считая эти качества признаком доброты; остальные - писали о наивности как о признаке инфантильности и глупости, неумении различать коварство и порядочность.

В интерпретациях, выполненных студентами, подбиравшими сказку для анализа самостоятельно, символические образы также наделялись большей активностью и самостоятельностью, чем у авторов, обратившихся к сказке о сестрице Аленушке и братце Иванушке. В работах авторов первой группы было больше структурированных ответов и меньше – формальных описаний, рассказывающих о сюжете или жанровых особенностях сказок. Во вступительной части к интерпретации эти авторы стремились извлечь из сказки не столько знания, сколько смыслы: «Сколько смыслов содержит в себе сказка «Колобок»? Смыслов в сказке больше, чем действующих лиц. Некое пособие для начинающих родителей, например, сказку можно использовать, чтобы объяснять дорогим чадам... тщеславие».

Анализ сказок помог студентам увидеть в повседневности глубинный смысл человеческих отношений, их сложность и неоднозначность. В их интерпретациях не было назидательности, которая подчас свойственна самим сказкам, но присутствовали размышления и философские выводы. Наблюдался большой разброс мнений относительно роли сказок в целом: от резких критических замечаний, когда испытуемые старались найти и подчеркнуть сказочные нелепости, не понимая условного характера сказок (а это неприемлемо для психологов) до прямых аналогий с действительностью или попыток найти в сказочном символе новый смысл и переинтерпретировать художественный образ в соответствии с современной социокультурной ситуацией.

Фольклорные герои помогли выявить недочеты в профессиональной подготовке студентов-психологов и поставить их перед задачей овладения аналитическими навыками в работе с текстом, содержащим символы. Кроме того, народное творчество содержит широкий спектр мифологического и историко-этнографического материала, а сложность современной социальной реальности предполагает опору психолога на разносторонние знания о сущности человека, на понимание его не только сознательных, но и иррациональных представлений. Сказочные символические образы помогли будущим профессионалам осмыслить социальные взаимодействия и уловить в их моделях изменения, вызванные современной социальной реальностью.

Литература:

1. Зинченко, В.П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе. - Культурно-историческая психология. – 2007. - № 3. - С. 17-30.

2. Лотман, Ю.М. Вместо предисловия // Избранные статьи в трех томах [Текст]. Издание выходит при содействии Открытого Фонда Эстонии. ТОМ I. Статьи по семиотике и топологии культуры. / Ю.М. Лотман. – Таллин: "Александра", 1992. – 247 с.
3. Юнг, К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // К.Г. Юнг. Феномен духа в искусстве и науке. М.: «Ренессанс», 1992. С. 93-120.

Формирование модели будущего в юношеском возрасте: структурная организация и содержание преобладающих типов

Данилова Н.С., г. Минск, Беларусь

В современной психологической науке существует достаточно выраженный интерес к проблемам, связанным с представлением человека о собственном будущем, что обусловлено рядом причин: с одной стороны, образ будущего является важной составляющей субъективной картины жизненного пути, и изучение его тесно связано с разработкой научной проблематики психологического времени личности; с другой стороны, сформированность представлений о будущем может выступать критерием в представлениях о личностной и социальной зрелости.

По мнению ряда исследователей, устремленность в будущее является характерной чертой юношеского возраста (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.В. Богословский, И.С. Кон, Н.С. Лейтес и др.). В юности на первый план выдвигаются мотивы, связанные с дальней перспективой, построением жизненных планов. Это определяется самой ситуацией развития, так как юношеский возраст связан с постоянным осуществлением выбора, который отражаются в целях, планах, субъективной картине будущего.

Исследования, связанные с построением картины будущего, в отечественной психологии разрабатывались в связи с закономерностями личностного развития в онтогенезе. Основания этого подхода были заложены в работах С.Л. Рубинштейна и Б.Г. Ананьева и впоследствии разработаны под руководством К.А. Абульхановой-Славской, которой была предложена концепция личностной организации жизненного пути человека и его субъективного времени.

Концепции личностной организации времени, разработанные целой плеядой отечественных и зарубежных психологов, явились основой для проведения значительного количества исследований, направленных на изучение формирования образа будущего. В большинстве из них будущее рассматривается как своеобразное психологическое образование, являющееся результатом внутренней работы личности, направленной на создание непрерывности личной жизненной истории.

Целью данного исследования являлось выявление структурных элементов модели будущего и изучение основных типов модели будущего в юношеском возрасте. Всего в исследовании приняло участие 326 человек. Респондентами выступили юноши и девушки в возрасте 18-19 лет, учащиеся Минского финансово-экономического колледжа, студенты БГПУ, студенты БНТУ, учащиеся вечерней сменной общеобразовательной школы № 24 г. Минска. В качестве психолого-диагностического инструментария использовались следующие методики: тест Д.А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации» (русскаяязычная версия теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика), опросник

временной перспективы личности Ф. Зимбардо (адаптирована А. Сырцовой), методика М.Р. Гинзбурга «Методы исследования психологического будущего», методика Е.Ю. Коржовой «Психологическая биография», методика «МИС» Р.С. Пантеева, методики диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика Х. Ниemi «Жизненные ценности» (адаптирована М.Р. Гинзбургом), «Шкала субъективного благополучия», адаптированная М.В. Соколовой.

На первом этапе исследования для определения структурных элементов модели будущего использовался факторный анализ, в результате которого был получен массив данных, качественный анализ которых позволил выделить шесть обобщенных факторов, взаимосвязанных между собой. Первый обобщенный фактор, названный «Осмысленность жизни» составляют шкалы, характеризующие уровень осмысленности всего жизненного пути. Наибольшую нагрузку в данном факторе несут ценностная насыщенность, устремленность в настоящее, locus контроля, устремленность в прошлое, осмысленность жизни, самооценочность, интерес к будущему, надежда по отношению к будущему. Данный фактор является ведущим в структуре модели будущего, что позволяет говорить о ведущей роли смысловой рефлексии в формировании модели будущего. Второй обобщенный фактор, обозначенный как «Самоотношение», включает в себя показатели самоотношения и отношения к будущему. Третий обобщенный фактор, названный «Жизненные события», включает параметры, характеризующие событийную насыщенность жизненного пути и самоотношение. Четвертый обобщенный фактор обозначен как «Межличностные отношения» и включает параметры, характеризующие особенности межличностных отношений. Пятый фактор включает шкалы, характеризующие умение и желание респондентов планировать события собственной жизни, и обозначен как «Планирование». Шестой обобщенный фактор «Ценности» включает параметры, описывающие ценности и особенности межличностных отношений респондентов.

На втором этапе исследования изучались основные типы модели будущего в юношеском возрасте. В результате кластерного анализа общегрупповой матрицы исследуемой выборки был получен массив данных, качественный анализ которых позволил выделить три класса параметров, характеризующих основные типы модели будущего. Содержание данных типов характеризуется параметрами осмысленности жизни, уровнем интернальности, параметрами системы отношений и эмоциональным отношением к будущему.

Качественный анализ статистических данных позволяет сделать вывод о том, что к первому классу относятся параметры, характеризующие стремление респондентов к счастливой, безопасной и материально обеспеченной жизни. Реализация этих целей может быть достигнута путем создания семьи и установления устойчивых межличностных отношений. Наличие семьи рассматривается как гарантия защиты от будущего, которое вызывает подозрительность и страх. Межличностные отношения характеризуются зависимостью и подчиняемостью, стремлением найти опору в ком-то более сильном, склонностью уступать, зависимостью от чужого мнения. Респонденты, принадлежащие к данному классу, не склонны осмысливать и оценивать прошлое и настоящее, не стремятся детально планировать будущее: отсутствуют и долгосрочные, и ближайшие планы. Данный класс параметров обозначен как тип будущего «Безопасное будущее».

Высокую значимость во втором классе параметров имеют показатели осмысленности жизни. Наличие параметров «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь» свидетельствуют о высоком уровне интернальности, осознании себя сильной личностью, имеющей свободу выбора и способной контролировать собственную жизнь. Самоотношение представлено параметром самооценности. Данный класс характеризует высокая ценностная насыщенность, как настоящего, так и будущего. Анализ представленных ценностей позволяет сделать вывод о желании респондентов реализовать себя в профессии, творчестве, установить межличностные отношения, в основе которых лежит соблюдение норм нравственности, признании ценности обеих сторон. Респонденты, принадлежащие к данному классу, осмысливают и оценивают как прошлое, так и будущее. Прошлое оценивается как позитивное, будущее вызывает интерес и надежду. Параметры планирования отсутствуют. Данный класс обозначен как тип «Осмысленное будущее».

К третьему классу относятся параметры, отражающие высокую структурированность будущего, стремление детально планировать как ближайшее, так и отдаленное будущее. Данный класс характеризуется осмыслением жизненной трансспективы. Самоотношение представлено параметрами, характеризующими как позитивное отношение к себе, так и наличие сомнений, тревоги, чувства вины. Эти данные говорят о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в свой внутренний мир, осознании своих трудностей и адекватном образе Я. Межличностные отношения неоднозначны, параметры данного класса позволяют говорить о таких качествах, как стремление к сотрудничеству, сознательная конформность, доброта, бескорыстие, в то же время имеют место властность, требовательность, прямолинейность, резкость. У респондентов, принадлежащих к третьему классу, будущее вызывает тревогу. Данный класс обозначен как «Структурированное будущее».

Целью третьего этапа исследования было выявление преобладающих типов модели будущего, для чего были рассчитаны показатели респондентов по шкалам, характеризующим возможные типы. В исследовании участвовало 326 человек, оказалось, что показатели респондентов по шкалам, характеризующим тип «Безопасное будущее» имеют наименьшие значения по сравнению с показателями шкал, характеризующими типы «Осмысленное будущее» и «Структурированное будущее», что говорит об отсутствии респондентов с данным типом модели среди испытуемых.

Таблица 2

Типы модели будущего в юношеском возрасте

№ п\п	Тип модели будущего	Число респондентов абс. вел.	Число респондентов %
1.	«Осмысленное неструктурированное будущее»	262	80,36
2.	«Осмысленное структурированное будущее»	7	2,15
3.	«Неосмысленное неструктурированное будущее»	55	16,87
4.	«Структурированное неосмысленное будущее».	2	0,61

Таким образом, основными типами модели будущего являются: «Осмысленное неструктурированное будущее», «Структурированное осмысленное будущее»,

«Неосмысленное неструктурированное будущее», «Структурированное неосмысленное будущее». Респонденты, которым присущ тип модели «Осмысленное неструктурированное будущее», нацелены на осмысление жизни, они имеют высокую ценностную насыщенность, как прошлого, так и будущего, и в первую очередь ориентированы на саморазвитие, творчество, овладение профессией, нравственные ценности, но не имеют четких планов, позволяющих претворить эти стремления в жизнь. Представители типа «Структурированное осмысленное будущее» стремятся к самореализации и разрабатывают как долгосрочные, так и краткосрочные планы, которые позволят им осуществить свои планы. Тип «Неосмысленное неструктурированное будущее» характеризует респондентов, которые находятся в состоянии поиска и еще не решили для себя, чего они хотят от жизни. Представители типа «Структурированное неосмысленное будущее» имеют четкие планы и нацелены на их выполнение.

Результаты исследования, представленные в данной статье, отражают существующие у молодых людей тенденции в формировании модели будущего. Входящие во взрослую жизнь юноши и девушки испытывают на себе неоднозначное влияние внешней ситуации. Ряд психологов и социологов описывают социально-экономическую ситуацию в обществе как неблагоприятную, "психогенно-напряженную". Эти тенденции актуализируют необходимость разработки и внедрения программы психологического сопровождения, позволяющей сформировать такой тип модели будущего, который позволит обеспечить желаемое личностное развитие и оптимальное функционирование в качестве члена общества.

Экзистенциальные показатели, определяющие осмысленность жизни студентов психологических факультетов

О.А. Куприна, г. Москва

Смысл жизни в экзистенциальном подходе раскрывается через осмысление понятий бытия и небытия, отмечается важность непосредственного опыта, лежащего в основе объективной и субъективной реальностей (Кьеркегор С., 1993), а также подчеркивается единство «личностного мира индивида» (Ясперс К., 1991) с окружающей средой. Важный акцент делается на то, что человек не просто присутствует в мире, а сталкивается с проблемой реализации своего бытия через состояние открытости по отношению к предоставляемым судьбой возможностям (Бинсвангер Л., 2001; Франкл В., 2001; Хайдеггер М., 1997; Ясперс К., 1991 и др.).

Важное место в экзистенциальной философии и психологии отводится рассмотрению вопроса онтологической тревоги, возникающей при утрате смысла жизни. Как отмечает С. Мадди, в такие моменты перед человеком открываются два возможных выбора жизненного пути: выбор прошлого, прерывающего процесс изменения и обретения смысла, и выбор будущего как потенциала для развития и личностного роста (Мадди С., 1998).

Отмечается, что усиление тревоги сужает поле самосознания человека. Чем сильнее тревога, тем меньше его осознание себя субъектом, обращенным к внешнему миру. Типичным для тревоги является ее трансформация в страх (Мэй Р., 2004). Действуя

вопреки тревоге, человек идет ей навстречу, противостоит отчаянию и тем самым реализует свое истинное бытие. В этом ему помогает внутренняя решительность и направленность в будущее, раскрывающаяся в таких экзистенциальных понятиях как «мужество быть» (Тиллих П., 1995) и «жизнестойкость» (Мадди С., 1998).

В отечественной психологии, важное место отводится рассмотрению процессов нахождения личностных смыслов и их взаимодействия с окружающим человека миром.

Смысл жизни возникает благодаря проявлению «внутренних условий» во внешнем мире, причем такое взаимодействие с окружающей действительностью определяется в большей степени через процесс чувствования, нежели через мышление (Рубинштейн С.Л., 2003). Смысл жизни связан также с осознанием человеком своих возможностей и с постановкой реальных целей. При этом отмечается влияние социальных факторов на процесс становления смысла жизни (Чудновский В.Э., 1997). Смысл жизни можно считать пограничным образованием, в котором сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и бытийные возможности их реализации. В критической ситуации возникает разлад всей системы жизни, т.е. системы «сознание – бытие» (Василюк Ф.Е., 1995).

Актуальным для отечественной психологии является вопрос рассмотрения динамики смысловой системы (Выготский Л.С., 1983; Асмолов А.Г., 2001 и др). Отмечается, что она может быть связана со сменой социальной позиции личности, а также со своей внутренней динамикой, механизм которой находится в иерархической связи между смысловыми системами. Вводится понятие смысловой установки, определяющей устойчивость и направленность деятельности личности, ее поступков и действий, в которых экстерииорируется отношение личности к миру и определяется ее жизненный смысл (Асмолов А.Г., 2001). При этом совокупность основных отношений к миру, людям и себе, задаваемых динамическими смысловыми системами, образуют в своем единстве и главной своей сущности свойственную человеку нравственную позицию (Братусь Б.С., 1999).

Отмечается также, что становление смысла жизни человека определяется тем, как он относится к прошлому и будущему, как происходит преломление мира других через отношение к себе (Анцыферова Л.И., 1994), подчеркивается важность принятия ответственности, дающей возможность строить различные жизненные стратегии (Абульханова-Славская К.А., 1991). Отсутствие ясных целей делает жизнь бессмысленной и неуправляемой (Муздыбаев К., 1983). Беря на себя ответственность, человек гарантирует себе определенную степень независимости, самостоятельности, свободы (Абульханова-Славская К.А., 1991).

Целью нашего исследования явилось определение основных экзистенциальных показателей, влияющих на степень определения и реализации студентами смысла своей жизни. Эмпирической базой для проводимого исследования являлись психологические факультеты московских ВУЗов.

Диагностический материал, используемый в работе включал в себя следующие методики: «Смыслжизненных ориентаций (СЖО)» Леонтьева Д.А.; «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» (УСИД) Фанталовой Е.Б.; «Уровень субъективного контроля» (УСК) Бажина Е.Ф., Эткинда А.М.; «Социальные страхи» (СС) Грошевой Л.Н.

По психодиагностическим результатам методики «Смыслжизненных ориентаций» (СЖО) Леонтьева Д.А., студенты-психологи были разделены на две группы с высокой и низкой степенями осмысленности жизни. Первую группу составили 40 человек, во вторую вошли 53 студента. Дальнейшая обработка результатов осуществлялась по сформированным группам.

Обработка результатов по методикам «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Фанталовой Е.Б., «Уровень субъективного контроля» (УСК) Бажина Е.Ф, Эткинды А.М., «Социальные страхи» (СС) Грошевой Л.Н., дала возможность установить различия по экзистенциальным показателям у студентов с высокой и низкой степенями осмысленности жизни.

Применение непараметрического статистического критерия Mann-Whitney (U-критерий) позволило установить достоверные различия по следующим экзистенциальным показателям в группах с высокой и низкой степенями осмысленности жизни: дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере $U(R)=228$ при $p<0,05$; общей интернальности $U(Ио)=234$ при $p<0,05$; страху неудачи и поражения $U = 700,5$ при $p<0,01$; страху коммуникации $U = 805$ при $p<0,05$.

Таким образом, мы можем говорить, что психологи-первокурсники, считающие свою жизнь осмысленной, имеют незначительный уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, проявляющийся в небольшом количестве внутренних вакуумов и внутренних конфликтов. При этом стремление к свободе и независимости в действиях в сочетании с готовностью принять на себя ответственность за события своей жизни делает их жизненную позицию более активной. Психологам второй группы несвойственно брать на себя ответственность за свою жизнь, они больше подвержены воздействию социальных страхов, наиболее выраженными среди которых являются страх неудачи и поражения, а также страх коммуникации, зависимость от которых снижает внешнюю активность студентов и повышает конформность, также у них наблюдается большая степень рассогласования между «ценным» и «доступным» в ценностно-мотивационной сфере, чем у студентов с высокими показателями по осмысленности жизни.

Оптимальные особенности субъективной реконструкции жизненного опыта как акмеологический ресурс жизненной успешности

М.Б. Рафа, г. Дрогобыч, Украина

Одной из важнейших целей человека, придающей его жизни осмысленность, является жизненный успех, достижение и переживание которого – это одновременно и процесс и результат активности личности в различных сферах на протяжении всего жизненного пути.

В современных психологических словарях достаточно сложно найти определения понятий «успех» и «успешность», а тем более «жизненная успешность». Хотя исследования в этом проблемном поле проводятся достаточно давно и результативно. В зарубежной и отечественной психологии подробная разработка проблемы успеха осуществлена в рамках теории мотивации достижения (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен, И. Васильев, Д. Леонтьев, М. Магомед-Эминов и др.); в ходе изучения уровня притязаний (Н. Батурин, Л. Бороздина, К. Левин, К. Хоппе, М. Юкнат и др.); при

изучении атрибутивных стилей и процессов формирования обученной беспомощности (Л. Абрамсон, Б. Вайнер, Т. Гордеева, Е. Осин, В. Ротенберг, М. Селигман, Д. Циринг и др.); в русле исследования жизненных стратегий личности (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, В. Дружинин, Ю. Резник, С. Рубинштейн и др.); в разработке стратегий обеспечения эффективности профессиональной деятельности (Н. Кузьмина, В. Марков, В. Толочек и др.). В этих исследованиях понятие успеха обычно трактуется достаточно узко – как позитивный результат конкретной практической деятельности человека, направленной на достижение определенной цели.

Мы считаем, что более глобальная трактовка успеха предусматривает его рассмотрение как «жизненного», который является процессом и результатом реализации постоянно разрабатываемой и корректируемой системы глобальных жизненных целей и частных практических заданий, являющихся их конкретизацией.

Условием жизненной успешности является наличие у человека определенных личностных качеств, обеспечивающих его способность к построению и реализации конструктивной жизненной программы, как в благоприятных обстоятельствах, так и в условиях возникновения жизненных трудностей.

Таким образом, в современных условиях особую актуальность приобретает изучение акмеологических ресурсов жизненной успешности человека. При этом мы полагаем, что наибольшую значимость в данном ключе имеют «пред-взрослые» возрастные этапы, особенно юность, когда наиболее активно формируются личностные основы достижения акме – самосознание, самоидентичность, жизненное самоопределение, структурированные жизненные планы и перспективы, а также личностные качества, необходимые для их реализации.

В данном исследовании мы исходили из того, что личностный потенциал жизненной успешности – это многомерный феномен, составляющими которого являются мотивация достижения, оптимистичный атрибутивный стиль успехов и неудач, инновационный потенциал (готовность к изменениям и толерантность к неопределенности), способность к конструктивному преодолению сложных жизненных ситуаций (жизнестойкость и конструктивный копинг). Поскольку в ходе наших предыдущих исследований (М. Рафа, 2011) было установлено, что личностные корреляты жизненной успешности образуют значительное количество прямых и обратных корреляционных связей с особенностями субъективной реконструкции жизненного опыта (далее – СРЖО), мы предположили, что способность к построению оптимальной СРЖО можно рассматривать как акмеологический ресурс жизненной успешности.

Таким образом, целью данного исследования было нахождение особенностей СРЖО оптимальных с точки зрения развития личностного потенциала жизненной успешности.

В исследовании приняли участие 200 человек юношеского возраста (от 17 до 23 лет) – 96 юношей и 104 девушки. Выбор именно этой возрастной категории был обусловлен решающим значением этого жизненного этапа для формирования акмеологических ресурсов развития личности.

Личностный потенциал жизненной успешности был диагностирован с помощью опросника «Личностная готовность к изменениям» («Personal change readiness Survey» (PCRS), опросника толерантности к неопределенности (С. Баднер, в адаптации Г. Солдатовой), опросника «Мотивация к успеху» (Т. Элерс), опросника оптимизма СТОУН

(Т. Гордеева, Е. Осин, В. Шевяхова), теста жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д. Леонтьева и Е. Рассказовой), методики SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл).

В результате нескольких этапов кластерного анализа данных, полученных с помощью названных методик, было выделено две группы испытуемых, которые на статистически значимом уровне отличались между собой по всем показателям личностного потенциала жизненной успешности. Качественный анализ полученных данных позволяет утверждать, что испытуемые первой группы имеют следующие психологические характеристики: высокая готовность к изменениям, повышенная (но меньше, чем во второй группе) интолерантность к неопределенности, высокий уровень мотивации достижения успеха, склонность к оптимистичному атрибутивному стилю, высокая жизнестойкость, высокий индекс конструктивности копинга. Характеристики второй группы: низкая инновационная готовность, интолерантность к неопределенности (еще более высокая, чем у первой группы), низкий уровень мотивации достижения, пессимистический атрибутивный стиль, низкая жизнестойкость и средняя конструктивность копинга. Следовательно, испытуемых первой группы можно охарактеризовать как имеющих более высокий уровень развития личностного потенциала жизненной успешности (далее – «успешных»), второй группы – как имеющих более низкий уровень (далее – «неуспешных»).

На втором этапе исследования было проведено сравнение особенностей СРЖО жизненно «успешных» и «неуспешных» испытуемых.

В результате операционализации феномена «СРЖО» были выделены его эмпирические индикаторы-компоненты: 1) содержательный – актуализация в сознании субъективной картины событий жизни, в которую «отбираются» ситуации, являющиеся для человека узловыми моментами жизненного пути; 2) оценочный: а) осознаваемая когнитивная оценка реконструированного жизненного опыта по критериям насыщенности, значимости, позитивности; б) эмоциональное, не всегда осознаваемое или малоосознаваемое отношение к жизненному опыту; 3) функциональный – роль, которую выполняет ре-конструкция жизненного опыта в регуляции жизнедеятельности человека в различных сферах.

Содержательный компонент СРЖО был диагностирован с помощью методики «Психологическая автобиография» (Е. Коржова). Оценочный (осознаваемый) компонент – трех методик: «Психологическая автобиография», «Оценивание пятилетних интервалов» (А. Кроник, Р. Ахмеров), опросник временных перспектив ZTPI (Ф. Зимбардо, А. Сырцова). Эмоциональное малоосознаваемое отношение к реконструированному жизненному опыту – с помощью «Семантического дифференциала времени» (Л. Вассерман). Функциональный компонент СРЖО – опросника «Функции автобиографической памяти» (К. Василевская).

Статистический анализ результатов, полученных «успешными» и «неуспешными» испытуемыми, выявил наличие значимых различий по большинству показателей названных методик.

Обследуемым с высоким уровнем развития личностного потенциала жизненной успешности характерны такие особенности СРЖО:

- содержательный компонент: высокая продуктивность СРЖО, нежелание погружаться в воспоминаниях слишком далеко в прошлое;

- оценочный (осознаваемый) компонент: оценка ситуаций приобретенного жизненного опыта как весомых и значимых, «психологическая молодость», позитивное восприятие прошлого как приятного этапа жизни, представления о наличии еще нереализованного личностного потенциала;

- оценочный (эмоциональный, малоосознаваемый) компонент: высокие оценки прошлого – общие и по параметрам «активность», «эмоциональная окраска», «структура», «ощущаемость» «Семантического дифференциала времени»;

- функциональный компонент: слабое стремление обращаться к автобиографическим воспоминаниям как к поводу для общения, высокий уровень склонности использовать воспоминания для саморегуляции психоэмоциональных состояний, средний уровень направленности на использование автобиографической памяти для поиска вариантов преодоления актуальных жизненных трудностей, умеренные (средние) оценки значимости автобиографичных воспоминаний в сложных ситуациях.

Названные особенности СРЖО являются оптимальными для развития психических особенностей успешной личности и могут рассматриваться в качестве акмеологических ресурсов жизненной успешности.

Гражданственность как ценность и активная позиция студенчества

Г.В. Вержибок, г. Минск, Беларусь

В сфере социокультурного становления молодежи, которое осуществляется как в системе социальных институтов, так и под воздействием среды и окружения, сам процесс отличается достаточно динамичным, но порой неустойчивым характером протекания. Проблема заключается в том, что развитие в соответствии с требованиями построения гражданского общества и интересами личности возможно только при создании надлежащих условий. Гражданское общество открывает особые горизонты в совершенствовании человека, развитии общества и государства. Это пространство становления личности как свободного субъекта жизнедеятельности и отношений, обусловленных культурой, но индивидуально выстроенных, сфера реализации потенциала личности, ее самовыражения в социуме. Одним из них выступает эффективная деятельность системы институтов социализации и воспитания молодежи (П.И. Бабочкин, 2000; А.Г. Здравомыслов, 1997; И.С. Кон, 1984; В.А. Луков, 2002; Е.Л. Райхлина, 2009; К. Мангейм, Д. Рисмен, и др.). Человек является объектом социализации постольку, поскольку содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы участвовать в социальной и экономической жизни (гражданская, политическая, профессиональная социализация), успешно овладеть ролями мужчины и женщины (полоролевая, гендерная социализация), создать прочную семью (семейная социализация), т.е. быть компетентным специалистом и членом общества (А.В. Мудрик, 2004).

Связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром являются *ценности* (А.Г. Здравомыслов, 1982, 1986), выступающие как один из механизмов целеполагания и ориентации человека среди объектов природного и социального мира, создавая, при этом, упорядоченную и осмысленную картину мира (Н.Ф. Наумова). Они дают основание для выбора из имеющихся альтернатив действия

(целей и средств) и их оценки (Н.А. Журавлева, 2007), определяя «границы действия», т.е. не только направляют, но и регулируют эти действия (М.И. Бобнева, 1978). Всякая ценность характеризуется двумя свойствами – *значением* (совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе) и личностным смыслом (это их отношение к потребностям человека), имея при этом двоякое наполнение (В.Ф. Сержантов, 1990). Ценностно-смысловые конструкты выступают в качестве личностно образующей системы (Б.К. Братусь, 1981; В.В. Шпунтова, 2005), связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе отношений. Конструктивная роль личностных ценностей наиболее явно выступает при интерпретации «моральных решений» и процессов личностной регуляции принятия решений (интеллектуальных, поведенческих и т.д.). В них субъект реализуется на уровне целостного Я, предполагающего сознательный и ответственный выбор не только в плане внешне заданных альтернатив, но и в плане достигнутого потенциала саморегуляции как внутренней динамики движения мотивов, целей и смыслов (Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова). Ведущие мотивы определяют форму социальной активности и направленность социального поведения (Е.С. Соколова, 2008).

Ценностная ориентация, играя роль обратной связи между личностью и обществом, определяет характер возникшей потребности, социально опосредует ее и, одновременно, определяет место этой потребности в общей системе потребностей личности. Гражданская, как и любая другая, активность (Б.Ф. Ломов), может рассматриваться как социальная и индивидуальная ценность, осуществление жизненных потребностей личности. Она имеет полиструктурный характер и постоянно изменяющееся содержание, связываемое с освоением смысловых полей осуществления (Л.М. Семенюк, 2006). Проявления активности и становление жизненной позиции означает формирование «гражданственности», которая включает (В.А. Сухомлинский):

- общественно значимую, нравственно ответственную деятельность и чувство принадлежности к коллективу и обществу;
- осознание потребности действовать в соответствии с нравственными требованиями и нормами коллективной жизнедеятельности, предполагая результат и характер социальных последствий своего поведения и деятельности;
- стремление к самовыражению и потребность быть человеком-гражданином.

Гражданственность как составная часть ментальной, мировоззренческой основы есть комплекс социальных норм и установок, закрепляющий в личностном сознании определенные качества и поведенческие эталоны, проявляющиеся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций (О.Ю. Степанова, 2004). Как результат, *гражданская позиция* выступает как интегративный показатель статуса личности в гражданском обществе. Это: определенная линия поведения, отражающая субъективное отношение личности к обществу и государству (Е.Р. Евдокимова, 2006), осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки) в отношении окружающего, в личном и общественном плане, направленные на реализацию общечеловеческих ценностей при разумном соотношении личных и общественных интересов (М.В. Чельцов, 2006), рефлексивное отношение субъекта (в системе самоуправляемых отношений между гражданами) к событиям действительности и собственной деятельности в соответствии с системой гражданских ценностей [Н.Ф. Крицкая, 2005], что позволяет рассматривать

гражданскую позицию как субъективный фактор становления гражданского общества (Е.Л. Райхлина, 2009). Формирование гражданственности как системы разноуровневых отношений (А.М. Князев, 2008) возможно при определенном уровне духовно-нравственного и культурного развития личности.

В своем конкретно-содержательном наполнении авторская модель гендерной культуры базируется на признании ценности себя и окружения в системе общих и гендерных идентификационных признаков (гендерная, личностная, групповая, временная идентичность) и ценностей социального мира (их совокупности и иерархизированности, динамичности и целостности) на основе выбора и принятия индивидом позиций для совместного, согласованного действия/ *Гендерная культура* понимается как системный элемент общественно-социальной, общей и психологической культуры, реализуемый в форме базовых ценностей и установок, норм и принципов, комплекса интеллектуальных и морально-нравственных характеристик, определяющих и легитимирующих статусы, роли каждого отдельного индивида, его культурную компетентность и способность к реализации своих ресурсов и потенциала, выраженный критериями образцованности и воспитанности [1].

В рамках выявления структурных элементов авторской *модели гендерной культуры* (Г.В. Вержибок, 2009) при использовании серии экспериментальных психодиагностических методик исследованы ценностные ориентиры (авторская методика «ЦО-АСИ») студенческой молодежи (520 юношей, 530 девушек, 17-25 лет, 1-5 курс). Опросник отражает выбор респондентами наиболее важных для него ценностей из предлагаемого списка (15 наименований). При подсчете данных сначала определяется *уровень* (ЦО) принятия социальных ценностей, отражающий степень осознанности и значимости (индивидуально-базовый – безопасность, ориентировочно-нормативный – *социальность*, социокультурный – *образованность*, социально-интегрированный – *позиционность*, активно-деятельностный – *гражданственность*), далее производится соотнесение с *типом* ценностных ориентиров (АСИ), характеризующий включенность личности в социальную среду (*ценности адаптации* выступают как базовая ориентация: защитный уровень, основа – безопасность и конформность, механизм – признание, действие – актуализация ценностей, результат – адаптивность; *ценности социализации* – это ориентация на других: заимствованный уровень, основа – социальная реализованность и нормативность, механизм – принятие, действие – потенциальная активность, результат – включенность; *ценности индивидуализации* – есть ориентация на себя: автономный уровень, основа – саморазвитие, механизм – осознание, действие – готовность к выполнению реальных действий, результат – целостность).

Уровень ценностности «гражданственность», где индикаторами выступают ценности активности, престижности и ответственности, у юношей связан с выстраиванием «позиционности» (событийность, этничность, альтруизм) – в противовес (как и у девушек) индивидуально-базовым и ориентировочно-нормативным ориентирам («безопасность», «социальность»). У девушек построение «гражданственности» связано со снижением группоцентризма (0,06), управлением «будущим» (0,06), управлением и сбалансированностью временной перспективы (0,006), повышением гендерной толерантности (0,03). У юношей – с большим проявлением индивидуализма (0,09), направленностью на «прошлое» и «настоящее» (0,08), снижением толерантности к окружающим (0,01) и «образовательной» удовлетворенности (0,06). Активированные

ценности (В.А. Ядов) у девушек – это «социализационные» приоритеты, у юношей преобладает «индивидуализационный» тип.

Посредством использования акмеолого-педагогических технологий, реализующих весь спектр личностных качеств в контексте жизненного, профессионального и духовного пути и соотнесенных с контекстом социальной и/или профессиональной самоактуализации, в процессе их реализации становится возможным конструирование условий и создание педагогической воспитывающей среды (А.М. Князев, 2008). Это способствует становлению соответствующих отношений и направленности, повышению общей гражданской культуры личности, развитию гражданского общества и государственности [3]. Выявлены инновационные ресурсы, перспективные пути дальнейшего развития гражданского воспитания, учитывающие ценностно-целевые, содержательные, организационные и технологические аспекты повышения эффективности данного процесса в условиях постиндустриальной цивилизации (Л.В. Кузнецова, 2006). Предполагается «планируемый результат, обеспечивающий конструирование особого мира (техносферы и систем отношений), где осуществляется его гражданское существование и разворачивается его просоциальная деятельность по преобразованию себя и среды своего обитания, мира Культуры» (Л.М. Семенюк, 2007). Востребованность и минимизация риска на рынке труда будущего специалиста зависит от умений грамотно распоряжаться собственными ресурсами, осуществлять деятельность по «обмену ресурсами (капитала)» (П. Бурдые), совмещать долгосрочную стратегию и образовательную тактику (А.В. Родин, 2005). В гражданской активности главными выступают не адаптивные ее свойства, а преобразовательные – не только в плане собственно личностного развития, но и поступательного развития общества [4]. Системный подход позволяет определить относительную роль каждого из взаимодействующих факторов и осуществить научное предвидение и управление социальными процессами.

Литература:

1. Вержибок, Г.В. Спецификация компонентов гендерной культуры в студенческой среде / Г.В. Вержибок // Вышэйшая школа. – 2011. – № 2. – С. 75-80.
2. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 222 с.
3. Князев, А.М. Акмеолого-педагогическая концепция воспитания гражданственности в системе российского образования / А.М. Князев: автореф. дис. ... д-ра педаг. наук: 19.00.13 / А.М. Князев; Рос. Акад. гос. службы при Президенте Рос. Фед. – М., 2008. – 70 с.
4. Семенюк, Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития / Л.М. Семенюк. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 352 с.
5. Verzhbyok H.V. Civilization as value and the active position of students

Позиция профессионала и смысло-жизненные ориентации

О.Д. Черкасова, г. Москва

Нас интересует позиция профессионала в контексте анализа психологической готовности к учению в вузе, которая связана с будущей адаптацией студента к условиям

вузовской учебной и внеучебной жизни и началом адаптации к профессии. Внимание исследователей и практиков направлено, как правило, на дидактическую и социально-психологическую составляющие адаптации. Нас интересует профессиональная адаптация.

В нашем толковании психологическая готовность к учению в вузе - это феномен, свидетельствующий о появлении психического новообразования «Позиция студента», которое включает «Позицию субъекта учения студента» (ПСУС) и «Перспективную позицию профессионала» (ППП). Эти две позиции объединяют в единый комплекс мотивационную, учебно-профессиональную и операционально-техническую составляющие психологической готовности к учению в вузе. В логике анализа позиции субъекта учения студента это заставляет обратиться к проработке понятия перспективная позиция профессионала, в частности, ее содержания. Какие психологические феномены могут свидетельствовать о появлении такой позиции? Скорее это профессиональная мотивация, профессиональная идентификация, представления себя как профессионала в смысловом отношении и представления себя владеющим, использующим приемы из операционального состава деятельности профессионала. Предположительно, показателями ППП может быть: идентификация профессиональная, личностная идентификация, профессиональная мотивация, план карьерного развития

Цель нашего исследования – изучить особенности смысловых установок студентов, как показателей ППП. Гипотеза состояла в том, что профессиональные смысловые установки у студентов, которые получают второе высшее образование в психологическом ВУЗе на младших курсах или обучаются после колледжей, будут отличаться от установок студентов младших курсов дневной формы обучения. В исследовании принимали участие студенты младших курсов психологических ВУЗов г. Москвы 35 человек (19 человек - студенты дневного отделения, 16 человек, обучающиеся не первый раз в профессиональном учебном заведении). Использованы анкета В.Э. Чудновского «О смысле жизни», Тест «Кто я такой?» (Кун, Портленд, адаптация Т.В. Румянцевой), проективный прием «Перспективная автобиография».

В результате можно констатировать, что студенты, в основном, не идентифицировали себя в будущем с психологической профессией. У многих в благополучном будущем представляется и семья: супруг(а), дети, и хорошая работа, но профессия психолога упоминается редко. Профессиональные смыслы присутствуют, в основном, у студентов уже имеющих образование, возможно, это связано с тем, что они в большинстве случаев отдают себе отчет в том, для чего учатся. Часто, общаясь со студентами выпускных курсов, приходится слышать: «Не знаю, как буду работать. Ничему не научили и т.п. » Но когда начинаешь с ними разбирать то, чем должен владеть психолог и какие практические задачи решать, на какие запросы отвечать, выясняется: и теорией диагностики они владеют, и первые шаги практического консультирования пройдены. Но не выстроился идентификационный гештальт профессионала, не сформировалась позиция профессионала: смысловые установки профессионала в том числе. Это свидетельствует о том, что необходима специальная систематическая работа в вузах по профессиональной адаптации студентов, позволяющая им соотнести себя с профессией.

Проведенное исследование подтверждает гипотезу о возможности использования профессиональных смысловых установок студентов как показателей перспективной позиции профессионала.

Смысложизненные и акмеологические проблемы студенческой молодежи в процессе получения высшего образования

О.Б. Храмова, г. Москва

Согласно общепринятой периодизации, по Б.Г. Ананьеву, студенческий возраст выделяется в качестве отдельного периода включающего позднюю юность (17 – 18 лет) и раннюю зрелость (22 – 23 года) [1, с.170]. Однако чаще всего студенческий возраст рассматривается как одна из самостоятельных и первых стадий возрастной периодизации ранней зрелости (20 - 40 лет). При этом акцентируется внимание на то, что выделяемые стадии ранней зрелости могут быть характерны не для всех людей [2, с.409-410]. Это связано с трудностями применения возрастных рамок к конкретному человеку, в силу существенного влияния на его поведение и развитие субъективного представления о себе и своём возрасте. Поэтому в отношении взрослого человека часто используется понятие «возрастных часов» - внутреннего временного графика жизни, к ключевым событиям которого принято относить: обучение в вузе, вступление в брак, рождение детей, достижение определённого социального статуса. Выявленные исследователем У. Перри особенности интеллектуального развития студентов, заключающиеся в продвижении студентов от начального дуализма (первая стадия) к терпимости по отношению к множеству соперничающих точек зрения (вторая стадия) а затем к формированию самостоятельно выбранной позиции (третья стадия) свидетельствуют о их тесной двусторонней связи с формированием личности [Там же, с.411]. Выделенная последовательность интеллектуального развития студентов, по мнению автора, представляет собой типичный образец для периода ранней зрелости.

Необходимо отметить, средний возраст поступающих в вуз абитуриентов (на дневное обучение), как правило, составляет 16-18 лет. Поэтому время обучения в вузе охватывает два возраста – конец юношеского (3 курс) и начало ранней зрелости (4-5 курс). Конец юношеского периода охарактеризован оптимальным развитием интеллектуальных функций, имеющих индивидуально-ситуативную обусловленность, интенсивность развития которых, на этапе зрелости, будет зависеть от двух факторов: внутреннего (уровень одарённости) и внешнего (совокупность условий, зависящих от социально-экономических и культурных условий) [Там же, с.401]. К внешним факторам относят, прежде всего, образование, имеющее не только социально-экономическую, но и личностную обусловленность. А именно, тенденция к самореализации и саморазвитию у многих молодых людей выступает в качестве важнейшего стимула к повышению уровня образования и формированию познавательных интересов.

Однако, как отмечает И.А Зимняя [3, с.182], опираясь на высказывания Л.С. Выготского, студенческий возраст представляет особый период в жизни человека, прежде всего в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [Там же, с.255].

Высказанное мнение в работе А.А. Вербицкого и Т.А. Платоновой, что «усвоенные в обучении знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [4, с.14.] позволяет говорить о том, что во время обучения в вузе у студентов формируется основа трудовой, профессиональной деятельности, а именно готовность к ней.

Особое значение для нас имеет мнение И.А. Зимней, в котором она даёт характеристику студенчества как социальной категории, характеризующейся профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые есть результат правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Причём, последнее есть знание студента требований, предъявляемых профессией, и условий профессиональной деятельности, которое оценивается как адекватное – неадекватное и непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учёбе [3, с.183].

Данное мнение является важным для нашего исследования и вносит новое понимание проблем студенческой молодежи в процессе получения высшего образования и указывает на ведущую роль личностных факторов в этом процессе.

Большой интерес представляют обобщения А.К. Марковой [5]. Она отмечает, что, одной из главных проблем студенческой молодежи в процессе получения высшего образования с точки зрения современной акмеологии - готовность к профессиональной деятельности - проявляется, прежде всего, в формировании профессионализма.

Отметим мнение А.К. Марковой, что «независимо от вида деятельности готовность формируется на всех этапах профессионального становления, развиваясь, она становится условием и средством организации резерва активности личности, её свойством, созданным профессиональной деятельностью или подготовкой к ней» [Там же].

Эту же точку зрения поддерживает В.Т. Мышкина, говоря, что психологическая готовность личности, есть органически слитая с профессиональной готовностью составляющая профессионализма. Независимо от типа профессиональной деятельности эта готовность проявляется на всех этапах профессионального становления, развивается в зависимости от профессиональных достижений, становится их условием и средством организации резерва активности, свойством личности, профессионально-педагогической готовностью [6].

Таким образом, к смысложизненным и акмеологическим проблемы студенческой молодежи в процессе получения высшего образования можно отнести следующие проблемы личностно-профессионального развития:

- формирование готовности к профессиональной деятельности;
- развитие профессионального самосознания и профессионализма;
- выработка жизненных стратегий как в личностном плане, так и в профессиональном;
- формирование субъектной активности личности студента и стабильной жизненной позиции;
- использование собственных ресурсов и потенциала в процессе профессионализации,
- учет влияния субъектности на самоформирование своей личности, на готовность к социально значимой деятельности, так как устойчивость субъектности получает обоснование как определяющий фактор прогресса личности на этапах выбора, адаптации

профессионализации в высшей школе, ценностно-смысловой постановки жизненных планов;

- формирование процессов самости: готовности к самораскрытию личности как самоосознание собственного Я (самопознание, ценностное самоопределение, самооценка, самовосприятие, самоотношение), самопредставления своего Я, самовыражения, самопрезентации и самореализации личности в учебно-профессиональной деятельности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М. 2001. Т.1.–280с.
2. Психология человека от рождения до смерти. /Под ред. А.А. Реана, СПб. 2002. -656с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. 2001. – 384с.
4. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М., 2005. –275с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. 2006. –308с.
6. Мышкина В.Т. Психологическая готовность к художественно-творческой деятельности. М. 2005. –121с.
7. Миронова Г.В., Москаленок О.В. Основы исследования акмеологического развития личности в период ранней юности (15-20 лет). М., 2009. -228с.
8. Москаленко О.В. Акмеология карьеры профессионала. М., 2010.–133с.

Смыслжизненные и акмеологические проблемы профессионального самоопределения студенческой молодежи в процессе получения высшего медицинского образования

Ю.А. Сторожева, г. Астрахань

Многогранное знание мира профессий позволяет самоопределиться молодому человеку в профессиональном плане. Однако современное сложное состояние общества порождает такие условия выбора профессии, к которым не готовы выпускники школ и учебных заведений, в том числе, морально, психологически. Психологи и педагоги, работающие со старшеклассниками, отмечают большую зависимость от родителей и инфантилизм молодежи при выборе профессии. Эта тенденция выявлена также и у студентов, которые, казалось бы, уже сделали свой выбор и профессионально самоопределились. Более того, студентам высших медицинских образовательных учреждений необходимо самоопределяться вторично в профессиональном плане, выбирая специализацию. Поэтому так важно изучить проблему профессионального самоопределения студенческой молодежи в процессе получения высшего медицинского образования.

Проблема профессионального самоопределения личности активно исследуется в общей психологии, психологии труда, педагогической психологии, акмеологии. Профессиональное самоопределение связано тесно с проблематикой профессионализма и развития профессионала, выявлением условий, при которых обеспечивается профессиональный рост и достижение профессионального «акме». Эти проблемы разрабатываются в плане исследования продуктивного личностно–профессионального роста, профессионализма личности, субъективных условий и факторов развития профессионала. Большой вклад в разработку теоретических положений принадлежит О.С.

Анисимову, В.Г. Асееву, А.А. Бодалеву, В.М. Герасимову, А.А. Деркачу, В.Г. Зызыкину, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Г. Михайловскому, О.В. Москаленко, А.А. Реану, Ю.В. Синягину, Л.А. Степновой, Е.А. Яблоковой.

Профессиональное самоопределение – это активное определение своей позиции относительно профессиональных ценностей, основанное на ведущих личностных смыслах и ориентированное на свои возможности и проектирование творческой личности.

В настоящее время в исследованиях профессионального самоопределения можно выделить два основных направления. Первое направление связано в основном с исследованием возрастных особенностей развития личности и др. Эти исследования сводят данную проблему к анализу подготовки выпускников школы к выбору профессии и самого акта выбора. С одной стороны, процесс профессионального самоопределения весьма длителен и не завершается выбором профессии. Вопрос о выборе профессии или об уточнении этого выбора может возникать в течение всей жизни человека. С другой стороны, результаты экспериментальных исследований показывают, что многие выпускники средней школы выбирают профессию без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Этот выбор может быть осуществлен под влиянием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств, под влиянием родителей и, что весьма часто встречается, может являться актом подражания сверстникам. Даже в том случае, если выбор профессии мотивирован, успешность профессионального самоопределения не может быть до конца гарантирована. Формирование устойчивого положительного отношения к профессии – и это надо особо подчеркнуть – происходит только в ходе самой профессиональной деятельности.

В отечественной литературе неоднократно обсуждались результаты экспериментальных исследований зависимости профессионального самоопределения от таких факторов, как характер взаимоотношений учащихся друг с другом и с преподавателями (на стадии формирования профессиональных намерений), специфика дидактической системы профессионального обучения (на стадии подготовки к избранной профессиональной деятельности), характер требований, предъявляемых к работнику, особенности сферы межличностных отношений на производстве (на стадии вхождения в профессию). Вместе с тем существует острый недостаток в исследованиях, представляющих целостную картину влияния различных факторов на динамику профессионального самоопределения на всех стадиях профессионального становления личности.

Профессиональное самоопределение, как уже ранее подчеркивалось – это длительный, многоэтапный процесс. Поэтому, обращаясь к поиску факторов, которые могли бы оказывать влияние на динамику этого процесса на всех стадиях, в основу нашего исследования мы положили общую гипотезу о связи характерологических черт личности с её профессиональным самоопределением.

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К. А. Абульханова-Славская. Для неё, как и для С.Л. Рубинштейна, центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. Проблема самоопределения, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, в которой, как в фокусе, высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире – психики) и роль собственной активности субъекта в

этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками.

Психологами установлено, что процесс формирования у индивида знаний о другом человеке и о самом себе (образ «Я») характеризуется образованием оценочных эталонов-стереотипов, которые состоят из набора качеств. Эти оценочные эталоны-стереотипы формируются в процессе жизнедеятельности личности и зависят от рода и вида деятельности, целей и мотивов ее, а также от половых и возрастных особенностей людей.

Известно, что с накоплением личностью опыта увеличивается число ее оценочных эталонов-стереотипов, которые, взаимообуславливая друг друга, могут сосуществовать. Причем ряд психологов указывает на существенную роль образа «Я», определяющего характер оценочных суждений и выступающего в качестве одного из показателей самоопределения личности. Эталон самооценки «Я» выступает как предпосылка и компонент, как показатель самоопределения личности. Если самоопределение и выбор профессии совмещены, человек может достаточно интересно развить своё профессиональное самосознание, «вырасти» в профессиональном плане, стать автором или реализатором нового направления в специальности, профессии, в науке, т.е. человек может самореализоваться в творчестве. Планирование профессиональной и личностной карьеры позволяет быть готовым к использованию открывающихся возможностей. Планирование карьеры, выработка потенциала готовности к развитию необходимо для более целенаправленной реализации себя.

По мнению Л.В. Блинова, профессионально-личностное самоопределение выступает важной составляющей частью процесса освоения индивидом социальной роли посредством его последовательного приобщения и включения в определенную референтную группу и представляется как процесс и результат, который может быть выражен программным определением И. Пригожина «порядок из хаоса».

В качестве компенсаторных механизмов, смягчающих непредсказуемость и устанавливающих некоторый порядок в профессиональном самоопределении, выступают следующие факторы: 1. Резкое уменьшение степеней свободы (внутриличностный и/или внеличностный план) в точках бифуркации и возникновение доминантных «параметров порядка», представленных априорными или апостериорными ценностными ориентациями. В свою очередь эти параметры порядка могут вступать в нелинейные взаимодействия, порождая диссипативный хаос малых размеров. 2. Существование аттракторов с инвариантными мерами, в качестве которых для открытых систем может выступать канон стабильных социальных ценностей, определяющих устойчивое развитие.

Все связанные с самоопределением личности процессы - примеры самоорганизации. Устойчивость процесса самоопределения личности определяется инструментальным характером отношения индивидуума к миру. Информация, относящаяся к области средств, отделяется от информации, относящейся к сфере ценностей, и тем самым проявляется особый орудийный мир ценностно-нейтральных средств. Являясь открытой системой, индивидуум способен контролировать свои собственные управляющие параметры, позволяя создавать бифуркации внутри собственных динамических схем и сложных динамических систем, изучать свои собственные диаграммы отклика, учиться ориентироваться с их помощью в жизненном мире, мысленно экстраполировать эти диаграммы и использовать их для самоорганизации и самоконтроля. Специфика процесса профессионально-личностного самоопределения

заключается в том, что нелинейная самоорганизация происходит внутри сложных «понятийных суперструктур». Несмотря на их природный и социальный характер эти суперструктуры тесно связаны с внешней реальностью. При воздействии внешней среды во внутреннем психическом плане личности формируются лингвистические понятия. Их осмысление способствует появлению самовоспроизводящейся системы понятий, на которую реальность может оказывать влияние лишь эпизодически.

Построение перспективы профессионально-личностного самоопределения заключается в том, что в процессе проживания определенного уровня идентификации с профессиональной общностью индивид обращается к интегративному комплексу «Я» и, ретроспективно оценивая его, вносит коррективы в психосемантические паттерны, в которых обозначен абрис перспективы саморазвития личности. Таким образом, профессиональное самоопределение обусловлено соотношением ценностно-смысловой основы психосемантических паттернов личности с внутренними потенциальными возможностями при ориентации на общественно принятые в данный промежуток времени нормативные конструкты.

Психолого-синергетический анализ личностно-профессионального самоопределения молодого человека открывает нам второе поле проблемы формирования образа профессии – внешне: социальное окружение как источник семантических значений, оказывающих влияние на формирование лингвистических понятий, которые могут выступать в качестве аттракторов - психосемантические или психолингвистические паттерны, и внутренне – трансформация личностью моделирования социально-культурной сферы «совокупного субъекта» общения, одновременно исполняя роль «потребителя» и «продуцента» психосемантических паттернов, определяющих идеалы потребного будущего и императивы определенной субкультуры, мотивы и цели, придают им осознанный характер и являются ориентировочной основой деятельности.

На процесс профессионального самоопределения наиболее сильно влияют несколько факторов (Н.Д. Боровикова). Во-первых, интересы, на формирование которых, в свою очередь влияют способности, прошлый опыт, представление о будущей профессии. Во-вторых, индивидуальные особенности, а именно: черты характера, темперамент и свойства нервной системы. В-третьих, уровень подготовки, который включает в себя культурный кругозор, мировоззрение, школьную успеваемость. В-четвертых, состояние здоровья. И, наконец, ряд социальных факторов: место жительства, профессия и советы родителей, рекомендации учителей, товарищей, средства массовой информации.

Самоопределение личности в мире профессии может быть адекватным и неадекватным, последнее может приводить к бесконечному процессу профессионального самоопределения личности. Для адекватного профессионального самоопределения личности молодому человеку важно изучить профессиональную направленность (профессиональные интересы, отношение к профессии, профессиональные намерения). При этом важно изучить склонности, способности, интересы, ориентации, идеалы и рефлексии.

**Взаимосвязь между личностными характеристиками,
жизненными ценностями и смысложизненными ориентациями студентов-
медиков**

Е.Ю. Палютина, Н.А. Русина, г. Ярославль

Объект исследования: Группа выпускников лечебного факультета ярославской государственной медицинской академии в возрасте от 22 до 25 лет. Получена 301 проба, женщины – 202 пробы, мужчины – 99 проб. Распределение по успешности обучения: с высокой успешностью – 63 пробы, со средней – 210 проб и с низкой – 28 проб.

Методы исследования: опросник Р. Кеттела, морфологический тест жизненных ценностей Сопова В.Ф. и Карпушиной Л.В., тест смысложизненных ориентаций Леонтьева Д.А., методика диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова.

Результаты. Межфакторная достоверная корреляционная зависимость между показателями, полученными в группе выпускников с различной половой принадлежностью.

У женщин самооценка связана с процессом рефлексии (0,35), а у мужчин с достижениями в сфере профессии (0,59), образования (0,43), хобби (0,42) и с такими жизненными ценностями, как духовное удовлетворение (0,53) и сохранение собственной индивидуальности (0,46).

У мужчин, не удовлетворенных процессом настоящей жизни (-0,51), не видящих жизненных перспектив, с низким общим локусом контроля (-0,45) и низким уровнем субъективного контроля в области неудач и неверия в свои силы (-0,42), имеется обратная корреляционная зависимость от эмоциональной устойчивости и стремления достичь конкурентных и ощутимых результатов. Чем больше выражено у мужчин чувство неверия в себя и свои силы (-0,42), тем меньше желание ставить перед собой и решать конкретные жизненные задачи, в том числе и в сфере образования (-0,48). Чем больше мужчина противопоставляет себя группе, тем меньше активность в общественно-политической сфере (-0,47) и социальных контактах (-0,46), тем меньше стремление иметь высокое материальное положение (-0,47). Низкая ценность в сфере семейных отношений у мужчин связана с низкой социальной активностью (0,52), с высоким эмоциональным напряжением (-0,43) и зависимостью от чужого мнения (-0,53). Чем больше тревожность у мужчины, тем меньше активность в социальных контактах (-0,42).

Чем «спокойней» женщина, тем ниже ее физическая активность (-0,36). Чем больше неудовлетворенность настоящей жизнью у женщин, тем более пессимистические ее взгляды на будущее (0,33). Наибольшее количество положительных корреляций в группе женщин обнаружено по двум факторам: радикализм и высокая мотивация. Наибольшая независимость поведения, взглядов и суждений проявляются в сферах профессии (0,31), семьи (0,45), физической активности (0,37), в таких жизненных ценностях как развитие себя (0,31), духовное удовлетворение (0,34) и сохранение собственной индивидуальности (0,35). Повышенная мотивация достижений отмечается у них в сфере семьи (0,32), общественной деятельности (0,32), сфере увлечений (0,32), в социальных контактах (0,36) и в процессе развития себя (0,32). Чем больше неверие в себя и свои силы, тем ниже активность в общественной жизни (-0,33). Сфера увлечений зависит от высокой мотивации (0,38) и имеет обратную зависимость от удовлетворенности пройденным этапом жизни (-0,43) и уровнем кругозора (-0,46). Стремление добиться признания и

одобрения окружающих в большей степени выражено у женщин с меньшим уровнем общей культуры (-0,37) и с неудовлетворенностью своей прошлой жизнью (-0,32). Чем больше расчетливость (0,31), независимость суждений (0,37), мотивация поведения (0,40), тем больше желание женщины быть социально одобряемой. Стремление иметь высокое материальное положение снижает активность общения (-0,33) и тем выше, чем меньше неудовлетворенность прошлой жизни (-0,37). Креативность имеет обратную связь с эмоциональной устойчивостью (-0,35), удовлетворенностью прошлой жизни (-0,32), возможностью изменить свою жизнь (-0,33) и осмысленностью жизни в целом (-0,34).

Результаты. Межфакторная достоверная корреляционная зависимость между показателями, полученными в группе выпускников с различной успешностью обучения.

В группе студентов с высокой успешностью обучения отмечается прямая зависимость уровня их настойчивости и ценности для них таких жизненных сфер, как образование (0,57), профессия (0,61) и достижение высокого материального положения, как фактора их благополучия (0,63). Их пессимистичность в восприятии действительности соотносится со значимостью для них таких жизненных сфер, как хобби (0,59), физическая активность (0,56) и с желанием ставить перед собой, а главное, решать задачи, поставленные жизнью (0,64). Очень сильно развитое чувство долга не приносит им духовного удовлетворения (-0,57), более низкие показатели в социальной активности напрямую связаны с процессом обучения (0,56) – в группе «чужой среди своих» (-0,55). Эту группу студентов отличает выраженная ориентация только на свое собственное мнение (0,56), высокий уровень напряженности (0,67), что может сказываться на эффективности процесса саморазвития. Это единственная группа, где явно прослеживается обратная корреляционная зависимость рефлексии от стремления к развитию себя (-0,56), от стремления изменить окружающую действительность (-0,59) и желания сохранить собственную индивидуальность (-0,62).

В группе выпускников со средней успешностью практически все корреляционные зависимости связаны с эмоциональными факторами и со смысложизненной ориентацией. Прежде всего, это эмоциональное равновесие, уровень которого обратно пропорционален значимости для данной группы уровня образования (-0,40), профессиональной деятельности (-0,35), общественно-политической активности (-0,37), увлечений (-0,33) и таких жизненных ценностей, как саморазвитие (-0,45), духовная удовлетворенность (-0,37), стремление изменить окружающий мир (-0,40) и сохранение собственной индивидуальности (-0,37). Чем более выражено у них чувство собственной незначительности, тем меньше активность в социальных контактах (-0,37). Чем больше чувство недовольства собой, тем больше желание руководствоваться морально-нравственными принципами (0,41). Чем более выражена удовлетворенность своими результатами, тем меньше желание контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь (-0,38), тем меньше осмысленность жизни (-0,44). Процесс настоящей жизни и ее эмоциональная насыщенность в группе со средней успешностью имеет обратную зависимость от тревожности (-0,38) и излишней самоудовлетворенности (-0,38). Удовлетворенность самореализацией за прошедший промежуток времени тем больше, чем меньше апатичность (-0,41) и недоверие к авторитетам (-0,35).

В группе выпускников с низкой успешностью были выявлены следующие корреляционные зависимости. В группе коммуникативных свойств выраженные лидерские способности связаны с высокой значимостью будущей профессиональной

деятельности (0,89) и большим количеством жизненных достижений (0,91). Чем больше самостоятельность и независимость в социальном поведении, тем больше преобладание духовных потребностей (0,87) над материальными (0,81). Уровень дипломатичности тем больше, чем более значимой оказывается стремление к получению знаний (0,95), стремление к поставленной цели (0,91), чем выше желание иметь высокий материальный достаток (0,85). В группе интеллектуальных свойств, чем уже кругозор, тем больше значимость профессиональной деятельности (-0,92), чем больше свободомыслия, тем меньше значимость для них сферы семейных отношений (-0,84) и хобби (-0,90) и таких жизненных ценностей, как саморазвитие (-0,84), сохранение собственной индивидуальности (-0,86) и тем меньше удовлетворенность происходящим (-0,84). В группе факторов, характеризующих смысл жизни и смысложизненные ориентации, если у «неуспешных» преобладает такое качество как целеустремленность, то они стремятся его реализовать в сфере образования, для них приобретают особую значимость такие жизненные ценности, как саморазвитие (0,82), духовное удовлетворение (0,87) и сохранение собственной индивидуальности (0,91). В настоящий момент их удовлетворенность процессом жизни зависит от успехов в сфере физической активности (0,87), саморазвитии (0,84) и расширении своих межличностных связей (0,87). Чем больше у них уверенность в том, что они могут прогнозировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь, тем больше значимость приобретает благополучие их семьи (0,89), приумножение межличностных социальных контактов (0,83), развитие своих способностей (0,97) и преобладание собственных взглядов и убеждений над общепринятыми (0,91). При этом резко возрастает осмысленность их жизни.

Обсуждение результатов: общая группа выпускников.

Высокие показатели по таким личностным особенностям, как общительность, смелость в социальных контактах, и высокую нормативность поведения следует рассматривать как гипертрофированные в результате обучения в медицинском учебном заведении определенной профессиональной направленности, а именно «Человек-Человек». Низкие показатели по шкале «кругозор», скорее всего, связаны с некоторой однобокостью обучения – выучить на врача, как в профтехучилище (слесарь, столяр и т.д.). Но Эдинбургская декларация Всемирной Федерации по медицинскому образованию постановила, что каждый пациент должен иметь возможность встретить в лице врача-специалиста, подготовленного в качестве внимательного слушателя, тщательного наблюдателя, эффективного клинициста, а также человека, обладающего высокой восприимчивостью в сфере общения. Но, кроме того, развитие коммуникативной компетентности может стать гарантом конкурентоспособности будущего выпускника медицинского вуза на рынке труда, обеспечить его подготовку для участия в межкультурной коммуникации. Из жизненных сфер, наиболее значимых для себя, выпускники выбрали на данный момент сферы «образования» и «профессии», что логично - выпускной курс, и сферу семейных отношений. Этот факт следует рассматривать, как защитную реакцию от дисбаланса жизненных ценностей в существующем государственном строе. Моя семья – это для меня мой мир – по моим правилам, именно там мне комфортно, именно там я могу строить планы, принимать решения и воплощать в жизнь, именно там меня поддержат и оценят. Во времена хаоса и постоянных «перестроек», семья оказывается островком любви, надежды и опоры. Поэтому из жизненных ценностей самые высокие показатели и меньший разброс данных

наблюдаются в стремлении иметь высокое материальное состояние – как гаранта благополучия в жизни. Преобладание собственных мнений, взглядов и убеждений над общепринятыми связано с тем, что представление о том «как должно быть» не совпадает с тем «что мы имеем в действительности». Этот момент нашел свое подтверждение в характеристике класса личности выпускников – с высокими показателями осмысленности прошлого (периода обучения в школе и ВУЗе), но неудовлетворенных процессом в настоящем, не видящих жизненных перспектив, не верящих в себя. Одно радует, что удовлетворенность полученным результатом придает смысл их будущей жизни. В данной ситуации срабатывает такой механизм защиты, как отказ от самореализации и усиление контроля сознания. С полученными данными согласуется низкая активность в общественно-политической жизни и сферы физической активности. Ценность хобби или увлечений сравнивалась с ценностью будущей профессии, что для данной возрастной группы не характерно. Это доказательство того, что наши выпускники приготовили себе «запасной аэродром» - имею диплом врача, а буду вести корпоративные вечеринки – ответственности меньше, денег больше и везде желанны. Низкий уровень рефлексивности у студентов связан с невозможностью адекватно анализировать происходящее, у них снижена способность соотнести и координировать свои действия со стремительно меняющейся ситуацией и собственным состоянием. Это можно охарактеризовать как «растерянность».

Обсуждение результатов: группы с различной половой принадлежностью

В результате проведенного исследования было подтверждено выдвинутое предположение, что мужчины менее общительны, но обладают более выраженным лидерским потенциалом, чем женщины, у них шире кругозор, они более реальны и консервативны, менее эмоционально чувствительны. Это говорит о том, что данные личностные особенности связаны с полом и являются величиной постоянной. Казалось бы, в стране с нестабильным социально-экономическим положением, в стремительно изменяющихся условиях жизни должна произойти активация всех потенциальных возможностей человека, в том числе и мужчины, как представителя «сильного» пола – защитника, главы, хозяина, опоры, лидера. Мы столкнулись с тем, что мужчины выбрали другой механизм защиты - предпочли занять позицию «сверх удовлетворенности» имеющимся, самонадеянности со склонностью к морализированию, что в итоге ведет к получению более низкого результата, чем могло бы быть. Из жизненных сфер наиболее важных для них на данном этапе, кроме сферы образования и профессии (выпускной курс), они предпочли сферу увлечений, что не характерно для их возраста. Встает закономерный вопрос – а останутся ли они в профессии врача? И самые низкие показатели, в отличие от женщин, были выявлены в сфере семейных отношений и общественно-политической жизни. Мужчины скорее не могут, чем не хотят возложить на себя обязанности еще за кого-то, одному проще выжить. В отличие от женщин, они не стремятся изменить окружающий мир, завоевывать признание в обществе путем следования определенным социальным требованиям; достижение высокого материального положения, как фактора благополучия, не является для них смыслом жизни. По формуле смысло-жизненной ориентации и мужчины, и женщины относятся ко второму классу, т.е. имеется высокая осмысленность прошлого, но неудовлетворенность происходящим и отсутствие перспектив на будущее, неуверенность в своих силах. Но в отличие от мужчин, женщины уверены, что можно и нужно прогнозировать свою жизнь,

несмотря ни на что, принимать решения и воплощать их в жизнь. Именно поэтому осмысленность жизни у женщин высокая, а мужчин низкая. Уровень рефлексивности у мужчин выше, чем у женщин. Скорее всего, это связано с большей обращенностью мужчин в свой внутренний мир, с их «самокопанием», которое остается нереализованным. Врач-мужчина, имеющий на выходе огромную ответственность и низкую оплату труда, не способный достойно содержать себя и свою семью, не может иметь в дальнейшем высокую самооценку, вероятно и с этим тоже связана низкая популярность высшего медицинского образования среди российских юношей.

Обсуждение результатов: группы с различной успешностью обучения

Студенты с «высокой» успешностью обучения не общительны, не предприимчивы, но хорошо приспособляемы к меняющимся условиям. У них отмечается высокая настойчивость в достижении поставленной цели, если это связано с повышением их материального благополучия. Излишне развито чувство долга и ответственности, что требует больших как физических, так и эмоциональных затрат, но при этом полученный результат не всегда приносит духовное удовлетворение. У них выражена ориентация на самого себя, на свой внутренний мир, что отчуждает их от группы. Крайне высока нормативность поведения, тревожность, внутренняя скованность, желание завоевать признание у окружающих путем следования общепринятым социальным нормам и требованиям. Из жизненных сфер «успешные» студенты наиболее значимыми для себя считают сферы образования, увлечений, семейных отношений и профессии. Из жизненных ценностей значимо следование морально-нравственным принципам, стремление к высокому материальному положению – как залогом их благополучия и постоянное развитие своих способностей. По смысложизненным ориентациям данная группа имеет такую же характеристику, как группа женщин. Им свойственна высокая осмысленность прошлого, но происходящим не удовлетворены и перспектив на будущее нет; нет и уверенности в своих силах, но уверены, что можно и нужно прогнозировать свою жизнь, несмотря ни на что, принимать решения и воплощать их в жизнь. Поэтому осмысленность жизни у выпускников с «высокой» успешностью обучения высокая.

Студенты со «средней» успешностью общительны, предприимчивы, умеют вести себя в обществе, социабельны, с низкой мотивацией, но высокой нормативностью поведения. В отличие от других групп - выраженное желание изменить окружающий мир, участвуя в общественно-политической жизни. Они не против имеют признание в обществе, при этом следовать определенным социальным требованиям. Нередко имеют собственное мнение, взгляды и суждения, идущие вразрез с общепринятыми. Для них не чуждо стремиться к достатку, но это не главное. Значимыми для себя считают, прежде всего, сферу семьи и только потом сферу образования и профессии. Смысложизненные ориентации данной группы характеризуются высокими показателями осмысленности прошлого и настоящего и низкими показателями осмысленности будущего. Это люди, живущие прошлым и настоящим. Однако низкая осмысленность целей в жизни ориентирует личность на адаптационные формы взаимодействия с объективной реальностью. Это проявляется в завышенной самооценке и высоком уровне притязаний и одновременно в потребности быть причастным к интересам группы, в оптимизме и яркости эмоциональных проявлений при некоторой поверхностности переживаний и безалаберности, в стремлении отрицать существующие проблемы, рационализировать и

вытеснять явления, вызывающие тревогу. Хотя они не верят в свои силы, считают, что могут изменить жизнь в целом, обладают высокой осмысленностью жизни.

Группа студентов с «низкой» успешностью обучения общительны и, в отличие от других, очень предприимчивы. Только для них очень важна эмоциональная значимость социальных контактов. Только они открыты и доброжелательны, но без особого доверия к окружающим, понимают чужие проблемы, а вот свои хранят в тайне и предпочитают решать самостоятельно. Проявляют лидерские качества в привычной для себя ситуации, либо когда глубоко затрагиваются личные интересы, с уважением относятся к мнению большинства. Кругозор у них оказался выше, чем в группах сравнения. Отличаются менее выраженной эмоциональной устойчивостью, но и менее выраженной эмоциональной чувствительностью, что формирует у них определенную жесткость поведения. Для них характерна некая расслабленность, удовлетворенность имеющимся. Из всех выпускников моральная нормативность поведения в нормальных пределах. В жизненных сферах их интересы расположились следующим образом: семья – физическая активность – образование. Они хотят ставить перед собой задачи и решать их, стремясь изменить окружающий мир. Результатом своих действий считают достижение высокого материального положения, как фактора благополучия в жизни. Предпочитают иметь общепринятые мнения, взгляды и суждения, легче идут на компромисс, более гибки в общении. На данный момент для них характерна высокая осмысленность прошлого, но происходящим они не удовлетворены и перспектив на будущее не видят, нет и уверенности в своих силах. Они не уверены, что можно и нужно прогнозировать свою жизнь. Именно поэтому осмысленность жизни у выпускников с «низкой» успешностью обучения низкая, но высок потенциал желаний. Это характерно для двух вариантов: первый – «много хочу, но нет реальной почвы эти планы реализовать» – «проежектор» и второй вариант – «много хочу, но при данных сложившихся обстоятельствах не верю в их осуществление». Относясь к группе с «низкой» успешностью, они вынуждены преодолевать больше препятствий. Это приучает их быть более настойчивыми, гибкими, доводить дело до конца, бороться за свое место в жизни, учит добиваться цели. При сохраненном эмоциональном ресурсе и определенных социально-личностных качествах они оказываются предприимчивыми и более успешными в жизни. Возможно, что они «привыкают» к тому, то их «отнесли» к группе неуспешных, преодолевать это мнение им сложно. Именно для этой группы обучающихся необходима поддержка и индивидуальный подход в обучении.

Общие выводы по работе:

1. Выявлены личностные особенности, характеристики жизненных ценностей в различных жизненных сферах и смысложизненные ориентации выпускников медицинского ВУЗа, поколения периода социально экономической нестабильности и изменений в российском здравоохранении и сфере среднего и высшего образования.
2. Для личности выпускника медицинского ВУЗа характерны такие качества, как самостоятельность и активность в социальных контактах, высокая нормативность поведения и суженный кругозор.
3. У выпускников медицинской академии имеет место высокая удовлетворенность прошлым (период обучения в школе и ВУЗе), но неудовлетворенность процессом в настоящем, отсутствие жизненных перспектив и веры в себя. При этом удовлетворенность полученным результатом придает смысл их будущей жизни.

4. В группе выпускников-мужчин ценность полученной профессии и образования приравнивается к ценности увлечения, что не характерно для данной возрастной группы.

5. У женщин выявлена положительная взаимозависимость успешности обучения и удовлетворенности прошлым, настоящим и наличием жизненных перспектив.

6. У мужчин осмысленность прошлого, настоящего и будущего связана с успешностью обучения отрицательной взаимозависимостью.

7. Выявлена взаимозависимость успешности обучения и уровня коммуникативных свойств личности, таких как общительность, способность работать в группе, обсуждать и принимать оптимальное решение, значимых для профессии врача.

8. Выявлена взаимозависимость локус-контроля студентов от самооценки и уровня моральной напряженности.

9. Неуспешные студенты легче справляются с неудачами и более уверены в себе. Они открытые, непосредственные и вызывают большую симпатию и доверие у окружающих. Их практичный и рациональный подход, удовлетворенность достигнутым придаёт им большую жизнеспособность.

Практические рекомендации:

1. Если мы предоставим студентам возможность самим прогнозировать и контролировать процесс обучения (создавать собственную траекторию обучения), то автоматически возрастет их самооценка и осмысленность жизни, при этом снизится чувство морального напряжения, являющегося препятствием к успешной учебе и работе, и даст возможность реально оценить пройденный участок жизни, сделать соответствующие выводы.

2. Имеет смысл ввести в программу обучения в медицинском ВУЗе написание и защиту курсовых работ с целью развития кругозора и коммуникативных свойств и повышения научно-исследовательского потенциала. На 6-ом курсе перед государственными экзаменами ввести защиту диплома по интересующей студента специализации (терапия, хирургия, акушерство-гинекология и др.).

3. Необходимо привлечь студентов к процессу формирования учебных групп с учетом психологической совместимости для улучшения психологического климата в группе, как фактора влияющего на успешность обучения.

4. Рекомендуются провести исследование, в результате которого будут выявлены факторы, влияющие на совместимость в группе и успешность обучения.

5. Оптимизировать систему оценки успешности обучения и привести ее в соответствие с системой мотивации студентов к обучению. Оценивать не только специальные способности, но и социальный интеллект, и общий интеллект студента. Мотивировать студентов на получение знаний, а не «диплома» или «профессии».

6. Выпускники медицинского высшего учебного заведения с узкой профессиональной направленностью должны быть социально защищены (гарантированная бесплатная специализация, с гарантированным местом работы, как минимум на три года).

7. Студенты – мужчины, обучающиеся в медицинском ВУЗе, должны как никто иметь социальные гарантии, такие как, отсрочка от службы в армии на время последипломного обучения, должно поощряться создание молодых семей и рождение детей не только морально, но и материально.

Жизненные смыслы у студентов с разным типом религиозности

Т.И. Ачинович, г. Минск, Беларусь

Актуальность нашего исследования определяется тем, что в современных социокультурных условиях произошло обращение к религии как одному из ведущих культурных источников смысла жизни. Специфическая особенность религии заключается в том, что она кристаллизует общечеловеческие духовные ценности, принятие которых в психологической литературе традиционно связывают с личностной адаптацией, здоровьем, благополучием. Как отмечают Б.С. Братусь, У. Джеймс, В. Франкл, К.Г. Юнг, религия является одним из ключевых проявлений духовной жизни, именно она во многом определяет ценностно-смысловые ориентации личности, сущностно воздействует на все проявления и формы культуры, накладывает существенный отпечаток на развитие социальных процессов [1; 2; 6; 8].

Осмысление проблемы роли религии в становлении смысла жизни может быть рассмотрено в двух плоскостях: 1) важность своего бытия, его смысл и конечную цель человек может обосновать при помощи христианского учения и религиозной веры; 2) сама религия выступает фактором формирования системы ценностей, смыслов и значений, отражающую основы и цели земной жизни, в рамках которых верующий воспринимает и осмысляет мир, себя и других людей.

Исходя из этого, большой интерес представляет исследование жизненных смыслов студентов с разными типами религиозности. Как отмечает В.Э. Чудновский, смысл человеческой жизни не может быть сведен к какой-либо простой формуле, а представляет собой сложно организованную «структурную иерархию, систему больших и малых смыслов» [7, с. 158]. С целью изучения жизненных смыслов студентов нами была использована методика исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова [3]. В качестве испытуемых выступали студенты 1-х – 4-х курсов очной формы обучения психологического, естественного, филологического, физического и теологического факультетов. Выборочную совокупность составили 232 человека в возрасте от 17 до 25 лет, в том числе 52 юноши и 180 девушек.

Опираясь на типологию религиозности, принятую в отечественной психологии религии, все испытуемые были разделены на четыре группы: глубоковерующие, верующие, колеблющиеся, и неверующие [4, с. 343]. Далее нами был проведен сравнительный анализ жизненных смыслов у студентов с разным типом религиозности (табл. 1).

Таблица 1 – Ранговые ряды жизненных смыслов у студентов с разным типом религиозности

Глубоковерующие			Верующие			Колеблющиеся			Неверующие		
Ранг	Жизненные смыслы	Вес	Ранг	Жизненные смыслы	Вес	Ранг	Жизненные смыслы	Вес	Ранг	Жизненные смыслы	Вес
1	семейные	10,2	1	Экзистенциальные	11,0	1	семейные	10,5	1	семейные	11,4
2	альтруистические	11	2	семейные	11,3	2	экзистенциальные	11,6	2	гедонистические	11,6
3	когни-	11,3	3	альтруис-	12,8	3	коммуни-	12,1	3	статусные	12,1

	тивные			тические			кативные				
4	экзистен- циальные	12	4	коммуни- кативные	12,8	4	статус-ные	13,3	4	экзистен- циальные	12,6
5	коммуни- кативные	12,2	5	когнитив- ные	13,5	5	гедонис- тические	13,9	5	саморе- ализации	12,3
6	саморе- ализации	14,7	6	саморе- ализации	13,6	6	альтруис- тические	14,3	6	коммуни- кативные	14,3
7	статусные	16,3	7	гедонис- тические	15,5	7	саморе- ализации	14,7	7	альтруис- тические	15,2
8	гедонис- тические	18,9	8	статус-ные	15,6	8	когни- тивные	16,5	8	когни- тивные	17,1

Сравнительный анализ системы жизненных смыслов у студентов с разным типом религиозности показал, что для всех групп характерно доминирование семейных смыслов. У глубоковерующих, колеблющихся и неверующих студентов семейные смыслы стоят на первом месте, у верующих — на втором. Это свидетельствует о чрезвычайной значимости семьи для студентов, заключающейся в признании ими семьи в качестве фундамента человеческой жизни. В то же время, существуют значимые различия в выборе жизненных смыслов между студентами с разным типом религиозности. Ранжирование среднегрупповых значений показало, что неверующие испытуемые ориентируются в своей жизни в большей мере на гедонистические и статусные смысловые категории, в то же время наблюдается вытеснение альтруистических и когнитивных смыслов. Сочетание высоких позиций экзистенциальных и коммуникативных категорий и низких позиций когнитивных смыслов и смысла самореализации отражает психологическое содержание системы колеблющихся. По-другому расставлены смысловые приоритеты у верующих, для которых наибольшее значение имеют экзистенциальные и альтруистические смыслы, а гедонистические и статусные смыслы занимают последние места в структуре смысловых ориентаций. Для глубоковерующих характерно доминирование альтруистических и когнитивных смысловых категорий и отторжение гедонистических и статусных смыслов.

Исследование различий жизненных смыслов у студентов с разным типом религиозности осуществлялось с помощью однофакторного дисперсионного анализа, в котором в качестве независимой переменной фигурировала принадлежность испытуемого к определенному типу религиозности, а в качестве зависимых — жизненные смыслы. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали, что имеются статистически значимые различия между студентами с разным типом религиозности по выбору ими гедонистических ($F=9,01$; $p<0,01$), статусных ($F=5,69$; $p<0,01$), альтруистических ($F=3,69$; $p<0,01$) и когнитивных смыслов ($F=11,6$; $p<0,01$). По выбору самореализации ($F=1,46$; $p=0,21$), экзистенциальных ($F=0,55$; $p=0,69$), коммуникативных ($F=2,83$; $p=0,02$) и семейных смыслов ($F=1,07$; $p=0,37$) межгрупповые различия не достигают уровня статистической значимости.

Post hoc сравнения среднегрупповых значений по методу Шеффе свидетельствуют о том, что наблюдаются статистически значимые различия в выборе гедонистических смыслов между группами верующих и неверующих ($p<0,05$), а также у глубоковерующих

со всеми другими типами религиозности – верующими ($p<0,01$), колеблющимися ($p<0,01$) и неверующими ($p<0,01$).

Между группой верующих, с одной стороны, и группами колеблющихся ($p<0,05$) и неверующих ($p<0,01$), с другой, существуют значимые различия в выборе статусных смыслов. Различия по этому же параметру существуют между глубоковерующими и колеблющимися ($p<0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что для глубоковерующих и верующих гедонистические и статусные смыслы являются наименее приемлемыми, поскольку носят антирелигиозный характер, в то время как для колеблющихся и неверующих они являются весьма значимыми.

Статистические различия высокого уровня значимости зафиксированы по предпочтению когнитивного смысла, одним из которых является познание Бога, между группами глубоковерующих и верующих, с одной стороны, и колеблющимися и неверующими, с другой ($p<0,01$). Между глубоковерующими и неверующими существуют значимые различия в выборе альтруистических смыслов ($p<0,05$).

Результаты нашего исследования согласуются с данными, полученными в работе Н.В. Моздор, которая отмечает, что содержательные характеристики смысложизненных ориентаций студентов, находящихся в условиях богословского и светского образования, имеют качественные отличия. Смысложизненные ориентации студентов в условиях богословского образования отличаются направленностью на гуманистические ценности, в то время как смысложизненные ориентации студентов светского педагогического вуза имеют противоречивый характер, который заключается в конкуренции материальных и духовно-нравственных ценностей [5, с. 49].

Таким образом, полученные данные позволяют сделать выводы о том, что группы верующих и глубоковерующих студентов наиболее резко дифференцируются от колеблющихся и неверующих по степени принятия тех смыслов, которые традиционно ассоциируются с человеческим идеалом в христианстве, а именно альтруизм, добро, улучшение мира, помощь другим, познание себя, познание Бога. Приобщение к религии способствует более прочному и избирательному закреплению данных ценностей в смысловой сфере личности верующих и глубоковерующих. Верующие и глубоковерующие студенты не принимают эгоцентрические смыслы гедонистического и статусного характера. Смысл жизни неверующих и колеблющихся студентов базируется на индивидуалистических ценностях и не включает в свое содержание духовные, в частности, религиозные ценности.

Литература:

1. Братусь, Б. С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии / Б. С. Братусь. — М.: Смысл, 1999, —С. 284–298.
2. Джеймс, У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс. — М.: Наука, 1993. — 432с.
3. Котляков, В.Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов / В.Ю. Котляков. // Сибирская психология сегодня: Сб. науч. трудов. — Вып. 2. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. — С. 18 – 21.
4. Крысько, В.Г. Социальная психология / В.Г. Крысько. — М.: Владос-Пресс, 2002. — 448 с.

5. Моздор, Н.В. Влияние современной образовательной среды на формирование смысловых ориентаций у студентов / Н.В. Моздор. // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 2. – С. 48 – 49.
6. Франкл, В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. – СПб.: Речь, 2000. – 286 с.
7. Чудновский, В. Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена / В. Э. Чудновский. // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов / ПИ РАО; редкол. В. Э. Чудновский [и др.]. – М., 2001. – С. 156 – 164.
8. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 302 с.

Я-экзистенциальное, как психологическая основа формирования смысла жизни личности

Т.А. Попова, г. Москва

Настоящая работа является продолжением исследования смысловых аспектов становления Я-концепции у подростков. В психологии под термином Я-концепции понимается динамическая система представлений о собственном Я, включающая в себя структурные элементы: когнитивный, эмоционально-ценностный, проявляющийся в системе самооценок, и представления о характере реализации собственной личности в конкретной деятельности. (Р. Бернс, 1986).

В предыдущей работе было показано, что одной из основных составляющих Я-концепции является «Я-экзистенциальное, воплощающее в себе рефлексивное отношение к жизни и включающее в себя представления о собственной жизни и отношении к ней как к единому смысловому пространству, осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошлом и будущем, потребность в активной реализации собственного будущего». (Попова Т.А., 2009) Была разработана двухуровневая модель взаимодействия компонентов Я-концепции, отражающая основную направленность ее позитивного становления.



Рисунок 1. Модель позитивной Я-концепции подростка.

Модель позитивной Я-концепции подростка имеет два уровня. Первый уровень составляют базовые компоненты Я-концепции. Отдельные элементы этого уровня,

приобретая свойства экзистенциальности, становятся составляющими второго уровня Я-концепции подростка: смысловые профили, представления о смысле собственной жизни, постепенно развивающаяся способность ориентироваться в ней как в едином смысловом пространстве, стремление выстраивать и реализовывать свои жизненные планы.

Было показано, что Я-экзистенциальное сформировавшись существенно обуславливает проявление базовых компонентов.

Цель настоящей работы – детально рассмотреть психологическую природу феномена Я-экзистенциального, выделить и описать его структурные составляющие. Феномен Я-экзистенциального имеет непосредственное отношение к проблеме адекватности смысла жизни, его реальности, т.е. соответствия смыслу жизни, с одной стороны - наличным объективным условиям, необходимым для его осуществления, с другой стороны - индивидуальным возможностям человека (Чудновский В.Э., 2011). В целом ряде случаев имеет место неадекватность смысла жизни, обусловленных недостаточным учетом потенциальных возможностей человека. Кроме того, сама Я-концепция, ее содержательные характеристики умственного, социального, эмоционального Я могут быть фактором становления адекватного либо неадекватного смысла жизни. Яркий пример влияния Я-концепции на становление оптимального смысла жизни – жизнь А.В. Суворова. Он пишет: «Что поделать, если я с детства не вижу и не слышу или не могу ходить или у меня порок сердца или еще что... так уж вышло с этим жить и жить не абы как, не прятать, а именно жить максимально полноценно с учетом этой экстремальной ситуации». (Суворов А.В., 2006). Я-концепция в данном случае стала фактором, обусловившим высочайший уровень социореабилитации, позитивного становления личности, большой продуктивности жизни и деятельности.

Предпосылкой нашего исследования был тезис о том, что Я-экзистенциальное, есть результат взаимодействия, взаимообусловленности, смысловых ориентаций и Я-концепции – смысл жизни, «обогащенный Я-концепцией», скорректированный Я и соотношенный с ней. В исследовании приняли участие 179 учащихся гимназии. Школьники в возрасте от 12 до 15 лет (среди них 90 мальчиков и 89 девочек).

В исследовании нами использовались следующие методики: : мини-сочинения, «Шкала Я-концепции для детей» Е. Пирса, Д. Харриса, в модификации А.М. Прихожан, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантеева, методика «Самооценка» Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан, опросник «Кто Я» М. Куна и Т. Макпартленда. Для исследования составляющих Я-экзистенциального использовались следующие методики: «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева (исследование осмысленности жизни и ориентации в смысловом пространстве жизни), «Анкета о смысле жизни» В.Э.Чудновского (выявление представлений о смысле жизни подростков), «Методика исследования системы жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова (исследование «смысловых профилей»), тест-интервью Е.И. Головахи и А.А. Кроника «Психологические часы» (изучение реализованности жизненных планов), модифицированный нами для подростков графический тест Е.А. Максимовой «Пространство моей жизни» (исследование ориентации подростков в смысловом пространстве жизни).

Особо выделим проведенный нами курс занятий «Хочешь ли ты стать хозяином собственной судьбы?», целью которого было формирование у подростков отношения к

собственной жизни, не как к множеству возрастных периодов, событий, ситуаций, а как к единому смысловому пространству жизни. Содержание курса – исследование своей Я-концепции, рефлексивное отношение к собственной жизни, адекватное восприятие своих возможностей, исследование своих смысложизненных ориентаций.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что Я-экзистенциальное имеет три составляющие. Условно мы обозначили их так:

1. «Горизонтальное Я», степень сформированности отношения подростка к собственному настоящему, прошедшему и будущему, как к единой линии жизни.

2. Смысловая вертикаль – смысловые образования, обусловленные воздействием норм общечеловеческой нравственности, религиозных догматов, родовых, семейных традиций.

3. Рефлексивное Я – представление о собственном Я как факторе становления смысложизненных ориентаций.

Рассмотрим данные составляющие.

Горизонтальное Я - настоящее, прошедшее будущее, смысловые образования, характеризующие отношение к собственной индивидуальной жизни. Исследование этого параметра проводилось с использованием мини-сочинений «Мое прошлое», «Мое настоящее», «Мое будущее». Отметим, что учащиеся, описывая свое временное пространство, настоящее выделяют более подробно, пишут о своих впечатлениях, переживаниях, увлечениях, спортивных достижениях. В сочинениях не всегда прослеживается единая линия, объединяющая эти составляющие временного пространства. После проведения формирующего эксперимента произошли изменения в экспериментальной группе, так, например, количество сочинений («Мое настоящее»), содержащих категории «чтобы понять себя самого», «чтобы понять жизнь» «получать новые познания», «открывать мир», «познать мир людей» увеличилось с 29,5% до 52,3%, тогда как в контрольной группе количество упоминаний незначительно уменьшилось. В мини-сочинении «Мое будущее» подростки из экспериментальной группы гораздо чаще употребляют эти категории: изменения с 59,1% до 73,9%, а в контрольной группе с 57,1% до 58,2%. Статистическая обработка данных этой методики выявила значимые различия. После проведения формирующего эксперимента, в экспериментальной группе сочинения перестали носить «формальный» характер, описания своего временного пространства стали более подробными и осмысленными, во многих работах прослеживалась связь трех времен.

Смысловая вертикаль – то, что выходит за пределы индивидуальной жизни. Особенно ярко это проявляется при анализе смысловых профилей, которые отражают предпочитаемые категории смысла жизни - альтруистические, экзистенциальные, самореализационные, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные. Исследование смысловых профилей показало, что у подростков преобладают статусные, коммуникативные, самореализационные категории смыслов. Диаграммой проиллюстрированы полученные средние значения.

Важно, что с возрастом дети чаще выбирают экзистенциальные ($r=0,257^{**}$) и самореализационные категории ($r=0,229^{**}$), что по нашему мнению, связано с формированием смысловой вертикали. После формирующего эксперимента в экспериментальной группе упоминаний альтруистических категорий стало больше, снизилось количество гедонистических категорий. Таким образом, смысловая вертикаль

выстраивается, когда ведущую роль играют те категории смысла жизни, которые позволяют сформировать «способность подняться над непосредственностью повседневной жизни, мысленно занять позицию вне ее» (Чудновский В.Э., 2011).

Рефлексивное Я – при исследовании данного параметра мы рассматривали результаты, полученные при проведении методик «Пространство моей жизни», «Психологические часы». В проективной методике школьники отмечали свое реальный, ощущаемый и желаемый возраст.

При проведении анализа по методике «Пространство моей жизни», изменения произошли после формирующего эксперимента в части, где ребята отмечают свой ощущаемый возраст. В констатирующем эксперименте, в контрольной группе 20,9% считают, что их возраст совпадает с настоящим, 70,3% ощущают себя старше, 8% ощущают себя младше. В экспериментальной группе – совпадение ощущают 25%, старше – 62,5%, а ощущение себя маленьким – в 12,5%. После получения данных второго среза диагностического исследования, было выявлено: в контрольной группе – совпадение возраста стали ощущать 22% (наблюдается небольшой сдвиг), 67% чувствуют себя старше, а младше ощущают себя 11% детей. В экспериментальной группе также произошли изменения: увеличилась группа детей, которые чувствуют, что их возраст совпадает 43,5%, ощущающих себя старше стало немного меньше – 51,1%, изменилось количество детей, которые хотят стать младше, вернуться в детство. При сравнении с помощью критерия хи-квадрат различия были признаны значимыми.

Таким образом, можно предположить, что подростки экспериментальной группы стали воспринимать свое жизненное пространство более реально, так как большее количество детей стало отмечать свой возраст и ощущаемый возраст одинаково. Меньше детей стало и в группе, ощущающих себя младше. Школьники, задумываясь над тем как они себя ощущают, анализируя и рефлексирова, занимают более адекватную позицию, демонстрируя совпадение ощущаемого и реального возраста.

В констатирующем эксперименте, в контрольной группе и экспериментальной группах на вопрос «Нужны ли психологические часы?» положительных ответов было 47,3% и 44,3% соответственно. После проведения второго среза мы получили данные, которые показывают разницу: в экспериментальной группе, детей, считающих, что часы, нужны стало больше – 61,4%, в контрольной группе также произошло увеличение, но очень незначительное. В экспериментальной группе снизился показатель «Степень реализованности», для нас это положительный сдвиг, поскольку мальчики указывали чаще нереально высокую жизненную реализованность (50-70%). Это говорит о том, что у подростков наметилось рефлексивное отношение к вопросу самореализации.

В результате формирующего эксперимента произошли значимые изменения в отношении подростков к собственному Я по параметрам «самоуважение» ($p < 0,05$), «самоотношение» ($p < 0,05$), «самопонимание» ($p < 0,05$), «дружелюбие» ($p < 0,05$), а также к своим возможностям самостоятельно принимать решения ($p < 0,05$). Показательным является несколько более частое обращение подростков к характеристикам своих интеллектуальных способностей.

Исследование школьников показало, что особенно ярко в Я-экзистенциальном проявляются гендерные различия. У девочек в большей мере сформирована смысловая вертикаль – цели в жизни, придающие жизни осмысленность, ориентация на общечеловеческие ценности, альтруизм. Результаты исследования гендерных различий по

параметру «представления о смысле жизни» показали, что мальчики чаще употребляют в ответах гедонистические (данные по критерию хи-квадрат 7,723, значимость 0,005) и статусные категории (критерий хи-квадрат 7,793, значимость 0,009), а девочки - семейные (критерий хи-квадрат 41,041, значимость 0,000). Девочки лучше прорабатывают временную перспективу и линию жизни (горизонтальное Я) - они более позитивно относятся к прошлому, больше уверены в возможности контролировать свою жизнь в настоящем и будущем. С другой стороны, у них более высокие показатели по параметру «самообвинение», что можно интерпретировать как более критическое отношение к себе, относящееся к рефлексивному Я. Статистически достоверно доказано, что у девочек осмысленность жизни выше, чем у мальчиков ($p < 0,05$).

Известный факт: девочки раньше взрослеют. Это показывают и наши исследования - у них в большей мере проявляется ответственность за реализацию своих жизненных планов. Показательный факт, на вопрос: «Нужны ли вам «психологические часы?», позволяющие измерить степень реализованности, положительный ответ дали 72% девочек и лишь 20% мальчиков. О том, что рефлексивное Я тоже имеет гендерные особенности говорит то, что девочки - подростки считают свою реализованность на данный момент пока неполной (15-40%). При статистической обработке (при помощи критерия Стьюдента) установлены различия между группами. Мальчики считают себя более реализованными, часто указывая нереально высокий процент реализации — 50-70%. Такие показатели свидетельствуют о том, что девочки более серьезно относятся к своему пространству своей жизни, соизмеряя свой возраст с продолжительностью жизни, рефлексиируют и более реально смотрят на соотношение времени и степени своей реализованности. Мальчики, отвечая на вопрос, имеют в виду скорее отдельно взятые ситуации. В целом у детей есть заинтересованность в том, чтобы иметь ориентир своей успешности и реализованности. Эти результаты, по нашему мнению, также является свойством Я-экзистенциального, раскрывая его через Я-рефлексивное – подростки хотят знать степень своей реализованности, самоактуализации, и мы предполагаем, что в этом проявляется, характерный для подростков, как пишет Л.И. Божович (2008), «поиск цели и смысла своего существования».

В исследовании анализировались вопросы анкеты В.Э. Чудновского «О смысле жизни» (2006). При ответе на вопрос анкеты «Чего больше в жизни смысла или бессмыслицы?» в констатирующем эксперименте в контрольной группе ответ «смысла» у 59,3%, в экспериментальной - 59, 1%. После проведения эксперимента в контрольной группе ответы распределились следующим образом, «смысла» - такой ответ дало 53% респондентов, в экспериментальной группе 76,1%.

Таким образом, после проведения курса в экспериментальной группе произошли изменения: большее количество подростков стало считать, что жизнь больше наполнена смыслом, а не бессмыслицей.

При анализе результатов, полученных после проведения курса занятий и выполнения статистической обработки данных, дети, участвующие в занятиях (экспериментальная группа) дают на вопросы более развернутые ответы, заметна их уверенность в том, что в жизни больше смысла, чем бессмыслицы, многие отмечают, что смысл – это не застывшее понятие, он может измениться, школьники отмечают, что и у них тоже произошли изменения («раньше смысл жизни был только в том, чтобы поиграть в компьютер, а сейчас мой смысл в том, чтобы научиться общаться с людьми»).

В результате применения метода монографического изучения личности, мы исследовали составляющие Я-экзистенциального у нескольких учащихся. Андрей А.-ученик 9 класса. *Горизонтальное Я* Андрея представляет собой позитивное отношение к своему прошлому («Мое прошлое мне нравится, потому что оно мое и это моя история»), адекватное отношение к своему настоящему («Все, что происходит сейчас — то, что я пишу музыку, живу и придумываю новые проекты, это важно для меня, для моего пути»). В сочинении «Мое будущее» Андрей признается: «Когда я думаю о будущем, я почему-то волнуюсь». Ему безразлично, какую выбрать профессию, и какая ждет его судьба. *Горизонтальное Я* Андрея – единое пространство, объединяющее прошлое, настоящее и будущее. *Смысловая вертикаль* проявляется в том, что Андрея беспокоит не только успех, профессионализм, но и желание самореализоваться, приносить радость людям, оставить свой след. Наличие *рефлексивного Я* проявляется в том, что Андрей адекватно оценивает себя, знает свои сильные и слабые стороны, анализирует свои действия и поступки и умеет нести за них ответственность. Курс занятий заставил задуматься Андрея о смысле собственной жизни, задать себе вопросы о своей судьбе. Экзистенциальное Я у Андрея уже нашло свое место — оно играет главную роль, он осознает свое существование, понимает, что свободен в принятии решений и что ответственность за эти решения нести ему.

Другой пример – несформированности Я-экзистенциального и его составляющих. Вика, ученица 7 класса. Ответы искренние, отражающие видение этой девочки, но они показывают отсутствие единой линии жизни. В сочинении «Мое прошлое» Вика пишет: «Жила спокойно. Нормальное детство. Без криминального прошлого», «Мое настоящее» «ученица школы, троихница, гулена ...». «Мое будущее», Вика пишет: «Достичь высокой должности на работе. Тусоваться в разных клубах. По возможности выйти замуж за миллионера».

Смысловая вертикаль Вики – отсутствие стремления, желание легкой и беспечной жизни. Отношение к себе, в большинстве случаев, находятся ниже зоны благоприятного самоотношения к себе. *Рефлексивное Я* у Вики практически отсутствует - Вика не задумывается о своей жизни, не анализирует свои поступки. После курса занятий, наметились некоторые сдвиги, она впервые задумалась о себе и о том, что жизнь ее с гуляниями и распитием спиртных напитков скучна. Если раньше на все вопросы анкеты о смысле жизни она писала односложное «Не знаю», то после занятий, она пишет: «Смысл жизни — это не пропустить интересное в жизни, понять, что главное». После формирующих занятий у Вики наметилась тенденция к позитивным изменениям.

Итак, полученные на сегодняшний день данные подтверждают гипотезу о наличии Я-экзистенциального и его трехкомпонентной структуры.

Результаты исследования позволяют утверждать, что существует взаимная связь между феноменами смысла жизни и Я-концепцией. Особенности Я-концепции существенно обуславливают характер становления смысложизненных ориентаций, с другой стороны процесс поиска и обретения смысла жизни, оказывают влияние на формирование Я-концепции.

Комплексная оценка эффективности воспитательной программы реализуемой учебным заведением

А.А. Логинова, г. Москва

В соответствии с новыми стандартами образования оценка воспитательной деятельности в классе (школе), является неотъемлемой частью реализации программы духовно-нравственного развития (далее — Программа). Не смотря на значимость и актуальность темы, исследование нравственного развития - одно из наименее разработанных и представленных в массовой педагогической практике направлений. Ситуация осложняется отсутствием доступной методической литературы для педагогов и школьных психологов по данной теме. Это явление достаточно парадоксально, т.к. в традициях отечественной психологии и педагогики заложены фундаментальные основы для исследования результатов воспитательной деятельности (критерии, показатели, методы исследования и т.д.).

Говоря о теоретических подходах к изучению нравственного развития учащихся и эффективности воспитательной программы, необходимо понимать цели подобных исследований. В качестве основных из них можно выделить следующие:

- повышение эффективности, реализуемой учебным заведением воспитательной программы (составление плана воспитательной работы, с учетом особенностей каждого класса, его корректировка (на любом этапе реализации), подбор оптимальных методов и форм воспитательной работы и т.д.)
- контроль воспитательной деятельности в образовательном учреждении (на уровне класса, параллелей, школы, города и т.д.)
- вовлечение родителей в образовательный процесс.
- актуализация и решение проблем внутри психолого-педагогического коллектива школы.
- создание плотных каналов обратной связи (учитель-ученик; семья-учитель; семья-администрация и т.д.).
- возможность широкой социальной интеграции учебно-воспитательной деятельности учебного заведения.

Необходимо обратить внимание на те сложности, которые часто препятствуют эффективной реализации программы духовно-нравственного развития учащихся в классе: 1) терминологическое искажение используемых понятий, своеобразная путаница между понятиями мораль, нравственность, духовность, этика и т.д.; 2) абстрактный подход к нравственному развитию.

Зачастую, программы нравственного развития сводятся к абстрактным разговорам с детьми о том, «Что такое «Хорошо» и «Что такое «Плохо», без терминологического обозначения и обоснования используемых понятий. Такой же подход (абстрактный и беспредметный) применяется и к оценке результатов нравственного развития учащихся. Между тем, нравственность - уже давно является предметом не только педагогических, но и психологических исследований. В области психологии и педагогики проведены многочисленные исследования, результатами которых стало описание закономерностей и возрастных особенностей нравственного становления личности, структуры и механизмов формирования нравственности, возможностей нравственного развития в рамках образовательного процесса (конкретных предметных областей) и т.д.

Абстрактность подхода к оценке и самому процессу нравственного развития (организация воспитательной деятельности без знания и учета психологических характеристик нравственного развития) не только значительно снижает результаты, но и несет в себе серьезную потенциальную опасность. При оценке нравственного развития (смысловой сферы) ребенка, вне научно-обоснованных подходов, без учета возрастных особенностей нравственного развития – велика вероятность идти по ложному пути оценивания и ошибочных суждений о развитии личности. Думаю, что не стоит говорить о серьезности последствий ошибок, которое могут быть допущены из-за непрофессионального подхода к исследованию учащихся.

В рамках исследования эффективности реализуемой учебным заведением программы нравственного развития необходима организация комплексного исследования (мониторинг) в котором следует выделить следующие направления:

Направление 1. Исследование особенностей нравственного развития и воспитания учащихся. Направление ориентировано на исследование особенностей нравственного развития, воспитания и социализации младших школьников (характеристика динамики развития учащихся в течение учебного года).

Направление 2. Исследование целостной развивающей образовательной среды в образовательном учреждении. Целостная развивающая образовательная среда в образовательном учреждении (классе) включает урочную, внеурочную и внешкольную деятельность, нравственный уклад школьной жизни: создание благоприятных условий и системы воспитательных мероприятий, направленных на нравственное развитие учащихся, условий для педагогического творчества учителей и т.д.. В рамках данного направления проводится анализ изменений (динамики развития) образовательной среды в образовательном учреждении (классе) в течение учебного года.

Направление 3. Исследование взаимодействия образовательного учреждения с семьями воспитанников в рамках реализации воспитательной программы. В рамках направления изучается характер изменения (динамика развития в течение учебного года, нескольких лет и т.д.) сотрудничества образовательного учреждения с семьями младших школьников в рамках реализации воспитательной программы.

В качестве основного критерия, по которому изучается нравственное развитие учащихся, образовательная среда и характер взаимодействия образовательного учреждения с семьями воспитанников, должна исследоваться динамика развития выделенных показателей (параметры, блоки) по каждому из трёх направлений мониторинга.

1. Положительная динамика — увеличение значений выделенных показателей исследования на интерпретационном этапе (конец учебного года) по сравнению с результатами контрольного этапа исследования (начало учебного года).

2. Отсутствие (инертность) положительной динамики подразумевает отсутствие характеристик положительной динамики и возможное увеличение отрицательных значений исследуемых показателей на интерпретационном этапе (конец учебного года) по сравнению с результатами контрольного этапа исследования (начало учебного года).

3. Устойчивость (стабильность) высоких показателей на интерпретационном и контрольном этапах исследования. Устойчивость высоких положительных показателей является одной из характеристик положительной динамики развития. Устойчивость

низких показателей указывает на отсутствие положительной динамики и тенденцию отрицательной динамики развития.

Следует обратить внимание на то, что несоответствие содержания, методов воспитания и социализации обучающихся их возрастным особенностям, формальное отношение со стороны педагогов и неблагоприятный психологический климат в образовательном учреждении могут стать причинами инертности положительной динамики и появления тенденций отрицательной динамики развития.

В рамках исследования оценка развития ребёнка не должна соотноситься с оценкой его достижений в обучении, в том числе делить школьников на «очень хороших» и «не очень хороших»! Результаты исследования могут указывать только на характерные особенности развития учащегося, условия, в которых развивается ребёнок, эффективность (неэффективность) воспитательной программы и т. д.

Оценка эффективности воспитательной программы реализуемой учебным заведением требует совместных усилий административного и психолого-педагогического коллектива образовательного учреждения, предполагает фиксацию экспериментальных данных (промежуточных и итоговых результатов исследования), основных этапов реализации Программы в течение учебного года и подготовку отчётных материалов.

Общественно полезная деятельность как акмеологическое условие и средство современного образования

В.А. Зобков, г. Владимир

В настоящее время внимание психологов и педагогов сосредоточено на важнейших задачах социального развития и воспитания детей и учащейся молодежи. В подтверждение сказанного можно сослаться на материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина, прошедшей в марте 2010 г. в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова.

А.Н. Лутошкиным, Д.И. Фельдштейном и др. подробно рассмотрены психологические особенности общественно полезной деятельности, роль школьных коллективов в воспитании подрастающего поколения, формирования ответственного отношения к труду.

Так, Д.И. Фельдштейн, исходя из утвердившегося в отечественной психологии представления о единстве сознания и деятельности, рассматривает общественно полезную деятельность (ОПД) как условие и средство формирования личности ребенка, учащейся молодежи. Эта деятельность имеет многокомплексный характер. В ее состав входит учебная, организационно-общественная, трудовая, спортивная, художественная деятельность. Вероятно, на разных ступенях возрастного и личностного развития определенный вид ОПД занимает среди названных видов деятельности доминирующую позицию. Данное предположение нашло свое подтверждение в наших исследованиях: в младшем школьном возрасте – учебная деятельность, сохраняющая свое доминирующее влияние и в младшем подростковом возрасте, в старшем подростковом возрасте – организационно-общественная, в юношеском возрасте (старший школьный и

студенческий период обучения) – художественная или спортивная, или трудовая деятельность.

Ссылаясь на разработанное в отечественной психологии представление о «ведущей деятельности» (А.Н. Леонтьев) и о смене ведущих деятельностей в ходе психического развития ребенка, Д.И. Фельдштейн утверждает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте складываются предпосылки для формирования ОПД, которая в подростковом возрасте становится ведущей. По мнению автора, в юношеском (старшем школьном) возрасте ОПД вновь теряет свое ведущее значение, уступая место учебной деятельности, имеющей отчетливую профессиональную направленность.

На наш взгляд, Д.И. Фельдштейн в данном случае, выделяя учебную деятельность из комплекса ОПД, не рассматривает ОПД как многокомплексное системно-организованное образование, оказывающее влияние на формирование личности школьника. Учебная деятельность в старшем школьном возрасте приобретает еще более специфические черты, отражающие в профориентационном поиске то реально существующее разделение труда, которое характеризует производственные отношения.

Общественно полезная деятельность как многокомплексное образование, как акмеологическое условие и средство воспитания личности ребенка дошкольного, младшего школьного возраста, учащейся молодежи, характеризуется наличием социально-значимых мотивов, общественной направленностью действий, социально-значимой выраженностью ситуаций общения, общественной оценкой результатов. Акмеологическая и общественно значимая воспитательная цель данного вида деятельности состоит в приобщении детей и учащейся молодежи к целям общества, формирования активной социальной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, к людям. К сожалению, можно констатировать, что названные важнейшие задачи социального развития и воспитания детей и учащейся молодежи, недостаточно представлены в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений, слабо отражены в сознании подрастающего поколения, не являются приоритетными задачами государства.

Основной формой организации ОПД является учебный коллектив – особый социальный организм. Правильная организация жизнедеятельности коллектива позволяет целенаправленно формировать личность, способствует присвоению системы отношений общества, норм и ценностей общественной жизни, превращению их в мотивы индивидуальной деятельности, приводит к осознанию общественных целей и задач.

Важнейшей задачей коллектива является формирование коллективизма, социальной активности и ответственности. Эти акмеологические качества опосредуют включение личности в систему общественных отношений; их изучение является специальным предметом акмеологии. Следует заметить, что в современных социально-экономических условиях общества эти важнейшие акмеологические качества личности слабо акцентируются в процессе ОПД, так как общественно полезная деятельность как акмеологическое условие и средство воспитания подрастающего поколения незаслуженно потеряло свою общественную значимость и важность.

Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся: класс как тренинговая группа

И.В. Ульянова, г. Москва

Как показывает современная педагогическая практика и доказывает история педагогики, любая концептуально важная, инновационная образовательная идея полноценно реализуется только в случае ее представленности в масштабе воспитательной системы учреждения, в частности, школы.

Воспитательная система – педагогическое явление, с одной стороны, крайне молодое. Его официальная представленность связана с именами Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, функционированием Центра теории воспитания ИТИП РАО (1993-1996 гг.). *Воспитательная система школы* – это «целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъектов, цели, содержания и способов деятельности, отношений)», способный гуманизировать микросоциум и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ коллектива, его психологический климат [3, 7].

Взаимосвязанные компоненты воспитательной системы составляют целостную социально-педагогическую структуру, которая в настоящий исторический момент должна быть сориентирована на комплексную и разноуровневую деятельность педагогического коллектива, в которой неразрывно слиты воспитание и обучение. В.А. Сластенин замечает: воспитательная и дидактическая системы не что иное, как педагогическая система в динамике, как педагогический процесс. Термины «воспитательная система» и «дидактическая система» выражают те доминирующие задачи, для решения которых они создаются; но это не означает, что в первом случае не предусматриваются элементы обучения, а во втором не предполагается воспитание в процессе обучения. И далее: любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно отнести к авторским педагогическим системам, назвать авторской школой. К ним по праву можно причислить педагогические системы Я.А. Коменского, В.А. Сухомлинского, В. А. Караковского и многие другие [8: 365-387]. Из вышесказанного важным является то, что, в определенных условиях, воспитательная система школы способна стать аналогом педагогической системы школы, включая в себя систему дидактическую.

И.А. Колесникова подчеркивает необходимость выделить в *воспитательной системе ценностно-смысловое ядро* [1]. Представленные авторские позиции объединяются мнением (с которым мы солидаризируемся) о том, что *воспитательная система способна к функционированию исключительно в случае наличия в ней ценностно-смысловой структуры*.

На основе аналитического обзора подходов к пониманию сущности воспитательной системы и обобщения представленных положений нами представлена следующая формулировка: *воспитательная система школы* гуманистической педагогической парадигмы — это: 1) сегмент социокультурного пространства общества, отражающий его противоречия и одновременно стабилизирующий и гуманизирующий социум; 2) целостный педагогический процесс, в котором взаимообусловлены воспитание и обучение, в устойчивой взаимосвязи представлены компоненты: субъекты, отношения,

содержание образования, его средства, цель и концепция как идеологическое ядро системы, технология, программа реализации.

Нами была разработана, апробирована и реализована воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся. Формирование смысложизненных ориентаций как педагогический феномен – это личностный педагогический конструкт с динамичными компонентами: структурным, содержательным, процессуальным. *Структура* смысложизненных ориентаций учащихся каузальна, трехэлементна: «ценности жизни», «цели жизни», «ориентации» (она подробно охарактеризована в Материалах XVI симпозиума 2011 г.) [5].

Концепция воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций опирается, в частности, на ряд специфичных базовых положений. Так, в гуманистические принципы воспитания мета- и микроуровней интегрированы мезопринципы: онтологический, здоровьесберегающий, гендерно-психологический, этико-эстетический, профориентационный, профилактический. На их основе реализуются соответствующие направления воспитания, а далее надстраиваются традиционные виды воспитания: гражданские, правовое, физическое и проч. В систему метапринципов включены принципы интегративности, тринитарности, акцентности. Методы воспитания делятся на базовые, ситуативные, специальные. Деятельность учащихся представлена как совокупность ведущих видов (общения – приоритетно, учения, игры, труда) и специальных: рефлексивной (самоанализа, исповеди, благодарения), творческой (аналитической, художественной, прикладной), педагогической, организаторской, деятельностью в ситуации выбора. В педагогическом взаимодействии наряду с субъект-субъектными актуализируются субъективно-субъективные отношения учащихся и педагогов, реализуется демократически-творческий стиль педагогической деятельности [9].

Среди форм организации образовательного процесса в устойчивой совокупности представлены урок, тренинг, внеучебные мероприятия, школьные кружки, секции, клубы по интересам.

Тренинговая группа, создавая условия интенсивного переживания тех или иных событий и воспроизводя в сжатые сроки опыт реальной жизни, представляет собой адекватную модель личностного и профессионального развития человека, ученика. Как отмечает К. Рудестам, «группа оказывается микрокосмосом или обществом в миниатюре, отражающим в себе весь внешний мир и придающим реалистичность искусственно создаваемым отношениям» [6: 15]. Для нас принципиальными стало отношение к тренингу как одновременно 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 [2]. 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 [4: 13-14].

Для современной школы тренинг – явление достаточно привычное. Однако организуется он, как правило, посредством разнообразных самостоятельных

психологических программ, в связи с чем можно говорить скорее о тренинге в школе, чем о школьном тренинге как полноценном самостоятельном педагогическом феномене.

Педагогизация тренинга как образовательной формы закономерна и крайне актуальна. В рамках разработанной смысложизненноориентационной концепции тренинг занял равные позиции с уроком. Он – триангулянт для диады «урок-внеучебное мероприятие». *Школьный тренинг* – организованная безотметочная форма взаимодействия специалиста (педагога-психолога) с участниками образовательного процесса (учащимися, учителями, классными руководителями, родителями) с целью личностного роста участников, гармонизации их состояния, способствующая установлению личностных контактов в диадах и других системах: «учитель - ученик»; «ученик-классное сообщество», «учитель - психолог», «ученик - психолог», «классное сообщество - психолог», «учащиеся-психолог-родители», «учащиеся-психолог-учитель-родители»; позитивно влияющая на самовоспитание, самообучение, саморазвитие каждого субъекта, его социализацию, инкультурацию.

В рамках воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций учащихся тренинги внесены в школьное расписание и имеют содержательно-целевую специфику: 1, 5, 10-е классы (сентябрь-октябрь) - адаптационные, 2-4, 6-9, 11-е классы (ноябрь-май) – личностно развивающие + профилактические.

Одна из самых ярких особенностей школьного тренинга заключается в том, что его участники представляют собой класс, группу, проводящую вместе значительную часть времени, систематически включаемую в общие виды деятельности, обладают единым опытом наблюдений и проч. Положительные переживания, связанные с тренинговыми занятиями, обязательно выражаются во все более устойчивой благоприятной психологической атмосфере класса. В частности, позиция социального принятия одноклассников закономерно трансформируется в полноценную позицию друга, единомышленника. Коэффициент сплоченности в таких классах-группах достигает 1, в этих классах в течение полугода-года исчезают отверженные и изолированные учащиеся.

На школьном тренинге реализуются ведущие виды деятельности: общение (все виды), *различные виды игр* (релаксационные, обучающие, стимулирующие, рефлексивные и проч.), *учение* (элементарные психологические знания, умения и навыки самовыражения, самоанализа, самосравнения, самоконтроля, самокоррекции, самоутверждения, самоуважения, сотрудничества и проч.), *активное самообучение* и *самовоспитание* за счет активизации рефлексивного, исповедального, благодарственного компонентов; *труд* (элементарная деятельность, актуализирующая действия подражания, творчества и проч.).

Ведущими целями *школьного тренинга* являются следующие: стабилизация и укрепление психологического здоровья участников образовательного процесса; оказание содействия субъектам образовательного процесса в формировании смысложизненных ориентаций, устойчивых навыков самоанализа, самовыражения, саморегуляции, конструктивного общения, самообучения, самовоспитания, саморазвития; гармонизация чувств, разума, воли личности; активное освоение учащимися социоэкзистенциальных ролей («Я - ученик», «Я - друг» и проч.); расширение представлений учащихся о социокультурных смыслообразах (Семье, Профессии, Обществе, Природе и проч.); отработка поведенческих моделей (благодарения, дарения, выбора, выражения просьбы, активного отказа и проч.). Тренинг в системе работы по формированию учащимися

смыслоразнозначных ориентаций обязательно включает в себя элементы фантазирования, мечтаний, планирования, уточнения нравственного идеала, а также воспоминания, обобщение жизненного опыта в единстве прошлого-настоящего-будущего, периодически – работу по Линии жизни.

Особую важность подобная деятельность учащихся приобретает в ее адекватной трансформации в процесс урока, классного часа. Это придает образовательному пространству, воспитательной системе целостность и устойчивость.

Литература:

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 2001.
2. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика. – СПб, 1998.
3. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Воспитание как научная категория и феномен социальной практики. Материалы Всерос. науч.-практич. конф. Ч. 1. Владимир, 2001. – С. 5-11.
4. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг. – СПб.: Питер, 2006.
5. Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XVI симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М., 2011.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер Ком, 1998.
7. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике – М.: УРАО ИТИП, 2010.
8. Слостенко В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М., 2002.
9. Ульянова И.В. Педагогика смыслоразнозначных ориентаций. – Владимир, 2010.

Смысловые характеристики саморегуляции учащимися учебной деятельности

А.В. Зобков, г. Владимир

Универсальная модель регуляторного процесса, разработанная О.А. Конопкиным, включает следующие звенья: цель деятельности, модель значимых условий, программа действий, оценка результатов, коррекция. В психологии эти звенья детально разработаны.

Основным звеном, определяющим особенности саморегуляции деятельности, по мнению О.А. Конопкина, является субъективно принятая цель. Конечно, с результатами, полученными О.А. Конопкиным, а в дальнейшем В.И. Моросановой, А.К. Осницким и др., трудно не согласиться. Все названные звенья саморегуляции деятельности затрагивают личностный уровень регуляции деятельности. Однако, на наш взгляд, истоки саморегуляции закладываются с учётом индивидуально-типологических свойств человека, через посредство формирующихся в процессе жизни совокупности качеств личности, внешних социально-психологических условий, что в последующем выступает основой образования доминирующей мотивации и самооценки. В свою очередь сформированные мотивация и самооценка, как смысловые образования саморегуляции, в последующем будут определять развитие и функционирование совокупности качеств личности. Мы считаем, на что указывают результаты, как наших исследований, так и других исследователей, что ведущим звеном саморегуляции деятельности является самооценка личности, которая непосредственно и тесно связана с мотивацией. На данный факт указывал также С.Л. Рубинштейн. Самооценка, по мнению С.Л. Рубинштейна, связана с

социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом.

Мотивация и самооценка, а также совокупность качеств личности, раскрывающая смысловые образования личности, создают тот вектор саморегуляции, который существенно проявляется на этапе целеосуществления, имеющем объективно-психологическое содержание, и в других звеньях саморегуляции, влияя в итоге на результат деятельности, выступающий интегративным объективно-психологическим показателем саморегуляции деятельности.

Работа всех звеньев регуляции с учётом собственно - психологических (мотивации, самооценки, качеств личности) и объективно-психологических компонентов, непосредственно связанных с целеосуществлением, остаётся, на наш взгляд, малоисследованной. Это ставит проблему выявления совокупности и специфики собственно-психологических и объективно-психологических звеньев саморегуляции в единстве, то есть рассматривать процесс саморегуляции на уровне субъективно-объективной регуляции деятельности.

Основываясь на представлении о жизнедеятельности человека как открытой сложноорганизуемой системе и исходя из методологических принципов развития и самодвижения деятельности человека как её сущностной характеристики, само регуляцию на субъективно-объективном уровне анализа деятельности можно представить в виде модели функционирования целостного субъективно-объективного регуляторного кольца (см. рис.1).

Система саморегуляции, как показывают наши исследования, включает в себя следующие психологические звенья: внутренний произвольный процесс самодиагностики сформированности качеств (черт) личности; мотивацию, самооценку (целеполагание и оценку вероятности достижения цели) и систему качеств личности; самостоятельность и инициативность в планирующей фазе деятельности; целеосуществление, затрагивающее объективно-психологический уровень саморегуляции, в котором имеют место проявления интеллектуально-волевой активности, организационно-деятельностной (морально-нравственной) активности, эмоционально-волевой и коммуникативной активности; самоконтроль и самооценку хода выполнения деятельности; результат деятельности; самооценку достигнутого результата, рефлексия; целеутверждение и в случае обнаружения отклонения от запланированного - самокоррекцию.



Рис.1. Психологическое кольцо функционирования саморегуляции учащимися учебно-познавательной деятельности.

Представляется, что кроме приведённых звеньев саморегуляции деятельности, психологическое регуляторное кольцо содержит и дополнительные, что связано со спецификой его структурных составляющих, так и закономерностей функционирования в целом. Так, интеллектуально-волевая активность в звене целеосуществление проявляется через посредство познавательной активности, самостоятельности и инициативности учащихся в исполнительной фазе деятельности.

Процесс саморегуляции деятельности всегда должен начинаться с самодиагностики, проходить сложный путь внутренней работы, а заканчиваться самоутверждением и, если наблюдаются отклонения от запланированного, то самокоррекцией. По высказыванию Н.А. Менчинской, действия самодиагностики и самокоррекции следует отнести к «высшим формам регуляции». Целенаправленное формирование у учащейся молодёжи звеньев саморегуляции поведения и деятельности позволит обеспечить решение важной задачи высшей школы XXI века – научить учиться самостоятельно.

Психолого-педагогические условия обретения школьником смысла жизни в современной системе образования

Е.А. Филонова, г. Москва

Система образования построена на единстве и взаимосвязи двух видов деятельности: педагогической, с одной стороны, и учебной – с другой. При этом основой педагогической деятельности становятся психологические знания о детях, об их возрастных и педагогических особенностях. Разработана концепция личностно-ориентированного обучения, основанная на признании самобытности каждого ребенка. Задача учителя – помогать каждому ученику с учетом его опыта совершенствовать свои способности. Поэтому центральной проблемой становится определение психолого-педагогических условий для раскрытия индивидуальных особенностей ученика. Это предполагает проектирование педагогической деятельности, основанной на признании ученика основным субъектом учения, постановку основной цели проектирования как развития творческого потенциала ученика, определение средств с помощью выявления и структурирования субъективного опыта ученика.

Вместе с тем, современная система образования не всегда способствует развитию творческого потенциала ученика, поиску школьником смысла жизни. Как известно, ребенок приходит в начальную школу со своим индивидуальным опытом – системой житейских понятий. В школе стоит задача поднятия житейских понятий до уровня теоретических понятий, формирования теоретического отношения к действительности. К сожалению, во многих случаях уже в дошкольном возрасте используется тактика форсирования темпов детского развития в целях подгонки дошкольника до уровня школьного обучения, а в начальной школе – тактика «доразвития» элементарных умений, сформированных в детском саду. Напомним, что ведущей деятельностью дошкольника является сюжетно-ролевая игра, поэтому подобная тактика форсирования приводит к нарушению принципа историзма при прохождении ребенком циклов развития, поскольку оптимальное прохождение каждого последующего этапа развития ребенка зависит от особенностей прохождения предыдущего этапа, что предполагает строгую опору на его

возрастные особенности. Действительно, нарушение развития ведущей деятельности в одном звене ведет к искажению развития ребенка в целом.

Как известно, любая деятельность зависит от условий, в которых она проходит. Центральной задачей является правильная ориентировка субъекта деятельности. Конечно, условия деятельности ребенка создаются окружающими его взрослыми: родителями, педагогами, близкими. Часто взрослые полагают, что дошкольник не может самостоятельно решить, каков круг его интересов, в результате чего вовлекают ребенка в ту или иную деятельность без учета его интересов и характерной для данного этапа ведущей деятельности. Так пяти-, шестилетний ребенок начинает заниматься в музыкальной школе, спортивной секции, художественном кружке лишь потому, что родители приняли такое решение. Здесь уместно привести пример обучения в Японии по системе доктора Сузуки: ребенка приводят в музыкальную школу и на начальном этапе он может длительное время лишь наблюдать за тем, как играют на тех или иных инструментах старшие дети. Тем самым совершенно правильно взрослыми создаются условия для подачи ребенку как можно больше информации для выбора, развития воображения, ориентировки ребенка в его будущей деятельности. Ведь в дальнейшем ребенок сам просит научить его играть на понравившемся ему инструменте, что способствует решению важнейшей задачи: появлению основанном на получении удовольствия от процесса выполнения учебных действий интереса к учению, поиску и обретению школьником собственного, оптимального для него смысла жизни. Напомним известную всем житейскую мудрость: начало – делу половина.

Итак, ребенок приходит в первый класс, имея определенный уровень развития воображения. Как правило, креативный потенциал ребенка начальной школой не востребован, опыт творчества отторгается, вместо чего в результате преемственности дошкольной и школьной ступней образования происходит их разрыв, выхолащивается сама идея развития. Проблемы начальной, да и средней школы известны: дети теряют либо вообще не находят интерес к учебе, становятся пассивными исполнителями, формируется мотивация получения положительной оценки либо связанная с избеганием неприятностей, процесс становления теоретического отношения к действительности происходит эмпирически, методом проб и ошибок.

Отметим, что основой теоретического отношения к действительности является развитая способность к творческому воображению, которая формируется средствами игры, художественного творчества, конструирования. Именно творческое воображение является фундаментом психологических образований дошкольного детства, впитывая опыт мышления и приобретая тем самым разумный обобщающий характер. Развитое в дошкольном детстве воображение посредством использования проблемного обучения должно стать базой и содержанием форм теоретического мышления младшего школьника, что впоследствии создаст условия для нахождения ребенком новой, интересной для него предметной области, круг задач которой может быть решен только теоретическим способом.

Однако в современной школе во многих случаях остается система образования по первому типу учения, посредством проб и ошибок. Используется принцип трех «п»: подражание, повторение, послушание. Инициативный поиск, самостоятельность в решении учебных задач не приветствуется. Учителя ограничены рамками существующих программ и жестко регламентированными по времени графиками прохождения учебного

материала. Ребенок старается угодить учителю, и «полная свобода» на практике оборачивается «нетворчеством». Так, в акте художественного творчества ребенок отдает знания и опыт, что очень легко разрушить: ребенок свободен настолько, насколько учитель знает его характер. При этом важнейшим психологическим условием становится невмешательство в его деятельность: пока ребенок работает, выполняя учебную задачу, учитель не должен вмешиваться, исправляя те или иные ошибки. До тех пор, пока ребенок не попросит помощи, учитель не должен ни карандашом, ни кистью касаться детского рисунка, ведь любой психолог знает: пока человек работает, нельзя ему помогать, поскольку это означает отторжение от деятельности.

Деятельностный подход является философией образования, методологическим базисом для построения систем развивающего обучения. Мы не имеем права натренировать ребенка, выполняемые им операции должны быть осмыслены, взаимосвязаны, прием решения задачи должен быть найден им самостоятельно. Процесс учения должен быть творческим, звать из ограниченной абстракции к новому, поскольку цель развивающего обучения состоит в углублении и расширении потенциала ребенка. Важнейшей задачей является перевод ученика от ориентировки на решение конкретной задачи и результат к ориентировке на правильность способа выполнения, продуктом чего являются изменения ученика в деятельностном и личностном планах. Именно учитель ответственен за создание условий для становления у ученика умения учиться, формирования потребности в интеллектуальной деятельности, самосовершенствовании, что и означает в итоге обретение школьником смысла жизни. Вместе с тем, в большинстве случаев за целеполагание ответственен автор учебника, планированием учебной деятельности занимается учитель и лишь решение учебной задачи, контроль и оценка ложится на плечи учителя и ученика, что порождает формализм знаний, скуку на уроке.

Как известно, подростковый возраст отличается восприимчивостью к влиянию среды. Подростка в этот период больше всего интересует признание сверстников, опорой чего являются социальные отношения предшествующего периода. Поэтому педагогическое управление в старших классах должно осуществляться в форме диалога, учитель должен влиять на ученика посредством влияния на весь класс: педагог должен иметь дело с массой, а масса должна действовать. В этой связи в данный, как и в предыдущий, период перед учителем стоит первостепенная задача сплочения класса, достижения уровня коллектива. Таким способом, возможно создать оптимальные условия для осуществления ребенком учебной деятельности, основанной на единстве мотивов, инициативности, эмоциональном комфорте. В следующем – юношеском периоде – это станет основой становления мотивации, направленной на самосовершенствование, выполнение общественно-полезной деятельности как устойчивой характеристики личности.

Представляется, что на всех этапах современного школьного образования необходимо предоставлять детям больше самостоятельности, создавать условия для самостоятельной постановки целей и планирования учебной деятельности, формирования ориентировки на нахождение способа решения целого класса задач, превращения контроля и оценки в самоконтроль и самооценку. Учитель должен сплачивать класс, широко организовывая совместные мероприятия за рамками учебных занятий. Следует формировать классы в соответствии с кругом интересов учеников, расписание должно

составляться с учетом психологических особенностей детей по принципу: «любимые предметы вперед». Можно предположить, что даже в процесс составления расписания могут и должны быть вовлечены сами ученики. Ведь деятельность эффективна тогда, когда сам субъект ответственен за постановку цели, планирование, исполнение, контроль и оценивание. Необходимо пересмотреть расположение учителя и учеников на уроке: все субъекты образовательного процесса должны сидеть за «круглым столом», что исключит противопоставление учителя и учеников, обеспечит схождение учителя со своего пьедестала и обеспечит реализацию педагогики сотрудничества.

Психологические основы профессиональной деятельности учителя являются, на наш взгляд, своеобразным ключом для создания в современной системе образования условий становления деятельности учения, предполагающем «сдвиг мотива на цель», и обретения школьником смысла жизни, заключающемся в непрерывном развитии и самосовершенствовании.

Формирование смысло-жизненных ориентаций как механизм внутриличностного взросления

М.А. Чулкова, г. Челябинск

Основной целью программы является обретение старшеклассниками, самоуважения, достоинства, веру в собственные силы через самоосознание себя и переосмысление своей жизни.

Задачи программы:

- помочь старшеклассникам увидеть себя, свои ценностные установки, способ строительства отношений с другими, с миром; исследовать свой способ пребывания в мире, пересмотреть и расширить конструкты «Я – и – мир», которые направляют жизнь;
- способствовать развитию самосознания и способности возвыситься «над ситуацией», осознать основные причины непродуктивности своего взаимодействия;
- содействовать развитию доверия – безусловной веры в позитивную сущность самого себя, других и мира в целом;
- создать условия для формирования ценностей, позитивных установок в отношении самого себя и в исследовании своих эволюционных возможностей.

Программа реализуется в виде личностно-ориентированного психологического тренинга с использованием следующих методов: самоанализа, ролевых игр, психогимнастики, групповой дискуссии, рисунка, телесно-ориентировочных упражнений, релаксационных медитаций. На первом занятии обсуждаются принципы и правила работы группы. Ритуал принятия правил и их соблюдения требует от ведущего умения вести себя твердо, но доброжелательно.

Работа группы в рамках предлагаемой нами программы строится в соответствии с общими принципами групповой работы (М.Р. Битянова; А.Г. Лидерс; К. Рудестам; А.С. Спиваковская и др.):

1. Принцип добровольности: участники самостоятельно принимают решение об участии в работе группы.
2. Принцип информированности: участники группы заранее знают о целях работы и возможных результатах.

3.Принцип осознанности поведения: предполагает перевод поведения с неосознанно-импульсивного уровня на уровень осознанный, что позволяет участникам группы принять личную ответственность за свои действия и поступки.

4.Принцип постоянной обратной связи: непрерывное получение участником информации от других членов группы о чувствах, которые возникают в результате его действий в ходе тренинга.

5.Принцип оптимизации развития: в ходе тренинга осуществляется не только констатация определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом, но и активное вмешательство в происходящие события с целью оптимизации условий, необходимых для формирования адекватной позиции.

6.Принцип активности и свободы выбора и ответственности за него: каждый активен, участник соблюдает правила группы, которые сам принимает, и несет ответственность за свой выбор.

Методические средства, используемые в программе:

1.Тренинг как средство самопонимания и самораскрытия участников.

2.Диагностические процедуры как средство для контроля эффективности Информирование как средство подготовки к выполнению упражнений, чтобы раскрыть в доступной форме некоторые психологические понятия (например: обратная связь, пространство «быть» и др.) и как незапланированное, но необходимое вмешательство в работу группы для описания и анализа ситуации, возникшей «здесь и сейчас».

3.Психогимнастические упражнения как средство регуляции эмоционального состояния участников, активизация групповой динамики, сплочения группы, развитие навыков самопредставления и самосознания.

4.Анализ ситуаций как средство повышения компетентности участников в решении трудных жизненных ситуаций.

5.Рольные игры как средство выражения скрытых чувств, отреагирования накопленных переживаний, отработки новых навыков и получение обратной связи.

6.Домашнее задание как средство осмысления полученного в группе опыта, стимулирования саморазвития, закрепления новых навыков, подготовки к следующему занятию.

7. Упражнения на межгрупповое взаимодействие как средство активизации групповой динамики, формирования чувства доверия друг к другу через разрешение конфликтов и более глубокого раскрытия участников.

В данном виде работы должны быть организованы особые условия, способствующие развитию самоорганизации и самоопределения подростков в многообразии реалий жизни. Этими условиями могут выступать социально-психологические инициации.

Инициация – это посвящение, введение в таинство, что позволяет перейти человеку от одного статуса в другой, с одного уровня развития на другой, например, с уровня инфантильного состояния на более высокий уровень. Инициации издревле происходили через индивидуальные и групповые испытания, преодоление трудностей. Посвящение позволяют подростку (человеку) проверить и утвердить свои способности, контролировать свою волю, стойкость, почувствовать свою власть над собой, над обстоятельствами. Инициации подтверждают рождение в человеке зрелости. Любые инициации являются социально-психологическими испытаниями общественно значимых

качеств (инициации послушанием, свободой, одиночеством, страхом). По существу инициации являются условием, эффективным для психологического сопровождения личности.

В основе комплекса социально-психологических инициаций лежит концепция развития личности В.С. Мухиной. Согласно концепции феноменология личности определена двумя её ипостасями:

1) человек формируется как социальная единица; 2) человек формируется как уникальная личность. При этом определяющее значение имеет структура самосознания, которая представляет значимые для развивающейся личности ценностные ориентации:

- ценностное отношение к собственному имени;
- ценностное отношение к своему развитию, к своим достижениям и признаниям;
- ценностное отношение к себе как к представителю своего пола;
- ценностное отношение к своему личному прошлому, настоящему, будущему;
- ценностное отношение к социальному способу жизни людей, с ориентацией на социальную ценность прав и обязанностей.

Структура программы. Весь цикл разработанной нами программы включает 22 часа: 11 занятий по 2 часа. Данные временные интервалы исходят из множественных опытов отечественных и зарубежных психологов (А.С. Прутченков, К. Рудестам, Р. Кочюнас и др.). Программа включает в себя девять шагов, разделенных на два блока, которые направлены на последовательное решение поставленных задач.



Рисунок 1. Структура коррекционной программы

Первый блок «Формирование достоинства» состоит из пяти шагов, направленных на осознание себя, своих положительных и отрицательных сторон, своего внутреннего потенциала; на формирование поиска смысла жизни; на понимание себя как уникального и ответственного существа. Прохождение данных шагов предполагает развитие самопонимания и самоуважения, что является важным условием преодоления межличностной изоляции.

Второй блок «Развитие понимания себя в структуре межличностных отношений» состоит из четырех шагов, направленных на осознание себя в «бытии с другими», на обучение более эффективным способам построения взаимоотношений с другими.

Содержание первого блока соответствует двум компонентам модели преодоления, – «Осмысленность жизни» и «Зрелое отношение к одиночеству», содержание второго блока – компонентам «Осознанное стремление к социальной полезности», «Комфортность в семье» и «Комфортность в учебном заведении».

Назначение программы. Программа может быть рекомендована психологам, психотерапевтам, работающим с молодыми людьми, которые испытывают трудности в установлении взаимоотношений с окружающими, сверстниками, лицами противоположного пола; переживают утрату, потерю; а также неадекватно относятся к себе (имеют низкую или завышенную самооценку). Построение своей жизни от начала и до конца на глубоком понимании смысла изменяет фокус внимания и дает возможность новых встреч с миром.

Подготовка ведущего группы. Личностные качества ведущего, его профессиональные знания и умения являются средством развития, как личности каждого участника, так и группы в целом. В связи с этим, ведущий обязан знать теории и методы работы с группой; основные принципы динамики группового процесса, механизмы их действия и управления ими; основные задачи на различных этапах развития группы; требования профессиональной этики; свои слабые и сильные стороны, чтобы грамотно оценить возможное влияние на участников группы своего мировоззрения. Он должен также знать принципы и теории, являющиеся основой программы, чтобы в соответствии с ними организовать условия для развития участников. Для эффективного использования программы важно иметь опыт ведения групповой динамики. Стиль управления группой в соответствии с гуманистическим направлением психотерапии (К. Роджерс) максимально не директивный, побуждающий участников проявлять активность и принимать на себя ответственность за происходящее.

С учетом основных идей логотерапии и содержания метода логоанализа можно выделить ряд принципов, которых должен придерживаться психолог в работе со старшеклассниками:

- психолог ориентируется на естественное развитие молодого человека, с учетом возраста и социокультурной среды;
- психолог создаёт условия для самостоятельного творческого освоения молодыми людьми системы отношений с миром, с собой (опора на личные достижения; принятие позиции безоценочного отношения к внутреннему миру, безусловная ценность внутреннего мира);
- психолог оптимизирует условия развития школьников, но не оказывает определяющего влияния на их жизнедеятельность.

Состав группы: оптимальной является группа из 12–17 человек. Возраст участников от 15 до 17 лет.

Данная работа должна осуществляться пошагово, что создаёт условия для понимания участниками своей экзистенциальной сущности, через формулирование жизненных смыслов к построению гармоничных отношений в социальном мире и преодолению межличностной изоляции.

Учитель в поисках своего пути: от повседневного к экзистенциальному

Г.К. Бычкова, г. Москва

Один из вопросов, которые ставит педагогическая акмеология, звучит так: «В чём предназначение учителя?» Ответ на него предполагает нахождение учителем личностного смысла своей собственной деятельности. Лишь выстроив систему ценностей, значимых именно для него, каждый педагог может стремиться к самореализации, продвигаясь к вершинам профессионального мастерства и индивидуального развития.

Кажется очевидным, что предназначение учителя – давать ребёнку прочные знания, обеспечивать формирование и развитие личности своего подопечного. Специфика педагогической деятельности словно «программирует» смысложизненные ориентиры учителя, облегчая тем, кто находится в профессии, индивидуальный выбор. Однако подобная ясность иллюзорна. Каждый, кто проработал в школе достаточно долго, знает, что наступает момент внутреннего кризиса. Постоянное напряжение, множество конфликтных ситуаций, в которых приходится участвовать, детская агрессия, растерянность родителей, завышенные и порой непомерно жёсткие требования контролирующих структур – всё это приводит к тому, что учитель неизбежно начинает испытывать неуверенность в себе, сомнения, усталость и даже разочарование. Он вновь возвращается к вопросам, которые казались давно решёнными: «Что и для чего я должен делать? В чём смысл моего пребывания в профессии?»

Внутренний кризис учителя усугубляется положением дел в отечественном образовании в целом. Важнейшим условием успешной самореализации является положительная оценка социума. Учитель должен быть уверен, что результат его деятельности значим для общества. Однако сегодняшняя школа постепенно превращается в некую бюрократическую машину, цель которой своевременно выдавать многочисленные планы, отчёты и справки. Неукоснительное соблюдение разнообразных нормативов и распоряжений, выполнение утилитарных требований, связанных с подготовкой школьников к сдаче ЕГЭ или ГИА, неожиданно оказались более значимыми, чем живой процесс обучения и воспитания, который трудно поддаётся стандартизации и формализации. Ожидание от учителя творчества внутри жёстко заданных рамок, недоверие к свободному педагогическому поиску, требования реализации несовершенных, скороспелых концепций лишь обостряют внутренний конфликт, усиленный к тому же ожиданием осуждения за недостаточно точное выполнение очередной резолюции сверху. Вступая в противоречия с реальными требованиями, высокие слова о духовном развитии ребёнка превращаются в громкие фразы, утратившие глубинный смысл. Слыша повторение клишированных формул, учитель попадает в мир фантомов, пустых оболочек.

Понимая абсурдность происходящего, педагог всеми силами стремится противопоставить ей некое разумное начало. При этом смысл его деятельности зачастую определяется словом «вопреки». Несмотря на ЕГЭ, дать серьёзные базовые знания. Несмотря на «бумажный дождь», заниматься реальным делом. Однако если подчинить свою педагогическую деятельность только этому принципу «несмотря на», то смысложизненные ориентиры способны приобрести агрессивную деструктивность. Постоянно ощущать рядом с собой присутствие незримого врага, которому нельзя сдаться, - значит находиться в постоянном ожидании нападения. А это рождает чувство непреходящей тревоги. Внутреннее беспокойство становится мощным разрушительным фактором, воздействующим на личность педагога. Кроме того, ставший «борцом» с обстоятельствами учитель легко может попасть в плен представлений о собственной непогрешимости, стремясь не столько к развитию себя, сколько к доказательству своей правоты, проявляя болезненную требовательность и к детям, и к себе.

В подобной ситуации точкой опоры могут стать слова психоаналитика Анни Кордье: «Мы учим тем, что сами собой представляем; и очень немного передаём с помощью того, что знаем». Энергия педагога, следующего этой истине, обращается не только во вне, но и внутрь себя, на личностное развитие, на поиск в себе внутренних резервов для того, чтобы ответить на базовые потребности детей в любви и понимании. Исследования говорят, что острее всего подростки переживают одиночество и невозможность найти у взрослых отклик на свои проблемы. К сожалению, в стенах школы часто ощутим дефицит простого человеческого общения. Поэтому учителю так важно сохранить человечность в отношениях с детьми, дать им право на ошибку, не утратив твёрдости собственной позиции, подарить себе и им возможность доверять друг другу и, наконец, суметь стать тем взрослым, который даст чувство уверенности, опоры и позитивное ощущение мира. Смысложизненным ориентиром для учителя становится в этом случае погружение воспитанников в сферу человечности через гармонизацию собственной личности, своих взаимоотношений с действительностью, через преодоление своих внутренних страхов и конфликтов.

Стоит, видимо, подумать и о том, что вопрос о смысле жизни – это вопрос об отношениях человека и смерти. Поиск смысла (жизни ли в целом, профессиональной ли деятельности) представляется попыткой человека преодолеть конечность своего земного существования, придав ему оправдание через осмысленность. Педагогическая деятельность дарит нам уникальную возможность если не победить этот экзистенциальный страх, то хотя бы смягчить его. Оказавшись на распутье в раздумьях о своём предназначении, учитель может вспомнить, что передавая детям то, что было открыто учёными, найдено исследователями, создано писателями и художниками, подключая ребят к богатствам языка и истории нации и человечества, он становится проводником, не дающим возможности оборваться нити между прошлым и будущим. Благодаря его усилиям небытие не может поглотить достигнутое людьми. Так создаётся база для новых открытий.

Хаосу и разрушению противостоит кроме интеллектуальной мощи ещё и сила любви. Она даёт человеку энергию не только для того, чтобы выстоять перед внешними угрозами. Любовь хранит нас от внутреннего саморазрушения. Давая человеческую опору конкретным Ирам, Андреям, Наташам, учитель помогает каждому из них ощутить свою включённость в общий ход жизни, свою значимость для мира. Так усилия учителя,

сохраняющего базовые ценности человеческих взаимоотношений, дают импульс для непрерывного общего движения вперёд.

Переживание вальдорфским учителем радости как условие обретения смысла собственной жизни

Е.Н. Кулешова, г. Москва

Попадая в различные сообщества, мы испытываем различные эмоциональные переживания – от спокойного созерцания и благоговения до недоумения вплоть до раздражительности. Известен научно обоснованный факт эмоционального «заражения» между людьми, когда даже окружающее пространство наполняется различными эмоциональными оттенками, имеющими, по выражению Л. Леви-Брюля, «особую тональность». Насыщенность и наполненность позитивными эмоциональными переживаниями можно испытать в процессе знакомства и последующего пребывания в стенах большинства вальдорфских школ, отличающихся спецификой воспитательно-образовательной программы и функционирующих как «целостные организмы». Стены, лица, воздушные потоки сообщают вам, что здесь учится и работает много счастливых и радующихся людей. Вальдорфская система воспитания и обучения, одним из принципов которой является самопознание, осознание собственной индивидуальности, свободы и ответственности, способствует, вероятно, тому, чтобы деяния, поступки и жизненный путь в целом как учителями, образующими «ядро» школы, так и учениками осуществлялись осмысленно через включение в активную и приносящую радость профессиональную и учебную деятельность.

Многие учёные утверждают, что через страдания человек может познать собственное Я и истинный смысл своей жизни. Однако в исследованиях по проблеме смысла жизни было выявлено, что присутствие счастья и радости в жизни во многом способствуют обретению человеком её смысла. Ещё в античности утверждалось, что счастье – это состояние высшей удовлетворённости жизнью, полноты и осмысленности жизни, чувство глубокого удовлетворения и радости. «Счастье выступает как высшая ценность и цель человеческой жизни» (5, с. 567). Оно является центральной категорией этики, философско-психологической категорией, относящейся к классу «вечных вопросов человечества». Философы с древних времён подчёркивали важность для достижения счастья душевных качеств человека и его независимость от внешних условий. Аристотель считал, что смысл жизни состоит в достижении счастья, но счастье он видел не в чувственных удовольствиях. С точки зрения этических добродетелей счастье состоит в достижении блага, а благо есть не наслаждение, а сообразная с добродетелью деятельность.

Как известно, эмоциональной составляющей счастья является радость. В христианском решении вопроса о смысле жизни, отмечает философ Е.Н. Трубецкой, радость божественного воскресения сообщается различным жизненным кругам, удостоверяя их реальность, безусловную цель и ценность (6, с. 81). С позиций психологического знания быть счастливым – это значит уметь находить радость и получать удовольствие от включённости в различные процессы жизнедеятельности. Переживание истинной или фальшивой радости, вызывающей и скрываемой, внезапной и ожидаемой, окрыляющей и земной, яркой и тусклой, духовной и животной,

интеллектуальной и мышечной и т.п. – все эти качественные характеристики радости, вероятно, способствуют тому, чтобы жизнь могла быть осмыслена. Но радость может сделать жизнь осмысленной, только если она сама имеет смысл. «Смысл радости не может заключаться в ней самой. В действительности этот смысл лежит за её пределами – поскольку радость всегда направлена на какой-нибудь объект» (7, с. 169). Радующиеся люди, как правило, обладают чувством собственной значимости, владеют навыками и умениями, необходимыми для достижения своих целей, и получают огромное удовлетворение от самого процесса этого достижения. Поэтому работа радующихся людей является более последовательной, целенаправленной и результативной (8, с. 110).

В конце 80-х годов прошлого века Б.С. Братусь в «Аномалиях личности» писал, что психологическое исследование проблем смысла жизни – это дело будущего (2, с. 48). В настоящее время существует большое количество монографий и публикаций, с психологической точки зрения освещающих различные аспекты проблемы смысла жизни, среди которых наибольшее признание получили работы В.Э. Чудновского, Д.А. Леонтьева. Определённый интерес представляют статьи А.А. Бодалёва и Д.Н. Завалишиной, опубликованные в материалах I-II симпозиумов «Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни» (1997), в которых понятие смысла жизни соотносится с профессией. Относительно взаимосвязи профессии, трудовой деятельности и смысла жизни важное замечание делает Е.А. Климов, который пишет, что нередко исследования, разработки по вопросам смысла жизни наполнены умными рассуждениями – о высоком, возвышенном, общественно-значимом, тогда как главным занятием взрослых людей является работа, труд. «Если бы большинство людей были бездельниками и искали бы смысл жизни вне труда, давно не было бы и человечества» (3, с. 182). Действительно, деятельность является основным общественным способом жизни человека, а труд и профессия занимают главное место в его жизни.

Одной из «смыслоопределяющих» жизнь профессий, по-видимому, можно считать профессию педагога. От отношения педагога к своему делу как к самоотдаче на радость ученикам и родителям, к другому как к субъекту, вероятно, будет зависеть смысл его жизни. Но, как пишет В.Э. Чудновский, при получении огромного удовольствия от педагогической профессии, видении подлинного смысла своей жизни в будущих делах своих учеников, перед многими учителями остро встаёт проблема смысла собственной жизни. Переживая периодически радостные моменты за успехи и достижения своих учеников, многие педагоги обретают смысл своей жизни в связи с трудовой деятельностью в стенах школьного заведения. (Кстати, дети вальдорфских учителей, как правило, учатся в тех же школах, в которых работают учителя-родители.) В какой степени присутствует радость в жизни современного учителя, способствует ли наличие радости обретению смысла собственной жизни – этому было посвящено небольшое пилотажное исследование, целью которого стало установление взаимосвязей между общим показателем радости (1, с. 31-35), личностными характеристиками (личностный опросник 16 PF Кеттела) и характеристиками осмысленности жизни (СЖО Д.А. Леонтьева). В исследовании принимали участие пятнадцать учительниц (средний возраст – 42 года), работающих в вальдорфских классах общеобразовательной школы города Владимира. Большинство учителей имеет стаж работы в обычных классах общеобразовательных школ и многолетний опыт работы по вальдорфской программе обучения и воспитания детей.

Анализируя результаты по шкале радости, мы выявили, что у большинства учителей (80%) преобладает радостное мировосприятие, оптимистичное настроение, чувство радости при нахождении важных решений на поставленные задачи, в целом удовлетворённость своей жизнью. Достаточно высокие средние баллы по всем субшкалам теста СЖО характеризуют данных учителей как целеустремлённых, удовлетворённых своей настоящей жизнью, эмоционально наполненной смыслом. Педагоги в целом способны выстраивать свою жизнь в соответствии с целями, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Корреляционный анализ полученных данных по субшкалам методики СЖО и шкале радости показал, что можно говорить о положительной взаимосвязи показателей по шкале радости с такими субшкалами теста смысло-жизненных ориентаций как «процесс жизни» ($r_{\text{ср}}=0,942$, $p<0,01$), «результативность жизни» ($r_{\text{ср}}=0,849$, $p<0,01$) и «общий показатель ОЖ» ($r_{\text{ср}}=0,779$, $p<0,01$). Таким образом, учитывая данные взаимосвязи, можно предположить, что чем более высокая степень переживания радости присутствует у учителей, тем процесс, результативность и осмысленность в целом жизни приобретают для них большую значимость. Однако по полученным результатам, в принципе, невозможно объяснить, присутствие в жизни радости ли способствует осмысленности жизни или, наоборот, наполненная смыслом жизнь обуславливает наличие радостного мировосприятия.

В результате сопоставления данных по шкале личностного опросника Кеттелла и шкале радости, выявилась только одна значимая положительная корреляция показателей шкалы радости и фактора F, характеризующего личность как импульсивную, социальную, склонную к зрелищам, видам работ, предполагающих перемены, разнообразие, путешествие ($r_{\text{ср}}=0,690$, $p<0,05$). Действительно, в компетенции вальдорфского учителя входит организация многочисленных экскурсий, поездок, классных и общешкольных праздников для учащихся, постановка одного-двух тематических спектаклей в течение учебного года, что является неотъемлемой составной частью учебного плана, когда классная и внеклассная работа представляют собой единое целое. Вероятно, выполнение непосредственных профессиональных обязанностей и приносит радость в жизнь вальдорфского учителя, которая, в свою очередь, позволяет говорить об осмысленности жизни учителя в её процессуальном и результативном проявлениях.

При сопоставлении данных шкал личностного опросника и СЖО, также была обнаружена единственная корреляционная (отрицательная) связь между общим показателем осмысленности жизни и самоудовлетворённостью (Q2), т.е. чем выше показатели осмысленности жизни, тем в большей степени проявляются такие качества личности вальдорфского учителя как социальная зависимость от группы, ориентирование в поведении на групповое мнение, потребность в поддержке и совете. На первый взгляд может показаться, что вальдорфский учитель – это «винтик» в механизме, не имеющий своей позиции, собственного мнения. Но обратившись к результатам других шкал методики Кеттелла, таким как сила Я (фактор C), доминантность (фактор E), смелость (фактор H), мятёжность (Q1), можно заключить, что вальдорфские учителя обладают выше среднего уровнем проявления качеств: уверенность в себе, эмоциональная зрелость, способность справляться с жизненными трудностями, смелость и решительность в поступках. Низкие показатели по шкале Q2, вероятно, могут быть охарактеризованы исходя из знания специфики вальдорфских школ, в рамках которых наблюдается

стремление к гармоничному взаимодействию в системе «учитель-ученик-родитель», осуществляется коллегиальное управление, когда все решения, касающиеся школьного функционирования как «целостного организма», обсуждаются вне зависимости от должностных позиций и социальных статусов, когда учитывается мнение каждого. Следовательно, соблюдается важный принцип сохранения собственного «Я» в целостном образовании «Мы».

Таким образом, можно предположить, что активность и включённость каждого учителя в общее дело школы позволяет им переживать радость от осуществления собственной профессионально-трудовой деятельности и находить смысл своей жизни не только в будущих деяниях и достижениях учащихся, но и в реальной трудовой жизни. «Смысл жизни – это не только будущее, жизненная цель, но и постоянное её осуществление» (4, с. 43). Именно в профессиональной деятельности – собственном труде и в сотрудничестве с коллегами – находится источник радости, позволяющий вальдорфскому учителю осмысленно относиться к своей жизни.

Литература:

1. Аболин Л.М. Методики изучения эмоций в спорте. – Казань, 1985. – С. 31-35.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Климов Е.А. Кратко о психике. Учебное пособие. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009. – 144 с.
4. Мухина В.С. Глубинный смысл предопределённого «пора» в контексте жизненного пути // Развитие личности. – 2010. – № 1. – С. 15-54.
5. Словарь философских терминов / Научная редакция проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 731 с.
6. Трубецкой Е. Смысл жизни. – М.: Грааль, 2001. – 336 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

О множественности смыслов при построении биологической картины жизни

Т.Д. Пускаева, г. Москва

Большую роль в формировании учебной компетентности школьников применительно к предметам естественнонаучного цикла играет становление научной картины мира, основы которой закладываются в средней школе. Мы полагаем, что знание научных основ жизни существенным образом влияет на развитие смысложизненных представлений учащихся, на понимание ими объективного смысла жизни - в единстве естественнонаучной и гуманитарной составляющих. К сожалению, ни в частных науках, ни в методологии и философии науки нет согласованных представлений о естественнонаучной картине мира. Неизвестно в частности, какая из наук может быть положена в основу общей картины: сначала это была физика, потом математика, затем первенство завоевала и долгое время удерживала биология. С нашей точки зрения, биология как учебный предмет может рассматриваться в качестве средства формирования

у учащихся не только собственно биологической картины жизни, но и нравственных представлений о смысле жизни, выраженных в соответствующих смысловых образах.

Жизнь каждого живого существа, будь то растение, животное или человек, уникальна и неповторима, и одним из ее основных объективных смыслов является воссоздание – во всей полноте, уникальности и неповторимости. Биология как учебный предмет содержит огромный учебный потенциал для раскрытия природы этой уникальности, выявления биологического смысла существования разнообразных форм жизни – растительной, животной, человеческой (на материале природоведения в 5 классе, ботаники – в шестом, зоологии – в седьмом и т.д.).

К сожалению, полученные нами данные свидетельствуют о том, что на место наивных представлений младших школьников о специфике и разнообразии жизненных форм постепенно приходит утилитарное понимание их биологического смысла (применение растений в продовольственных, медицинских и декоративных целях; использование животных в пищу, в качестве домашних питомцев и т.д.). Нередко наивные представления сосуществуют с утилитарно-смысловыми, исключаящими все, что бесполезно, нерационально для человека, что не служит удовлетворению его нужд. Следует особо подчеркнуть, что подобные комплексы наивных, житейских и утилитарных смыслов характерны для подавляющего большинства шести- и семиклассников на протяжении двух лет систематического изучения биологии как учебного предмета. У большинства семиклассников житейские стереотипы существуют наряду с учебными способами, а чаще подавляют их, препятствуя выходу за пределы поверхностной и утилитарной картины жизни. Таким образом, у подростков формируются утилитарные жизненные смыслы, оправдывающие существование жизни ее практическим значением, т.е. тем значением, которое она приобретает на «вышестоящем» уровне эволюции.

Мы полагаем, что утилитарные смыслы разрушают сущностную основу образа живого организма: растений как уникальных существ, обладающих секретами переработки солнечной энергии и первичного синтеза (создания жизненно важных органических веществ); животных как уникальных существ, обладающих секретами переработки энергии органических связей и продуктов первичного синтеза (создания новых органических веществ). Утилитарные смысловые образы препятствуют, на наш взгляд, формированию у школьников представлений об уникальности и неутилитарной ценности каждой жизни – растения, животного, человека.

В связи с вышеизложенным возникает целый ряд вопросов. Почему учебный материал изучается не на уровне смыслов, а на уровне значений, без проникновения в суть явлений? Какие учебные возможности создаются для школьников в первые годы систематического изучения биологии как учебного предмета? Какие учебные возможности для формирования целостной картины жизни предоставляют современные учебники? В качестве примера рассмотрим одно из последних изданий учебника для 6 класса, предназначенного для изучения базового курса биологии и написанного в соответствии с принятым государственным образовательным стандартом по биологии [1]. Данный курс позиционируется как вводный в систему биологических знаний.

С первых же строк введения школьникам сообщается, что «биология изучает жизнь растений, животных, грибов и бактерий, то, как они устроены, как работают их организмы и как они взаимодействуют друг с другом» (с.3). Таким образом, мир природы не включает человека как свою неотъемлемую часть, а противопоставляется ему как объект

изучения. При этом создается впечатление, что речь идет не о живых субъектах, а о механических устройствах, строение и работу которых нужно выяснить. (Естественная реакция многих детей: зачем мне это знать?) Нигде в учебнике не говорится о том, что цель биологии как науки – приоткрыть тайны жизни, а цель биологии как учебного предмета – приобщить учащихся к раскрытию этих тайн.

Во введении человек исключается из общей картины изучаемой природы, но в первой главе это включение происходит: «Человек неразрывно связан с другими живыми организмами. Растения дают человеку пищу, одежду, лекарства. Животные дают человеку шерсть, молоко, мясо, помогают в работе. Грибы и одноклеточные организмы населяют пространство вокруг человека. ... Чем лучше мы умеем управлять ростом и развитием животных, тем больше мясных продуктов сможет получить человечество». Спрашивается: чем эта картина отличается от антропоцентрической картины мира, которая преподавалась вольнодумными педагогами в век Просвещения, и в который человек почитался как цель и венец творения, как владыка мира, «для коего солнце сияет, растения процветают и коему звери служат»? О какой целостной картине жизни может идти речь, если роль растений – посредников между Космосом и Землей – сведена к пище, одежде, лекарствам, а животных и бактерий – к шерсти, мясу и молоку? Что касается роли бактерий, то имеет место не просто упрощение (утилитаризация) смысла, а прямое искажение последнего. Оказывается, что, по мнению авторов, бактерии только иногда (!) являются не врагами, а союзниками человека (например, при получении кисломолочных продуктов и уничтожении гусениц насекомых). Налицо, таким образом, утилитарный антропоцентрический подход, исключающий системность, целостность, проблемность, историчность и т.д., а включающий только то, что полезно человеку, что служит удовлетворению его потребностей.

Мы рассмотрели лишь отдельные фрагменты вводного курса биологии, но и они показывают, что нарушается главное условие восприятия нового учебного материала – создание целостного смыслового образа, который впоследствии может служить основой для более детального изучения предмета и формирования целостной картины жизни. Построение целостного образа, в свою очередь, невозможно без раскрытия собственно биологических (научных) и духовно-нравственных смыслов существования субъектов жизни, будь то растение, животное или человек. Без создания этой смысловой основы школьникам становится не интересно, откуда появились на Земле первые растения и первые животные, как произошел человек (от обезьяны или «зеленого человечка»; вылепили его из кукурузной муки, как считали майя, или праха земного, как написано в Библии).

Взрослый человек может жить в соответствии с любой картиной мира (наивной, «житейской», научной, религиозной), но задача школы – создать условия для формирования у школьника собственной иерархии смыслов, а, следовательно, и собственной системно-целостной картины мира.

Литература:

1. Биология: учебник для 6 класса / М.Б. Беркенблит, С.М. Глаголев, Ю.В. Малеева, В.В. Чуб. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.
2. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы и методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Per se, 2005.

3. Пускаева Т.Д. Индивидуальные и возрастные различия актуализации спонтанного и учебного опыта в процессе становления способов учебной работы (на материале биологии) // Способ учебной работы – условие и продукт познавательной деятельности школьника: Психодидактические аспекты / Под ред. Е.Д. Божович. М.: «Канон+», 2009.
4. Пускаева Т.Д. Смысловой образ в структуре способа учебной работы школьников. // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XIV симпозиума, 2009. <http://www.pirao.ru>
5. Пускаева Т.Д. К вопросу о предметных и надпредметных смысловых аспектах изучения биологии как науки о жизни // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Материалы XVI симпозиума, 2011. <http://www.pirao.ru>

Планируемые успехи

А.А. Зиновьев, г. Ульяновск

Вопросы смысла жизни, достижения целей интересуют человека всегда, но на разных уровнях. Многие мальчики и девочки в детстве мечтают стать кем-то в будущем. Некоторые из них сохраняют эту мечту и реализуют её, у других мечта видоизменяется, появляются новые планы. Но и они не всегда реализовываются.

От чего зависит процесс реализации планов и успешность этих планов. Вероятно, это зависит, с одной стороны, от врождённых качеств и способностей данной личности, а с другой и от условий, в которых вырастает индивидуум. Условия существования, развития, воспитания и обучения определяют, насколько близко индивидуум достигает «вершины-потолка» своих интеллектуальных, физических и духовных способностей.

Анализируя эту сторону, можно отметить, что это в большей степени связано с ранним периодом жизни индивидуума (от 1 года до 20 лет). Первый этап этого периода развития (от 1 года до 7 лет) определяется деятельностью ребёнка, родителей и воспитателей, организующих его деятельность. На следующем этапе (7-15 лет) имеет большое значение общение индивидуума с родителями, деятельность учителя по организации учебного процесса в школе, участие в работе различных кружков. И на последнем этапе указанного периода (16-20 лет) – взаимное общение со сверстниками, организация учебного процесса в школе и вузе, деятельность учителя школы и преподавателя вуза, с которых берёт пример индивидуум. Как видно из этого анализа, развитие определяется, прежде всего, деятельностью самого индивидуума. Родители, учителя школ и преподаватели вузов могут и должны создать оптимальные условия для индивидуума по достижению своего возможного «вершины-потолка»(акме).

Рассмотрим деятельность учителя, в частности учителя физики, и влияние его деятельности на развитие школьника. В основе организации учебного процесса лежат выработанные практикой дидактические принципы. Для усиления интереса учащихся к учебному предмету и повышения познавательной активности учитель может использовать

- деятельностный подход;
- доказательность и экспериментальную базу при изложении нового материала;
- современные технические средства обучения;
- межпредметные связи;
- целенаправленную и планомерную работу по формированию учебных умений.

При этих условиях будут использоваться более продуктивные методы обучения и успешнее решаться вопросы обучения, воспитания и развития учащихся (1). Следует отметить, что в учебном процессе по физике особое место занимают задачи. При решении задач эффективнее усваивается теоретический учебный материал (основные физические понятия, физические величины), успешнее протекает дальнейшее осознание полученных знаний, запоминание законов и взаимосвязи между физическими величинами, описывающими данные явления, формируется умение применять полученные знания. В этой деятельности отрабатываются элементы логического рассуждения, сопоставления, сравнения; формируются такие черты характера, как усидчивость, настойчивость, сила воли, ответственность, желание преодолевать трудности, добиваться успехов. И успехи учащихся по физике при поступлении в вуз определяются по результатам ЕГЭ, где выпускники школ выполняют включаемые задачи, задания. Поэтому школьники должны за годы обучения в школе научиться уверенно решать задачи.

Стандартные задачи научиться решать несложно, для этого необходимо, прежде всего, иметь желание, знать основной учебный материал и технологию решения задач (план, алгоритм). После изучения нового материала на уроке учитель сам решает задачу на доске, привлекая и учащихся, вслух ведёт поиск плана решения, демонстрирует пример этих рассуждений. Далее учащиеся повторяют эту деятельность самостоятельно, решают подобные задачи дома, постепенно осваивая алгоритм решения задач. Для ускорения этого процесса учитель высказывает рекомендации, советы, «неявные подсказки».

Одним из эффективных приёмов по обучению учащихся умению решать задачи является метод «смысловых опор». В психолого-педагогических исследованиях используется такой метод. Смысловые опоры – это слова или словосочетания, содержащие определенную информацию о теоретических положениях (научных понятиях, законах) или практических знаниях, которые надо применить в ходе рассуждения. В ряде работ было показано, что школьников необходимо учить способам выделения смысловых опор в текстах задач (2). В тексте каждой задачи имеется три составные части (А.В. Брушлинский): а) условие, что дано, раскрытие ситуации, б) вопрос задачи и в) скрытый теоретический материал по физике, он неявно содержится в тексте задачи и включает знания из учебного предмета, применение которых обеспечивает нахождение требуемого. Для успешного обучения учащихся умению решать задачи необходимо обучить умениям анализировать текст задачи, необходимо полнее использовать эти части при решении задачи.

Решение задачи с использованием данного метода выполняется в виде пошагового анализа. В каждом кадре пошагового обучения жирно выделялась смысловая опора для физического анализа, рассуждение-подсказка задавалась в форме незаконченного предложения. Для самоконтроля ученик имеет возможность обращаться к гиперссылке, где помещалась информация, подтверждающая, дополняющая или корректирующая результативность анализа смысловых опор. В последнем кадре ученику предлагалось на основе выделенных физических знаний завершить решение и сформулировать ответ. Задачи с использованием данного метода можно предлагать учащимся для домашней работы, в качестве «помощника» будет компьютер, с помощью которого ученик читает «подсказки» – гиперссылки.

В качестве примера рассмотрим решение одной из задач. Амплитуда незатухающих колебаний точки струны 1 мм, частота 1 кГц. Какой путь пройдёт точка за 0,2 с?

Шаг 1. Задача. Амплитуда незатухающих колебаний точки струны 1 мм, частота 1 кГц. Какой путь пройдёт точка за 0,2 с?

А) Прочитайте задачу.

Б) Перескажите содержание своими словами, попытайтесь ответить быстро.

В) При затруднении решите задачу путем выделения в тексте смысловых опор, их анализа и пошагового самоконтроля.

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 1. Незатухающие колебания это -... Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 1.

Ситуация 2. Оно характеризуется ...Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 2.

Шаг 2. Задача. Амплитуда незатухающих колебаний точки струны 1 мм, частота 1 кГц. Какой путь пройдёт точка за 0,2 с?

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 3. Амплитуда - это ... Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 3.

Шаг 3. Задача. Амплитуда незатухающих колебаний точки струны 1 мм, частота 1 кГц. Какой путь пройдёт точка за 0,2 с?

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 4. Путь - это ... Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 4.

Ситуация 5. Так как по условию задачи мы имеем периодическое движение, то ...

Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 5.

Шаг 4. Задача. Амплитуда незатухающих колебаний точки струны 1 мм, частота 1 кГц. Какой путь пройдёт точка за 0,2 с?

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 6. А путь за 0,2 с мы найдём, если ... Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 6.

Шаг 5. Задача. Амплитуда незатухающих колебаний точки струны 1 мм, частота 1 кГц. Какой путь пройдёт точка за 0,2 с?

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 7. Частота - это ...Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 7.

Шаг 6. Задача. Амплитуда незатухающих колебаний точки струны 1 мм, частота 1 кГц. Какой путь пройдёт точка за 0,2 с?

Жирно выделена смысловая опора для поиска решения. Раскройте физический смысл данной опоры.

Ситуация 8. Зная путь, пройденный точкой за одно полное колебание $S_0=4A$ и число полных колебаний $N=t/T$... Проверьте полноту своего ответа. Гиперссылка 8.

После выполненного анализа данных ситуаций и намеченного плана решения можно его реализовать. Обобщите результаты анализа. Сделайте чертеж и решите задачу самостоятельно. Проверьте решение задачи. Гиперссылка 9.

Гиперссылка 9. Гиперссылка 1. Незатухающие колебания - это периодическое движение, когда тело через некоторое время возвращается в прежнее состояние (положение) и затем движение повторяется.

Гиперссылка 2. Оно характеризуется амплитудой A , периодом T , частотой f , уравнением $x=A\cos\omega t$.

Гиперссылка 3. Амплитуда – это наибольшее отклонение от положения равновесия, она нам известна – $A=1$ мм.

Гиперссылка 4. Путь – это длина траектории, описываемой при движении тела за данный момент времени.

Гиперссылка 5. Так как по условию задачи мы имеем периодическое движение, то, прежде всего, определим путь, пройденный телом за одно полное колебание. Анализируя одно полное колебание, получим, что путь S_0 будет равен четырём амплитудам $S_0=4A$.

Гиперссылка 6. А путь за 0,2 с мы найдём, если будем знать, сколько полных колебаний совершит тело N за 0,2 секунды.

Гиперссылка 7. Частота – это физическая величина, определяющая число колебаний тела за 1 секунду и она связана с периодом колебания (время одного полного колебания) соотношением $f=1/T$, отсюда $T=1/f$. А, зная время одного полного колебания и общее время колебательного движения по условию задачи (0,2 с), можно определить и число полных колебаний за это время $N=t/T$.

Гиперссылка 8. Зная путь, пройденный точкой за одно полное колебание $S_0=4A$ и число полных колебаний $N= t/T = tf$ (где $T=1/f$), можно ответить и на вопрос нашей задачи.

$$S=S_0N=4A \cdot N=4A \cdot t/T=4A \cdot t \cdot f$$

$$S=4 \cdot 0,001 \text{ м} \cdot 0,2 \text{ с} \cdot 1000 \text{ Гц} = 0,8 \text{ м}$$

Литература:

1. Зиновьев А.А. Развитие учащихся в учебном процессе. Материалы Международной научно-практической конференции «Формирование учебных умений в процессе реализации стандартов образования». - Ульяновск УлГПУ, 2011.
2. Вайзер Г.А., Зиновьев А.А. Компьютерное обучение школьников анализу смысловых опор в тексте задачи. Психодидактика высшего и среднего образования: материалы восьмой международной научно-практической конференции 16-18 ноября 2010 года. - Барнаул: АлтГПА, 2010

Формирование у школьников представлений о смысле жизни на примере жизни и деятельности М.В. Ломоносова (300 лет со дня рождения народного гения)

Г.А. Вайзер, г. Москва

В новых условиях работы школы, когда под ударами «реформ» деградирует наша еще недавно самая лучшая в мире система образования, психологи правомерно ставят вопрос: «В какой мере современное образование способствует поиску и обретению

учеником собственного, оптимального для него смысла жизни?». Актуальность включения в число первоочередных задачи формирования у школьников представлений о смысле жизни очевидна. Исследования показали, что в современных условиях происходит «наложение» социального кризиса на возрастной. Под давлением общественных катаклизмов подростки испытывают фактически «двойной» кризис, обусловленный как внутренними факторами (возрастными особенностями развития), так и внешними социальными воздействиями. И хотя в настоящее время психологи уже разработали значительное количество рекомендаций для работников образования, на наш взгляд, возможности работы учителя еще далеко не исчерпаны. Так, мало внимания уделяется на уроках формированию у школьников представлений о смысле жизни на примере жизни и деятельности выдающихся представителей науки, искусства, литературы, поставивших свой талант на службу Отечеству и всему человечеству.

19 ноября 2011 года исполнилось 300 лет со дня рождения великого русского ученого, просветителя, поэта, народного гения Михаила Васильевича Ломоносова. Школа не осталась в стороне от этого замечательного праздника. Проводились лекции, беседы, ученики подготовили доклады с иллюстративными материалами, выставки, стенгазеты. Однако думается, что использование на уроках фактов о жизни и деятельности М.В. Ломоносова не должно оставаться лишь одноактным, разовым явлением, а напротив, широкой волной вливаться в плодотворный поток педагогической деятельности, направленной на формирование личности и способствующей обретению школьником своего смысла жизни.

Психологи, проводящие исследования по проблеме «Смысл жизни и возраст», анализируют особенности смыслов жизни, определяемых основными проблемами, с которыми сталкивается школьник: «Я и общество» (широкие социальные смыслы), «Я и мои близкие» (групповые смыслы), «Я – для себя» (индивидуальные смыслы), «Я и мои внутренние переживания» (эмоциональные смыслы), «Я и моя сфера познания» (познавательные смыслы). У дошкольников и младших школьников формируется личностный потенциал смысла жизни. Подростки начинают задумываться над вопросом о смысле жизни. С возрастом повышается степень осознанности и дифференцированности понятий «смысл жизни» и «смысл своей жизни», изменяются способы решения «задач на смысл жизни», расширяется содержание широких социальных, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов. Старшеклассники стремятся более глубоко понять значимость смысла жизни для человека, осмыслить роль и влияние различных факторов и конкретно-исторических условий на становление смысла жизни. Какие же ориентиры для решения «задач на смысл жизни» могут взять для себя школьники, обратившись к биографии и научным трудам М.В. Ломоносова?

«Любовь к Отечеству, работа на его благо составляют смысл моей жизни» - таков главный девиз жизни и творчества М.В. Ломоносова. Родина и наука входили как единое целое в его жизненное смысловое пространство. О величии, вдохновенном подвижничестве народного гения с большой теплотой и признательностью писал А.С. Пушкин: «...Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенною силою понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения. Жажда науки была сильнейшей страстью сей души, исполненной страстей. Историк, ритор, механик, химик, минералог, художник и стихотворец, он все испытал и все проник... Ломоносов был великий человек... Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом».

Многогранна личность М.В. Ломоносова. Велик его вклад в сокровищницу мировой науки и культуры. Как отмечал А.И. Герцен, Ломоносов был первым русским ученым, который сумел с достоинством «бросить нашу северную гривну в хранилищницу человеческого разумения». Современников М.В. Ломоносова, его учеников и благодарных потомков поражают широта, диапазон его творческих устремлений, результативность исследуемых проблем. По словам С.И. Вавилова (он руководил Академией наук СССР в 40 – 50-е годы), достигнутое одним Ломоносовым «в области физики, химии, астрономии, приборостроении, геологии, языкознании, истории – достойно было бы деятельности целой Академии». В своих открытиях Ломоносов-ученый шел впереди своего века, обгоняя его на многие десятилетия. Его научные заслуги высоко оценил Леонард Эйлер. Получив на отзыв из Петербургской Академии наук труды Ломоносова, знаменитый ученый с восторгом писал: «Все сии сочинения не токмо хороши, но и превосходны, ибо он изъясняет физические и химические материи самые нужные и трудные, кои неизвестны и невозможны были к истолкованию самым остроумным ученым людям... Желать надобно, чтобы прочие Академии были в состоянии показать такие изобретения, которые показал господин Ломоносов». М.В. Ломоносов открыл закон сохранения материи (веса и движения), создал молекулярно-кинетическую теорию строения вещества. Он изучал природу атмосферного электричества, разработал теорию света и цвета, объяснил причины северных сияний. Самое выдающееся его астрономическое открытие – вывод о наличии атмосферы на Венере. Ломоносов овладел секретами производства цветных стекол, усовершенствовал оптическую технологию. Свидетельством признания заслуг Ломоносова-ученого стало его избрание почетным членом Шведской Академии наук (1756 г.) и Болонской (1761 г.).

Познавательные смыслы входили в гармоническую структуру смысла его жизни, обогащая главный, стержневой смысл – служение Отечеству. Это отмечали и зарубежные ученые, и соотечественники. Высоко оценивая работы своего бывшего ученика по теории теплоты, Х. Вольф писал: «С великим удовольствием я увидел то, что Вы в академических Комментариях себя ученому совету показали, чем Вы великую честь принесли Вашему народу». Как справедливо заметил Н.Г. Чернышевский, Ломоносов «хотел служить не чистой науке, а только Отечеству». Стремясь поставить добытые знания на службу народу, он мечтал о процветании родины и своими трудами способствовал этому. М.В. Ломоносов выдвинул несколько проектов хозяйственного использования природных ресурсов страны, разрабатывал планы ее экономического и культурного развития. Он был твердо убежден, что вся хозяйственная деятельность в национальном масштабе должна управляться и регулироваться государством. Ломоносов не раз обращался к правительству с предложениями о внедрении своих проектов. Особенно дороги были ему, северянину, проекты освоения Северного морского пути и недр русского Севера. Он сокрушался: «По многим доказательствам заключаю, что в северных недрах пространно и богато царствует натура, и искать оных сокровищ некому». «А металлы и минералы, - добавлял Ломоносов, - сами на двор не придут. Они требуют глаз и рук в своем поиске». Знаменательным был его прогноз: «Богатство России Сибирью прирастать будет». Практико-ориентированные работы проводились в Географическом департаменте Академии наук, который возглавил М.В. Ломоносов. Ученый собирает материалы для «Нового российского атласа», изучает возможности речного судоходства, обновляет географические карты страны, ставит вопрос о

сбережении лесов, о внедрении в русское сельское хозяйство новейших методов земледелия. Вкладом в метеорологию стало изобретение «аэродинамической машины», которая могла вертикально поднимать приборы в верхние слои атмосферы, что позволяло составить более точные, чем в Европе, метеокарты и прогнозы. Ломоносов, добившись разрешения у правительства, по своим чертежам строит Усть-рудницкую фабрику «делания цветных стекол», качество которых не хуже итальянских, создает мозаичные изделия. Пытаясь насытить Россию техническим опытом, он изобретает и конструирует новые механизмы и приборы, отличающиеся необыкновенной простотой и остроумием, допускающие массовое производство, предназначенные не для украшения дворцовых зал, а для того, чтобы вооружить ими армию и промышленность.

М.В. Ломоносов верил в величие своего народа, боролся против идей второсортности славянской нации, основанных на норманнской теории, создал свой труд по истории Российского государства, обосновал свое понимание целостности, многомерности исторического процесса. Материалистические взгляды ученого-энциклопедиста на историю актуальны и в наше время. Так, считая, что судьбу России определяет единый исторический процесс, Ломоносов доказал ненаучность и деструктивность стремлений разделить ее на петровскую и допетровскую (по Вольфу – варварскую). Такое понимание необходимо нам сегодня, чтобы оценить опасность существующих попыток разделить историю нашей страны на русскую и советскую.

Наряду с историческими сочинениями, большое значение имело создание Ломоносовым «Российской грамматики», обоснование теории «трех штилей», разработка норм русского языка. В его время диалекты иногда так различались, что их носители с трудом понимали друг друга. Именно М.В. Ломоносов многое сделал для того, чтобы в стране утвердился единый литературный язык как нормативный для всех – и «псковских, и тамбовских». Упорядочивание синтаксиса и лексического строя русского языка способствовало созданию теории русского языка как самостоятельной, научно обоснованной системы, раскрывающей ее богатство и возможность. Ломоносов высоко ценил русский язык: «Язык, которым Российская держава великой части света повелевает, по ее могуществу имеет природное изобилие, красоту и силу, чем ни единому европейскому языку не уступает». Он первым в России стал читать на русском языке лекции по физике для всех желающих. В своих трудах он создает научную терминологию, решительно избегает иностранных слов, кроме греческих и латинских, которым придавал русифицированную форму (горизонтальный, цилиндрический). Так, из слова «удел» (то, что кому-то уделили и теперь ему принадлежит) он создал физический термин «удельный вес». Ломоносов усиленно переводил лучшие, по его мнению, научные книги на русский (а не на церковнославянский, который использовался в церковноприходских школах). Он стремился к тому, чтобы все, кто учится, умели читать, говорить и думать по-русски, на одном языке.

Многообразие творческих и человеческих устремлений М.В. Ломоносова наиболее полно отразилось в его поэзии. С Ломоносова началась русская торжественная и философская поэзия. Он выразил основные духовные проблемы (общественно-политические, нравственные, философские, психологические), которые впоследствии не смог обойти ни один большой писатель и которые остаются актуальными в наше время. А.Н. Радищев, завершивший свою книгу «Путешествие из Петербурга в Москву» целой главой о Ломоносове, писал: «В стезе российской словесности Ломоносов есть первый».

Для Радищева имя Ломоносова не только символ национального поэтического величия, но и знамя русского просветительства, патриотизма. Действуя на своих сограждан, он «разнообразно отверзал общему уму стези на познание». Н.В. Гоголь отметил: «Ломоносов стоит впереди наших поэтов, как вступление впереди книги». Восторженную оценку Ломоносову дал В.Г. Белинский, называя его, вслед за Пушкиным, «отцом русской поэзии», «Петром Великим» русской литературы. Плененный колоссальной личностью Ломоносова, органичностью его связей с духовной сущностью нации, Ф.М. Достоевский высоко оценил его роль в развитии литературы и патриотической идеологии: «Бесспорных гениев с бесспорным “новым словом” во всей литературе нашей было только три: Ломоносов, Пушкин и частью Гоголь». Стихи Ломоносова по достоинству оценил А.С. Пушкин: «Они останутся вечными памятниками русской словесности».

Исследователи жизненного пути и творчества Ломоносова отмечают, что ему мало было выразиться в своих научных и художественных созданиях. Он понимал, что великое наследие будет мертво, если за ним не придут «многочисленные Ломоносовы» и не извлекут из него максимум пользы для России. Жизнь оказалась бы прожитой только для себя. Более безнравственной и фальшивой жизни Ломоносов не мог себе представить. Он вложил много труда в развитие образования в России: «Мое единственное желание состоит в то, чтобы привести в вожделенное течение Гимназию и Университет, откуда могут произойти многочисленные Ломоносовы». Ломоносов требовал, чтобы в академическую гимназию при Московском университете принимали в основном детей «природных россиян». По его мнению, они должны составлять не менее 4/5 учащихся. Выполняя свою жизненную программу, Ломоносов настойчиво и страстно вел многолетнюю борьбу за просвещение в Академии наук: «За то терплю, что стараюсь защитить труд Петра Великого, чтобы выучились россияне, чтобы показали свое достоинство». О заслугах великого просветителя писал А.С. Пушкин: «Ломоносов был великий человек. Между Петром I и Екатериной II он один является самобытным сподвижником просвещения».

Готовясь к симпозиуму, мы не ставили перед собой задачу провести полный анализ гармонической структуры смысла жизни М.В. Ломоносова, а сосредоточили внимание на познавательных и широких социальных смыслах. Содержание этих смыслов отражается и в его обращении к проблемам обучения и воспитания. Как выдающийся естествоиспытатель, он полагал, что природные задатки нуждаются в развитии. Настойчивость и постоянство в упражнениях вознаграждается: с их помощью можно достичь неплохих результатов в учении. А без них заглухнут и гениальные задатки личности. Об этом Ломоносов неустанно напоминал юношеству. Он советовал не терять «золотое время без приобретения той пользы, которая зрелым и пристарелым летам большую приятность и веселие принести может через науки, нежели в юношестве игры и праздность». Но основой обучения является не механическое схватывание кусочков фактов, а системность и прочность знаний. Он рекомендовал: «При обучении гимназистов следует, во-первых, наблюдать главным образом за тем, чтобы не отягощать и не приводить в замешательство способностей. Если, например, какой-нибудь гимназист еще не умеет в совершенстве читать и писать по-русски, то он должен оставаться в первом русском классе, пока не научится читать и писать в совершенстве». Вслед за Каменским, он поддерживал классно-урочную систему, был твердо убежден, что в школах нужны домашние задания и экзамены.

В то же время Ломоносов неразрывно связывал обучение с нравственным развитием личности. Достоинство человека определяется не только объемом и прочностью знаний. Ломоносов советовал ученикам в первую очередь «остерегаться самохвальства, хвастовства, а паче всего лганья, которое часто служит к закрытию злых дел». Человеколюбие, доброта, устремленность к значимым целям составляют, по мнению Ломоносова, основу нравственного развития человека. Высшей же нравственной целью человеческого бытия великий патриот считал служение отчизне. Истинные сыны Отечества, в его представлении, – это люди с чистой совестью, радеющие об общей пользе, умеющие постоять за интересы родной земли. Высокие смыслы человеческой жизни выражены в его страстном призыве к юношеству в знаменитой оде «На день восшествия Елизаветы Петровны на престол»:

Дерзайте ныне ободренны
Раченьем вашим показать,
Что может собственных Платонов
И быстрых разумом Невтонов
Российская земля рождать.

Раскрыть заветы М.В. Ломоносова, пробудить умы и сердца наших школьников, помочь им в обретении высоких смыслов жизни – актуальная задача, стоящая перед каждым творчески работающим учителем.

Влияние географического образования на обретение школьником смысла жизни.

Е.В. Майорова, г. Москва.

В чём смысл жизни?
Служить другим и делать добро.
Аристотель.

В современном мире значение образования очень велико. Среди всех школьных предметов география обладает наибольшим потенциалом притягательности. В наших силах сделать каждый наш урок реально востребованным, нужным и желанным. Целью образования является воспитание гармонично развитой, думающей личности. Сейчас России особенно нужны творческие люди, любящие свою страну и готовые многое сделать для её процветания. В выполнении этой задачи огромную роль играет учитель. Никто и ничто не может заменить живого общения учителя и ученика, возможности вести диалог, дискуссии о различных вопросах географии. Любой урок не только обучает, но и развивает, воспитывает. В географии важно не просто получение конкретных знаний и фактов о мире, но и расширение кругозора детей, воспитание бережного отношения к природе, любви к своей Родине. География тесно связана с самыми разными науками – историей, биологией, экологией и др. Именно гуманитарное образование призвано выполнять эти функции. Сейчас дети получили новые возможности. Многие знают иностранные языки и в состоянии общаться с жителями других стран на их родном языке. К услугам школьников современные интернет-технологии. Надеюсь, что скоро все школы

России будут способствовать повышению качества образования, а значит это и поможет школьнику познать себя, свои способности, Активно развивать их и стать успешным творческим человеком.

Изучение географии – это и рассказ о выдающихся исторических личностях, жизнь и дела которых до сих пор не забыты. Знакомство с биографией великих ученых, путешественников – это повод задуматься о своих мечтах и стремлениях. В наши дни приходится по-новому осмысливать наследие прошлого. Ведь каждое поколение видит мир чуточку (а то и существенно) по-своему, потому, что меняются и люди, и мир вокруг. Прошлое открывается нам по-новому, как путнику, восходящему в гору, по-новому видятся не только дальние горизонты, но и пройденный путь.

Задуматься о выборе пути, о своих целях в жизни помогает рассказ учителя об удивительном человеке, который выбрал себе еретичную, но достойную цель. И о том, как он выстоял и победил. Речь идёт о французском враче Алене Бомбаре.

Ещё в середине прошлого века считалось, что человек, оказавшийся в результате кораблекрушения наедине с океаном, может продержаться максимум 10 дней. Столько же – по расчётам специалистов – могли выдержать спасательные средства. И поэтому десятидневный срок был предельным для поиска жертв морских катастроф.

В начале 50-х годов XX века французский врач Ален Бомбар выдвинул гипотезу о том, что люди, потерпевшие кораблекрушение, оказавшись в лодках и других спасательных средствах, умирают не от жажды или голода, а из-за страха перед неизбежностью смерти. 99% людей, попавших в подобные условия, гибнут в первые 3 дня, когда не может быть и речи о смерти от недоедания или нехватки воды. Можно продержаться несколько месяцев, утверждал Бомбар и приводил цифры, показывающие, что морская вода, рыба и планктон содержат все необходимые человеку вещества.

Что мог сделать Бомбар? Написать статью? Специалисты-моряки, спасатели, морские врачи – просто усмехнулись бы: подумаешь, домыслы дилетанта. Нет, статью ещё нельзя считать достойной целью. Тогда Ален поставил подлинно достойную цель: самому доказать, что можно выжить в океане, - в одиночку, на примитивном плоту, без запасов пищи и воды. Более того, доказать, что даже в этих условиях можно добраться до берега. Наглядно, неопровержимо перечеркнуть 10-дневный “лимит”, дать шанс на спасение всем потерпевшим кораблекрушение. “Необходимо вернуть этим несчастным надежду, - писал Ален. – Одно это спасло бы ежегодно тысячи людей, и тысячи вдов не проливали бы по ним слёзы. Ради этого стоило рискнуть одной жизнью”. И это удалось! Ален Бомбар на резиновом плоту в одиночку пересёк Атлантический океан – пересёк, не имея с собой ни запасов еды, воды, без связи с берегом. Свой плот Ален назвал “Еретик”, ведь моряки считали его затею безумной и еретичной, все были уверены, что он идёт на верную смерть. Ален шёл на предельный риск. Он делал это во имя спасения многих людей. “Еретик” пересек океан, точно доплыв в намеченный порт. Бомбар выжил вопреки логике и предсказаниям специалистов. Путешествие длилось 65 дней. Бомбар потерял 25 кг веса, у него развилось малокровие, тело его покрылось сыпью и язвами, выпали ногти и серьёзно расстроилось зрение. Но он доказал, что человек может выжить в океане. Ален добился, чтобы пункт о 10-дневном “лимите” на поиски жертв катастроф был вычеркнут из морских уставов. Он публикует книгу “За бортом по своей воле” – руководство для людей, попавших в морскую катастрофу. Позже он написал, что со времени выхода книги, им были получены письма благодарности от десяти тысяч человек, которые считали его

своим спасателем. После своего путешествия Ален сразу наметил себе другую цель: защита морей и океанов от загрязнения. Этот мужественный человек видел смысл своей жизни в помощи другим и сумел полностью реализовать свои благородные планы.

На уроках географии я обязательно рассказываю ученикам о жизни, путешествиях и достижениях замечательного русского учёного Николая Николаевича Миклухо-Маклая. Занимаясь географией, антропологией, этнографией, Миклухо-Маклай оставался прежде всего гуманистом, защитником угнетённых, честным человеком. Учёный относился к той категории людей, у которых слово не расходится с делом, которые учат жить так, как живут сами и живут так, как учат жить. Таких людей можно назвать настоящими учителями жизни. В 1886г. Лев Толстой писал Николаю Николаевичу: “Меня умиляет и приводит в восхищение в вашей деятельности то, что вы первый опытом доказали, что человек везде человек, т.е. доброе общительное существо, в общение с которым можно и должно входить только добром и истиной...” Да, трудолюбие, проницательность, добросовестность – прекрасные качества учёного. Человечность и героизм – наивысшие проявления не только учёного, но – человека. Именно в этом – главнейшее достижение творчества и жизни Н.Н. Миклухо-Маклая. Сейчас, в нашем многонациональном городе, когда так важно воспитывать в детях толерантность, рассказ о путешествиях Миклухо-Маклая, как никогда, актуален.

Эти примеры хорошо иллюстрируют, как обычные люди выбирают себе достойную цель, в которой и видят главный смысл жизни. Достойная цель должна быть положительна, добра, направлена на развитие жизни. Во все времена находились люди, готовые идти, вопреки всему. Хочется думать, что среди наших учеников будет много достойных людей, готовых к работе на благо человечества, заботящихся и думающих о чём-то большем, а не только о собственном благополучии и материальном процветании. Поможет им в этом полученное образование, благодаря которому человек состоится как личность и найдёт себя в этом мире. Ведь, жизнь без смысла означает, что человек лишён внутренней мотивации, внутреннего стержня. Он становится слабым, легко управляемым. Все жизненные силы сосредотачиваются на себе самом. Мне очень хочется, чтобы моим ученикам удалось ответить на вопрос, кому они нужны, как могут применить свои силы и способности. Умный, образованный человек, который любит свою страну, всегда найдёт возможности для применения своих знаний, сил, энергии. Думаю, что одной из главных задач современного образования является воспитание личности. Необходимо помочь каждому ребёнку раскрыть свой творческий потенциал, найти себя, обрести смысл своей жизни. Огромная роль в реализации этих планов принадлежит ШКОЛЕ.

«Первые шаги» новых стандартов в образовании

М.А. Гамаюнова, г. Москва

Итак, новые стандарты образования. Как они проявили себя на практике? Конечно, прежде всего, изменения коснулись начальной школы, а среднему и старшему звену пока не сильно «досталось». Новые стандарты ориентированы в основном на индивидуальный подход в обучении и воспитательную (не обучающую) цель образования. Такая замена ориентированности обучения уже заставляет задуматься о будущем качестве полученных знаний у школьников и уровне их обученности. Например, обратимся к моей любимой

математике, которую я преподаю в 5 – 9 классах. В этом учебном году я вновь отметила, что школьники четвертого класса пришли ко мне подготовленными: легко решают вычислительные примеры, без труда справляются с решением уравнений, оформлением и решением различных типов задач, обладают логическим мышлением, свободно владеют устным счетом, имеют навыки самостоятельной работы. Все это привито учителем начальных классов и отработано из урока в урок, а не добыто ими самостоятельным путем. А с какими знаниями придут в пятый класс учащиеся, которые будут учиться по новым стандартам? Но и конечно, все эти нововведения хороши лишь на бумаге, а на практике с введением новых стандартов появились новые проблемы, которые дополнительно необходимо будет решать учителю.

Цель школы всегда была (и должна быть) прежде всего – обучение детей. Работа учителя была нацелена на высокий уровень усвоения знаний учащимися, развитие интеллектуальных и творческих способностей школьников, закрепление и коррекция полученных умений и навыков. Какие знания можно дать, если на первом месте стоят воспитательные цели? К тому же еще меняются ориентации в методике работы на уроках. Новыми стандартами в начальной школе навязываются определенные формы работы на уроке: практически исключается (или минимально используется) фронтальная работа на уроке, основу урока составляет работа учащихся в паре, в группах, подгруппах по заданию учителя. По новым стандартам учитель – это только помощник, который направляет деятельность учащегося. Учащийся должен сам методом проб и ошибок найти верный способ решения задания. Приоритетом становится не получение учащимися знаний, а добывание знаний самостоятельно, из разнообразных источников информации. Такие формы работы лучше осуществлять в старших классах, так как это требует от учащихся достаточного опыта, знаний и умений для проведения анализа и исследования поставленных учителем задач. Старшеклассники в отличие от младших школьников могут также самостоятельно контролировать мыслительный процесс во временных рамках. Но даже в старших классах только учитель в зависимости от контингента учащихся может выбрать ту или иную форму работы на уроке. Если же говорить о моих пятиклассниках, то мне трудно представить, что, самостоятельно добыв из различных источников информацию, они все как один смогут самостоятельно превратить ее в знания, смогут связать и применить ее для решения конкретных задач. И это не потому, что я не верю в их способности (детишки у меня в этом году просто замечательные), а из-за того, что даже они еще не умеют выстраивать логическую цепочку и устанавливать взаимосвязь между различными темами. А что тогда говорить о начальной школе, где дети еще младше и порой приходят в первый класс, вообще не имея ни малейшего представления о процессе обучения. Умению добывать самостоятельно знания, конечно, тоже необходимо учить, но с первого ли класса? Какие разнообразные и надежные источники информации доступны первоклассникам? Сколько времени им на это потребуется? На каких уроках они это будут делать? Как это будет оцениваться в учебном процессе? Пока у меня одни вопросы. Кто даст на них ответ?

Практика показывает, что в большинстве случаев для начальной школы предлагаемые стандартами формы работы на уроке трудноосуществимы. В отдельных классах из-за разного уровня подготовленности и обученности учащихся при недостаточности накопленного объема знаний и умений, а также низкой организованности некоторых учеников будет очень трудно добиться высоких

результатов. Тогда как проверенные годами методы обучения более эффективны и предпочтительны для младших школьников.

Давление со стороны новых стандартов сказывается и на оценивании учащихся по итогам деятельности за урок: основной способ проверки выполнения задания в течение урока – это взаимопроверка по образцу. Самопроверка своих знаний по эталону предлагается только в рефлексии (итоге) урока. Также навязываются определенные качественные показатели, которые привязываются к росту индивидуального балла каждого ученика по итогам триместра (четверти, полугодия). Не учитываются личностные характеристики ребенка (но все дети разные, у всех разный путь развития в обучении, не все могут давать стабильный рост показателя качества и это вовсе не означает, что учитель плохо научил такого ребенка).

Качественно изменились этапы и содержание урока:

1. цели и задачи урока заменены на прогнозируемый результат;
2. организационный момент заменен на мотивацию учебной деятельности;
3. итог урока теперь называется рефлексией учебной деятельности, где учащиеся показывают учителю пиктограмму самооценки;
4. отсутствует этап закрепления и повторение пройденного материала;
5. введено использование первоклассниками ПК на каждом уроке (ранее нормы САНПИна разрешали использовать ПК на уроке каждый день только третьеклассникам, и не более 10 минут). Учителю начальных классов теперь необходимо дополнительно обучать этому учеников на уроках за то же время урока.

И снова вернусь к моей математике. Практически на каждом уроке я, организуя работу с учащимися с учетом индивидуальных особенностей и уровня их подготовки, добавляю к ранее изученному материалу новые понятия, прививаю новые умения и отрабатываю навыки работы с полученными знаниями. Много времени уходит на обучение свободному их применению для решения конкретных задач, примеров и уравнений. Показываю логическую связь между различными темами и перспективу дальнейшего изучения материала, связь с другими дисциплинами, добиваюсь целостности представления об изученном, провожу индивидуальную коррекцию знаний учащихся и закрепляю пройденный материал. Все это является основой методической работы каждого учителя. Мне трудно представить, как дети, не имея методической грамотности, лишь направляемые мною смогут самостоятельно добиться высокого результата.

У педагогов начальных классов и предметников возникает все больше конкретных вопросов по внедрению новых стандартов, но еще больше появилось опасений и сомнений в необходимости кардинальной смены устоявшихся способов работы учителей и учащихся на уроках, веками проверенных практикой отечественного обучения. К чему приведут очередные реформы образования? Может не стоит так рьяно браться за ломку традиционной системы образования, не приведет ли это к деградации целого поколения? Ведь ни для кого не секрет, что сейчас средний уровень интеллекта детей падает по сравнению с предыдущими поколениями. А что дальше? Возможно, изначально цель введения новых стандартов и была благой, но их реализация оставила далеко позади все благие намерения.

Планируемые результаты начального общего образования

З.В. Голышева, г. Москва

Планируемые результаты начального общего образования являются важнейшим механизмом реализации основных образовательных программ федерального государственного стандарта. Непосредственными пользователями планируемых результатов являются учителя, учащиеся и их родители. Планируемые результаты служат критериальной основой для оценки выполнения «Требований стандарта» и раскрывают основы ресурсного обеспечения и организации образовательного процесса. Следовательно, в содержание планируемых результатов входят ожидания, связанные с уровнем достижения ребенком основных результатов начального общего образования. Содержание планируемых результатов раскрывает применительно к ступени общего образования систему целей: определенный объем знаний, обобщенных способов действий с учебным материалом. В стандартах второго поколения указывается на опорный характер учебного материала и способов учебной работы, приобретаемых учащимися в начальных классах, которые позволят им успешно усваивать новые знания и умения в дальнейшем обучении в школе. На основе системно-деятельностного подхода выделяются уровни актуального развития ребенка и ближайшей перспективы развития. Планируемые результаты возможны с учетом стартовых возможностей. В качестве стартовых возможностей необходимо учитывать качественное своеобразие индивидуального уровня развития и бытия каждого ученика, а также нужно учитывать образовательную среду, которая предоставляет индивиду определенные возможности и условия. Однако это, как правило, остается в скрытых формах. Родители учащихся, среда воздействующая на ребенка, и условия жизни - факторы трудно анализируемые и контролируемые со стороны.

Институт содержания и методов обучения с помощью отдела оценки качества образования предлагают школам инструмент определения готовности первоклассника к обучению в школе. Процесс адаптации первоклассника к школе играет важную роль в становлении позиции ученика и определяет возможные затруднения в обучении. Авторы данного проекта считают возможным на основе анализа результата скрининга быстро выявить зоны адаптационного напряжения ребенка в учебном процессе. С позиций системного подхода, учитывая педагогический, психологический, гигиенический и физиологический аспекты, авторы осуществляют диагностику готовности ребенка к школе. На основе комплексного адаптационного ресурсного подхода предлагается выработать рекомендации для педагогов и родителей по оптимальной поддержке детей в начале обучения в школе.

Рассмотрим диагностический материал и результаты, полученные в двух школах города Москвы. Диагностический материал содержит несколько видов заданий для детей и ряд вопросов, адресованных учащимся, учителям, родителям. Все данные сопоставлялись и были представлены в окончательном варианте графическим изображением на каждого ребенка. Кратко укажем блоки диагностических заданий и интерпретацию результатов.

Первый блок содержал задания (6 тестов), с помощью которых можно сделать предположения о состоянии познавательной сферы первоклассника, хотя в процессе выполнения этих заданий некоторые дети плохо слушали инструкцию и допустили

ошибки в выполнении тестов. По данным показателям по классам готовность к школе определяется от 39 % до 62 %.

Второй блок вопросов (6 заданий) раскрывал индивидуально –личностные особенности первоклассников. Главное, что бросается в глаза по результатам этого блока, высокий процент данных о слабом формировании взрослыми учебной мотивации ребенка. Выявляется неготовность некоторых детей к взаимодействию со сверстниками и ниже среднего уровня по классу успешность функционирования ребенка в роли ученика. В этом большое упущение родителей при подготовке ребенка к школьному обучению.

Третий блок вопросов (4 задания) раскрывал возможности семьи как ресурса адаптации первоклассника. Этот блок заданий показал отношение родителей к собственным детям и к школьному обучению. Подготовка к школе осуществляется на среднем уровне. Родители приобретают необходимые принадлежности и одежду для своего первоклассника, но установка самих родителей по отношению к школьному обучению значительно ниже среднего уровня. Некоторые родители с большой тревогой и напряжением отдают своих детей в школу, предвидя сложности обучения ребенка и предъявление к родителям претензий со стороны учебного заведения. При отрицательной установке самих родителей к школьной жизни и учебному процессу трудно воздействовать на учащихся с целью повышения их учебной мотивации и значимости школьного обучения для становления смысложизненных ценностей.

Родители должны объяснить своему ребенку: для чего надо учиться, как учеба в школе связана с выбором профессии и построением линии жизни сегодняшнего первоклассника. Важно, уже в этом возрасте поговорить с ребенком о смысле жизни, то, к чему должен он сам стремиться каждый день, в процессе всего школьного обучения. Поговорить и помечтать о будущем, построить перспективу жизнедеятельности дочери или сына. Тогда ребенок вырастет с определенными позитивными целями в жизни и трудности в обучении преодолет легко.

Четвертый блок вопросов отражал возможную цену затраты ребенком своих сил на обучение. В 64% первоклассники расходуют свои силы выше средних возможностей.

Результаты обследования показали расхождение точек зрения учителей и родителей на готовность ребенка к первому классу. Опросник выявил разные критерии оценки взрослыми степени готовности ребенка к систематическому школьному обучению.

Конечно, данный проект дает возможность замерить стартовые возможности первоклассников, но они приблизительные, часто необходимо дополнительное индивидуальное обследование ребенка, что показывает другие (ниже или выше) результаты диагностики. Возможно, в первом случае ребенок не понял инструкцию, сильно тревожился, несерьезно подошел к выполнению задания. Работа школьного психолога с ребенком в индивидуальной форме прояснила степень готовности ученика к школьному обучению.

Интерпретация результатов обследования показала, что необходима систематическая и последовательная работа с родителями по ориентации учащихся в смысложизненных ценностях, повышении учебной мотивации у ребенка, осмыслении ребенком ценности образования и его роли ученика в школьной жизни. Активное участие родителей в жизни своих детей и формирование ценностных ориентаций в школьные

годы позволит получить планируемые результаты не только обучения на начальном этапе, но и сформирует фундамент смысла жизни в судьбе ребенка.

Внутришкольный контроль в современных условиях образования

Т.В. Люминарская, г. Москва

На протяжении многих веков люди, связанные со сферой образования, обдумывали содержание обучения и воспитания. Латинский корень слова образование (education) означает вести за собой или извлекать что – либо. Следовательно, суть образования заключается в том, чтобы помочь учащимся извлечь истины миропонимания, осознать себя, других людей и Вселенную. В русском языке образование означает создание чего – то нового, ранее не существовавшего, тем самым подчеркивается активное, творческое начало всей учебной деятельности. Комплексный подход в реализации основных задач образования требует взаимообусловленности всех компонентов учебного процесса (содержания, методов, форм организации и форм контроля). Важнейшей задачей современного обучения в школе является приведение всех компонентов учебного процесса в соответствие с требованиями жизни, но приметой нашего времени является поверхностность. При обилии информации изучение сменяется беглым ознакомлением с учебным материалом, понимание – условным узнаванием, а смысл, цель, суть обучения – они и вовсе выветриваются. Не до них, честно говоря, но только ценностно-смысловые критерии позволяют человеку жить и активно действовать. Учение о смысле жизни учит, что смысл доступен любому человеку, независимо от пола, возраста, интеллекта, образования, характера и среды, а нахождение смысла осуществляется в разные периоды жизни человека и под воздействием разных обстоятельств. В.Э Чудновский обращает наше внимание на то, что смысл жизни – не просто определенная идея или цель, но особое психическое образование, существенно влияющее на жизнь человека и его судьбу. Наши ученики чаще всего задумываются о смысле жизни в старших классах при определении своей перспективы после обучения в школе. Высокая значимость для ученика своей будущей профессии, профиля дальнейшего обучения определяют его личностным смыслом и влияют на обучение в школе и пристрастность к учебным предметам. Внутреннее отношение старшеклассника к различным ценностям учебного процесса позволяют всему педагогическому коллективу планировать учебно-воспитательный процесс.

Проблема становления и развития смысла жизни учащихся – одна из важнейших задач в образовании. Значительные изменения в современном обществе: нестабильность социально-экономической ситуации, наличие большого количества неполных семей, сокращение числа здоровых детей - повышают роль образовательных учреждений в системе социальной защиты прав ребенка и повышение уровня учебно-воспитательных мероприятий в стенах школы. В процессе развития личности ученика в стенах школы расширяется и обогащается ценностно- смысловое пространство собственной жизни. Для нас особенно важно, чтобы наши ученики могли противостоять трудностям жизни, добиваться определенных целей, приносить в дальнейшем пользу обществу. Уровень устойчивости личности, по мнению В.Э.Чудновского, определяется ориентацией человека

на смысложизненные цели, выводящие человека за пределы наличной ситуации и личных интересов.

Жизнь заставляет нас смотреть на традиционные проблемы под иным углом зрения, определять новые направления в учебно- воспитательном процессе. Особую роль играет контроль за учебным процессом и воспитанием молодежи. Необходимым компонентом процесса обучения является контроль, оценка и учет всего, что осуществляется в стенах школы. Данные контроля информируют о ходе и результатах учебного процесса и отражают динамику развития учащихся и эффективность процесса обучения и воспитания в школе. Контроль позволяет осуществлять корректирующую и развивающую функцию обучения, ориентироваться педагогам в смысложизненных ценностях подрастающего поколения. Старшеклассники обращают внимание на особое влияние некоторых учебных предметов (литературы, истории, географии, информатики) на формирование значимых личностных ценностей, которыми можно руководствоваться в жизни. Специфика контроля требует от педагогического коллектива проявления мастерства, педагогического такта, доброжелательности и внимательного отношения к работе с каждым учеником.

Особенно это относится к внутришкольному контролю, который осуществляет функцию руководства в управлении всей учебной деятельностью и характерен для управления любой саморегулирующейся системы. Без контроля нет управления, невозможно и педагогическое руководство процессом образования. Внутришкольный контроль понимается как педагогически обобщенный итог работы учащихся и учителя за определенный период обучения. Статистические данные оценок успеваемости по законченным темам, разделам учебной программы и курсу школьной дисциплины позволяют учителю и администрации школы с достаточной степенью надежности судить об эффективности учебного процесса в школе. В процессе прохождения учебной программы учителю предоставляется возможность проконтролировать и оценить знания материала и учебные умения по предмету в их единстве и взаимосвязи.

Анализ средних показателей успеваемости учащихся за определенный период учебного времени позволяет учителю и руководству школы сделать выводы об эффективности организации всего учебно-воспитательного процесса и наметить пути дальнейшего совершенствования. Эти данные позволяют выделить значимые ценностные ориентации учащихся в процессе обучения и предположить наличие смысложизненных целей. На основе статистических данных успеваемости учащихся за четверти /триместры можно составить довольно подробную и обстоятельную характеристику деятельности учителя увидеть динамику работы с каждым учеником и его трудности в обучении, проблемы в воспитании.

Внутришкольный контроль в нашей школе осуществляется на основе рекомендаций Отдела оценки качества образования Института содержания и методов обучения. Любой контроль от опроса у доски до серьезных экзаменов эмоционально переживается учащимися. Некоторые школьники трудно справляются с волнением, что отражается на ответах и получении балла ниже, чем может получить конкретный ученик. Судить и оценивать успешность таких учеников по оценкам за контрольные работы сложно. Разрозненные оценки успеваемости, которые учащиеся получают в процессе нескольких уроков по теме, не позволяют выявить типичные и характерные трудности ребенка в учебной работе. С окончанием изучения учебной темы можно получить

достаточно полную характеристику, которая может предоставить качественную, количественную и нравственно-мотивационную картину познавательной деятельности ученика. Только учет успеваемости по пройденной теме позволяет учителю и администрации школы сделать более глубокие и достаточно полные выводы о работе отдельных учащихся и каждого класса в целом.

В педагогическом учете не допускается чисто арифметическое, механическое усреднение данных и получения выводов о работе ученика и учителя. Сложную задачу оценки работы учителя и учащихся на протяжении относительно длительного учебного процесса приходится решать с учетом психолого-педагогических наблюдений за работой ученика на уроках, за тенденциями его развития и в оценочной деятельности учителя, хорошо можно наблюдать по количеству оценок у ученика в журнале и качественной их характеристики.

В педагогической психологии и дидактике настойчиво проводится идея индивидуального подхода и предлагаются различные методические решения этой проблемы. Практика обучения показывает, что контроль часто осуществляется на основе формальных показателей (оценок) успешности ученика, а по ним судят и о работе самого учителя. Между учеником и учителем всегда существуют определенные отношения. Потенциально – сколько людей, учащихся, учителей, столько индивидуальностей и столько межличностных отношений. Возникает вопрос: реалистична ли вообще задача индивидуального подхода к ученикам в классе и все ли можно контролировать со стороны? В строгих рамках классно-урочной системы обучения индивидуальность ученика проявляется прежде всего в избирательном отношении к содержанию учебного материала, формам работы с ним и контролю знаний со стороны учителя. Когда мы говорим об индивидуальных особенностях субъектов познавательной деятельности, необходимо помнить об индивидуальном стиле преподавания предмета и субъективном отношении педагога к каждому ученику. Все это отражается на оценках, выставленных в журналах. Любой субъект (учитель, ученик) учебной деятельности обладает особым типом активности, которая характеризуется целенаправленностью действий, произвольной организацией и регуляцией поведения. Это тоже является составной частью оценки, которую выставляет учитель. Следовательно, содержание контроля на всех этапах учебного процесса должно побуждать учащихся к развитию познавательной деятельности, а учителя – более совершенным методам обучения с учетом индивидуальности ученика и класса.

Эффективность внутришкольного контроля во многом определяется его организацией и дает реальную картину процесса обучения. Определение времени и частоты контроля исходит из конкретной необходимости в работе школы. Важно учитывать познавательную и психологическую потребность учителя в проверке знаний учащихся и готовность самих учеников к контролю. Внутришкольный контроль позволяет администрации школы представить полную и достоверную информацию и определить перспективные направления работы с учителями в методобъединениях. Оценка учебной деятельности учащихся и работы учителей – педагогически сложная и психологически тонкая операция для администрации любой школы. Процесс внутришкольного контроля, кроме анализа оценок, осуществляется с помощью тестов и опросников, которые позволяют собрать более достоверный материал о работе учителей и учащихся в нашей школе. Результаты такой работы способствуют анализу

смысложизненных ценностей наших учащихся и оказание им помощи в развитии творческой индивидуальности. Специфика контроля и тонкие психологические нюансы отношения учителя к каждому ученику имеют принципиальное значение в процессе контроля усвоения и воспитанности, а причем здесь вышестоящие организации?

Возникает вопрос: почему сведения о результатах внутришкольного контроля необходимо предоставлять в вышестоящие организации??? Скорее всего по нему будут судить о работе школы, но это документ для внутреннего использования, а критериями работы школы должны быть другие показатели, охватывающие другие и разнообразные виды деятельности всей школы. Внутришкольный контроль должен служить интересам школы для повышения качества образования независимо от требований вышестоящих организаций и не быть карающим бичом для школ, побуждая процентоманию.

Сегодня следует сказать о некоторых издержках, связанных с количественными показателями. По-видимому, целесообразно скорректировать общую стратегию контроля и уделять внимание формированию смысложизненных ориентаций и становлению активной жизненной позиции у школьников.

Роль регуляторного опыта в поисках смысла жизни

А.К. Осницкий, г. Москва

Традиционно подростковый возраст связывается с пубертатом и рвущимися на волю инстинктивными сексуальными инстинктами, которые в свою очередь связаны с насилием и стремлением к разрушению. Даже созидательная сторона данных инстинктов в рамках масс-медиа (культуры современности) уступает поощряемому социумом стремлению к удовольствию, и стремлению к превосходству. Признается и стремление подростка к независимости, конфронтации миру взрослых. Но этим все и ограничивается.

Еще раз напомним: подростку, если он стал задумываться "над жизнью", впервые открывается несовершенство человеческих отношений, несовершенство "общепринятых" правил. Ранее он обожествлял взрослых: все, что они говорили, о чем рассказывали, воспринималось с полным доверием. Подрастая, обнаруживает, что все оценки взрослых далеко не всегда верны, и что взрослые, требующие, чтобы подросток не отступал от правил и следовал указаниям старших и их примеру, сами непоследовательны – и в своих оценках, и в своих мнениях и в поступках.

Сходная ситуация наблюдается и в школе. Вначале полное доверие учителю, который становится непререкаемым авторитетом. Но через два-три года учебы школьник, ранее безоглядно доверявший учителю, становится свидетелем, во-первых, несходства требований разных учителей; во-вторых, не безукоризненности поведения самого учителя; и в-третьих, требования и стиль поведения учителя далеко не всегда разнообразны. Слова и авторитет учителя теряют силу, но к родительскому слову сила не возвращается. Родительский контроль так надоедлив... С ранних лет взрослые учат ребенка различать плохое и хорошее; учат, в лучшем случае, своим примером, а чаще - с помощью наставлений, нотаций, в которых господствует логика "черно-белая": хорошо - плохо, можно - нельзя, бери пример - не бери примера. А впоследствии черно-белую логику его решений ему же и ставят в вину.

В пору подростничества ребенок обнаруживает, что оценки применяемые взрослыми противоречивы, взрослые непоследовательны и необязательны; полагаться на их слова – нельзя. Мы и сами, если призадумаемся, довольно быстро заметим, что в мире действия, в "мире вещей" можно установить логику, определенные правила наших действий, а вот в мире человеческих отношений дела обстоят куда хуже. В мире взрослых еще не установлены всеобщие правила, регулирующие межличностные отношения, – иначе не было бы стольких конфликтов, да и конфликты мы бы научились разрешать не на поле битвы.

Подчеркиваю, именно появление первых сомнений в истинности оценок из мира взрослых можно рассматривать как психологический критерий вступления в подростковый период. Выжить в этом мире вовсе без оценок и без определенных позиций по отношению к окружающему миру – невозможно. Приходится вырабатывать новую, собственную систему оценок происходящего в мире. Что и пытается сделать подросток! В этом его преимущество перед нами – взрослыми. Мы, не замечая этого, пошли на компромисс во всем том, что касается наших знаний и умений; и пытаемся жить, используя "плоды компромисса". А он увидел, почувствовал их несовершенство – и пытается выправить положение. Он-то пытается; но и мы пытаемся... "привести его к общему знаменателю", руководствуясь вроде бы благими намерениями. Приобщаем его к нашему опыту компромиссов, пытаемся помочь ему избежать тех ошибок, что делали сами. И большей частью преуспеваем в своих попытках, но при этом не столько приобщаем его к нашему позитивному опыту, сколько пытаемся разуверить в действенности попыток открыть что-то новое, свое. И если нам удастся убедить его "смириться", мы считаем свою задачу выполненной! И не замечаем, что сами плодим себе подобных, пассивно принимающих до нас установленные правила жизни, примирившихся со всем тем, что нас не устраивает.

Развивающаяся рефлексия подростка, если ее «не загоняют в угол», по сути дела и является поиском смысла всего, с чем приходится ему сталкиваться. Образцы смыслов, насаждаемых извне воспринимаются некритично (телевидение и средства массовой информации изошряются в насаждении порока). Преобладает непосредственно-чувственный уровень восприятия «разжеванной» и внешне привлекательной информации, не предполагающей раздумий. И если у подростка нет ранее наработанных предпосылок к размышлениям, не будет их и в отроческий период. Но откуда могли бы взяться эти предпосылки? Во-первых, из семьи, в которой труд почетен, во-вторых, из школы, в которой приобщение к общественно значимому учению всегда связано с трудом и необходимыми для этого усилиями, в-третьих, из дружбы связывающей подростков в каком-то общем деле.

Таков наиболее общий план развития подростка. Выстоять в этот сложный период ему помогает та форма самостоятельности, которую он выбирает сообразно обстоятельствам. Рассмотрим варианты.

Может быть самостоятельность, акцентированная на чувстве независимости, противостояния родителям и другим взрослым. Большой пользы подростку она не приносит. Часто на этой основе возникают девиации поведения, конфликты с окружающими.

Самостоятельность, акцентированная на чувстве сотрудничества с семьей, но оппозиционная по отношению к школе и окружающим, также неконструктивна.

Поведение подростка становится зависимым от семейных установок, конфликтным во взаимоотношениях с окружающими. И семья становится тем прибежищем, в котором подросток ищет успокоения и поддержки. Но вне семьи себя он не находит.

Конструктивнее самостоятельность, акцентированная на чувстве сотрудничества с миром, в котором он живет. Подросток благодаря поддержке семьи вырастает в обстановке сотрудничества с взрослыми и сверстниками, обстановке трудового воспитания, поглощенности каким-либо делом.

Самостоятельность в делах и поступках, в основании которой лежит поглощенность каким-либо делом и сотрудничество с окружающим миром, всегда связана с общечеловеческими смыслами и поисками своего места в этом мире. А успешность реализации своих смыслов определяется способностью к саморегуляции своего поведения и деятельности. Отказ от самостоятельности приводит к зависимости подростка от сверстников и взрослых, к зависимости не только в поведении, но и в осмыслении своих действий, своих перспектив. Возникающие оппозиционные формы поведения протекают либо на грани с патологией, либо в социально неприемлемых формах.

С.Л. Рубинштейн еще в 1922 году рассматривал «принцип творческой самодеятельности как принцип развития человека». Позднее привлек внимание психологов к принципу единства сознания и деятельности. В унисон ему А.Н. Леонтьев специально занялся разработкой теории деятельности. Ранее Л.С. Выготский писал, что именно взрослый обеспечивает ребенку «ближайшую зону развития». Подчеркивая больше социальный план взаимодействия, он, безусловно, связывал это взаимодействие с игрой, с преобразовательной активностью ребенка и взрослого.

Почему психологи поют славу деятельности. Да потому, что в деятельности, для деятельности и через деятельность формируются у ребенка, а потом и у взрослого все культуральные функции (Л.С. Выготский в духе времени называл их «высшими»), надстраиваемые над функциями натуральными. Потому что именно в отличие от реактивного и импульсивного поведения поведение в деятельности предваряется отображением в сознании и регулируется им. Потому что в сознании отображается и им контролируется технология деятельности, диктующая человеку организацию последовательности действий. И, наконец, именно в деятельности человек обретает возможность управлять не только своими действиями, но и своим сознанием.

Деятельность - та социальная практика, в которой человеку развивающемуся предоставляется возможность инициации и управления ходом своей активности и преобразования в предметной ситуации. Психологический анализ деятельности и роли человека в ее осуществлении вскрывает важнейший аспект самоорганизации человека в ходе проектирования и осуществления деятельности – аспект саморегуляции своих возможностей в сложной структуре организации процесса деятельности. Этот аспект достаточно хорошо проработан в работах О.А. Конопкина и Б.В. Зейгарник.

Диагностика сформированности системы саморегуляции деятельности позволяет выявить структурно-компонентные и другие особенности системы саморегуляции, иными словами выявить наличное состояние саморегуляции на данный момент. Но не следует забывать о том, что система саморегуляции, способствующая освоению новых форм осуществления деятельности, исходно складывается с учетом возможных изменений в ситуации и формируется не столько в соответствии с индивидуальными особенностями человека (они тоже учитываются), сколько в соответствии с возможными вариантами

изменения ситуации. Конкретная актуализация системы саморегуляции осуществляется как «скорая помощь». Откуда же брать ресурс для единовременной саморегуляции собственных усилий в соответствии с требованиями технологии действий. По всей вероятности, должен быть определенный опыт, откуда человек и его функциональные подсистемы извлекают по мере необходимости нужный материал. Такой опыт получил название «регуляторного» (Осницкий А.К., 1996, 2001). Его исследование выявило пять содержательных компонентов (ценностный, рефлексивный, привычной активизации, операциональный, сотрудничества). Регуляторный опыт рассматривается нами как динамическая подсистема целостного опыта человека, включающая информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную (в работе, в деятельности) непосредственно-чувственным и опосредствованным путем, наполненная личностным смыслом и определяющая направленность активности человека.

Существенным моментом расширения и накопления регуляторного опыта является включение человека (и большого и маленького) в трудовую деятельность, развитие его произвольной активности, побуждаемой как желаниями человека, так и его волевыми усилиями. В трудовой деятельности, наполненной личностными смыслами (связывающими человека с достижениями человечества), человек не только утомляется, но еще и способен испытать радость от собственных усилий, способен увидеть перспективы своего развития. В надписи на воротах в Аушвиц «Работа делает свободным», звучащей как издевка, на самом деле немало верного. В работе (я не говорю об изнурительном наемном труде, на который обрекает людей кучка «сверхчеловеков») человек встает над обстоятельствами, развивается не только физически, но и умственно. Мы часто не замечаем, какое удовлетворение дают нам умственные усилия, предпринимаемые нами по собственному принуждению и вначале требующие длительных усилий; а затем при блеске фантома успеха мы забываем о времени о собственных усилиях и длительное время увлеченно работаем над тем или иным материалом. Напрашивается аналогия между послепроизвольным вниманием, обнаруживаемым в такого рода увлеченной работе и «вторым дыханием» в спорте. Те, кто испытал «второе дыхание» очень хорошо знают о том критическом моменте, когда человек готов «сойти» с дистанции, но что-то останавливает его, он продолжает из последних сил бежать и вдруг!... как будто тумблер переключили в его возможностях: руки, ноги как бы «полетели» с новой силой и человек достаточно легко доходит до финиша. Так же и в послепроизвольном внимании: последовательное принуждение себя к усилию, после множества промежуточных результатов принудительной работы приводит человека к предвосхищению успешных действий, к оформлению целевой направленности и как следствие «второму дыханию» в интеллектуальной работе.

И поэтому с неизбывной печалью смотрю на присущее современному образованию и воспитанию забвение трудового воспитания. Где уж тут место новым смыслам, если кумир – деньги.

Роль самоощущения подростков в развитии познавательных смыслов жизни

Г.Д. Чистякова, г. Москва

В настоящее время общепризнано, что познавательная потребность составляет необходимую предпосылку развития способностей. Решающее значение для формирования познавательной потребности имеет социальная среда: семья, школа и сверстники, во взаимосвязи с которыми осуществляется развитие способностей и мотивации. Различными исследователями было показано, что на мотивационную сферу детей влияют ценностные установки родителей по отношению к процессу познания: реализация детьми их интеллектуальной одаренности напрямую зависела от того, выступали ли познавательные интересы в качестве приоритетной жизненной ценности для их родителей. Важное значение имеет также соответствие условий воспитания и обучения в школе познавательным потребностям учащихся.

В эксперименте исследовалась связь познавательных смыслов жизни с самоощущением подростков (14-15 лет) в семье и в школе. Самоощущение подростков в семье исследовалось на основе отраженных в их представлении оценок родителей и близких людей, которые сравнивались с самооценками учащихся. Уровень познавательной мотивации учащихся, указывающий на ценность познавательных смыслов, самоощущение учащихся в школе (наличие тревожности и негативного эмоционального отношения к учению), а также общий показатель мотивации учения определялись с помощью методики Ч.Д. Спилбергера, модифицированной А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан. Полученные данные сопоставлялись с успешностью обучения подростков.

Результаты проведенного исследования показали, что ценность познавательных смыслов для подростков имеет сложные взаимосвязи с их самооценками, самоощущением в школе и с успешностью обучения.

Влияние семьи или значимых близких наиболее непосредственно сказалось на самооценках учащихся. Сравнение самооценок учащихся с отраженными в их представлении оценками их близких показывает, что в основном они согласуются между собой. Высокие самооценки положительных качеств у учащихся совпадают со сходными оценками родителей и близких людей или воспроизводят их. Увеличение количества отрицательных качеств подростка в оценках кого-либо из значимых близких людей, вызывает их увеличение и в самооценках подростков. Средние по уровню самооценки подростков в своем большинстве представляют собой усреднение отраженных оценок их близких людей. Это наблюдается как в отношении положительных качеств, так и в отношении отрицательных качеств. Большое количество отрицательных качеств в отраженных оценках у членов семьи и близких людей приводит к занижению подростками своих положительных качеств. Часть учащихся с низкими самооценками в качестве близких к ним людей привели подруг и друзей, что, скорее всего, может быть вызвано сложностями в отношениях с родителями.

Связь самооценок учащихся и отраженных оценок, даваемых им родителями и близкими, со значимостью для них познавательных смыслов проявилась следующим образом.

Высокую значимость для них познавательных смыслов отметили чуть больше половины подростков. Согласно их самооценкам и отраженным оценкам близких их

можно объединить в две группы. Одну группу составляют учащиеся, имеющие высокие самооценки и соответствующие им высокие отраженные оценки родителей и близких. В другую группу вошли учащиеся, по мнению которых родители и близкие дают им средние оценки. При этом сами они оценивают себя более строго – их самооценки занижены по сравнению с отраженными оценками близких.

Среднюю значимость познавательных смыслов отметили для себя больше четверти учащихся, в самооценках которых даны высокие или средние значения положительных качеств, а отрицательных качеств присутствует больше, чем у учащихся с высокой познавательной мотивацией.

Самооценки учащихся варьировали при высоком уровне познавательной мотивации от высоких до средних и при среднем уровне от высоких до низких. Снижение самооценок учащихся, как и отраженных оценок близких людей, было связано с худшей успеваемостью – наличием троек.

Полученные результаты не выявили непосредственной связи между успешностью обучения и отмечаемым подростками уровнем познавательной мотивации. Среди учащихся с высоким или средним уровнем познавательной мотивации были как отличники, так и средне успевающие ученики. Около половины учащихся с высокой познавательной мотивацией учатся успешно, остальные не реализуют ее в школе в полной мере. Объяснением этому служат показатели самоощущения учащихся в школе: примерно две трети учащихся имеют высокое негативное отношение к учению, обусловленное высоким уровнем отрицательных эмоций, вызываемых учебой, или сочетанием повышенной тревожности и отрицательного эмоционального отношения к учению.

Низкий уровень познавательной мотивации отмечен у части отлично и хорошо успевающих подростков. Они воспринимают себя как средне или низко оцениваемых близкими, и этому соответствуют их средние или низкие самооценки. Общими для них являются показатели самоощущения в школе: негативное эмоциональное отношение к учению в сочетании с высокой или средней тревожностью.

Тревожность и эмоциональное отношение к учению служат показателями самоощущения учащихся в школе. Высокое значение любого из этих показателей препятствуют реализации учащимися их познавательной активности. Высокая тревожность сочетается, как правило, с также высоким уровнем негативного эмоционального отношения к учению. Только у четверти учащихся с высокой значимостью для них познавательных смыслов их самоощущение в школе способствует реализации и развитию познавательной мотивации в учебной деятельности, характеризуясь низким уровнем тревожности и отсутствием негативных эмоций по отношению к учению.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Самоощущение учащихся в школе служит важным фактором, обеспечивающим актуализацию познавательных смыслов. Самоощущение в семье существенно определяет значимость познавательных смыслов для учащихся, влияя на их самооценку. Наиболее благоприятными для развития познавательных смыслов являются самооценки, превышающие средние.

Полученные результаты показывают, что ценность познавательных смыслов для учащихся выступает как достаточно независимое личностное образование, на которое не оказывает непосредственного влияния успешность обучения и самоощущение в школе.

Такая относительная автономность познавательных смыслов служит основой для их дальнейшего развития, обеспечивающего возможность поиска смысложизненных ориентаций в противовес неосознанному присвоению стереотипных представлений, с которыми сталкиваются учащиеся. Это особенно актуально в подростковом возрасте, целями которого являются самопонимание, определение жизненных ценностей, своего места в жизни.

Актуализация проблемы смысла жизни в период адаптации пятиклассников

М.А. Чижевская, г. Дзержинский, Московская область

Общеизвестно, что в школьной педагогике базовыми являются задачи по формированию у детей целей и способов их достижения. Совершенно очевидно, что эти ключевые направления педагогической деятельности неразрывно связаны с такими понятиями и категориями как «цель жизни», «смысл жизни», «акме», «счастье», «становление идентичной личности», «творчество», которые были проанализированы в работах Л.И. Божович, В.Э. Чудновского, А.В. Суворова, Д.А. Леонтьева, О.В. Дашкевича, Д.Б. Богоявленской.

Успешность решения педагогических задач напрямую зависит от успешности процесса адаптации школьников к новым условиям при переходе из начального звена в среднее.

Переход из начального в среднее звено школы является переломным периодом в жизни каждого школьника. Внимание к подростковому возрасту обусловлено тем, что на этом возрастном этапе происходит открытие своего «Я» на социальном, личностном и бытовом уровнях, определение своего призвания и поиск средств его осуществления. Подростковый возраст - это период, в течение которого формируются жизненные ценности, происходит осознание своих качеств, способностей, интересов, возможностей, притязаний, стремлений, планов, проектов, опасений, становление общих взглядов на жизнь, отношений к людям и себе, актуализируется проблема смысла жизни. Перед подростком стоит задача выбора, определения приоритетного направления жизни.

Любой учитель скажет, что начало 5-го класса – сложный этап, и не только для ребенка, но и для учителей, для родителей. Проблем много, и они не ограничиваются рамками учебного процесса, а связаны также с организацией жизни в школе в целом и с психологической атмосферой в семье.

Возраст учащихся 5-го класса можно назвать переходным от младшего школьного к младшему подростковому. Психологически этот возраст связан с постепенным обретением чувства взрослости – главного личностного новообразования младшего подростка.

Путь осознания себя сложен, стремление обрести себя как личность иногда порождает потребность в отчуждении от всех, кто до этого привычно оказывал на ребенка влияние, и это в первую очередь семья, родители. Внешне это отчуждение проявляется в негативизме – стремлении противостоять любым предложениям, суждениям, чувствам взрослых. Отсюда – конфликты с взрослыми. Ребенок (младший подросток) пытается найти собственную уникальность, познать собственное «Я». По этой же причине

подросток ориентирован на установление доверительных отношений со сверстниками. В дружбе происходит моделирование социальных взаимоотношений, усваиваются навыки рефлексии последствий своего или чьего-то поведения, социальные нормы взаимодействия людей, моральные ценности.

Умственная активность младших подростков велика, но вот способности развиваются только в той деятельности, которая вызывает положительные эмоции. Успех (или неуспех) существенно влияет на мотивацию учения. Оценки при этом играют важную роль: высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. Совпадение оценки и самооценки важно для эмоционального благополучия подростка. В противном случае неизбежен внутренний дискомфорт, и даже конфликт. Учитывая физиологические особенности возраста (рассогласование темпов роста и развития различных функциональных систем организма) можно понять и крайнюю эмоциональную нестабильность подростков.

Таким образом, переходя из начальной школы в среднюю, ребенок подвержен не только внешним, но и внутренним, психологическим изменениям. Необходимо обратить внимание родителей на значимость эмоционально близкого общения с детьми, помочь им установить такие отношения.

Нами исследовалась адаптация пятиклассников к новым условиям учёбы.

С результатами исследования были ознакомлены ребята на классном часе и их родители на собрании.

Исследование включало в себя подбор методического и диагностического аппарата, проведение тестирования и обработку данных, интерпретационный этап.

В ходе нашей работы было проведено:

1. Анкетирование по вопроснику С.В. Левченко «Чувства, которые я испытываю в школе».

2. Диагностика школьной мотивации учащихся (по методике Н.Г. Лускановой).

3. Сравнительные гистограммы уровня успеваемости учащихся в 4-м классе и первой четверти 5-го класса.

4. Видеозапись интервью с учащимися, в ходе которого пятиклассникам задаются следующие вопросы:

1) Что изменилось в твоей жизни, когда ты стал пятиклассником?

2) С какими трудностями тебе пришлось встретиться в 5-м классе? И удалось ли тебе их преодолеть?

3) Что бы ты хотел пожелать своим родителям? А может быть, даже что-то искренне пообещать?

5. Видеозапись фрагментов уроков одного учебного дня.

6. Дети написали «Открытые письма родителям».

7. Подготовлена памятка для родителей пятиклассников.

Важным этапом нашей работы было проведение родительского собрания «Адаптация пятиклассников к новым условиям учёбы», целью которого стало:

- просвещение родителей;

- знакомство с психологическими особенностями возраста;

- анализ основных трудностей, возникающих при переходе учащихся в среднее звено;

- определение смысложизненных ориентиров, линии поведения родителей для облегчения адаптации детей к новым условиям.

При проведении родительского собрания были использованы материалы исследования, подготовлена презентация.

Результаты тестирования «Чувства, которые я испытываю в школе» показали, что у 85% учеников класса есть желание приходить в школу, 93% испытывают радость, в то же время удивительным для нас было, что 63% пятиклассников испытывают тревогу за будущее. Казалось бы, обычно тревожатся за будущее подростки старшего возраста, выпускники школы. Испытывают беспокойство - 44%, усталость 67% и вместе с тем 70% - уверенность в себе. Даны рекомендации, проведены индивидуальные беседы с детьми и их родителями. Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью позволила получить следующие результаты: у детей есть любимые предметы — у 100%. Вселяет оптимизм, что детям интересно учиться. Обычно у ребят в школе хорошее настроение. 63% учащихся класса привыкли к новым учителям. 96% учащихся класса отметили, что хороший классный руководитель. Значит, есть в классе взрослый человек, к которому можно обратиться в любую минуту за помощью, с любым возникшим вопросом. Исследование показало, что дети стали проявлять больший интерес, задавать вопросы и видеть успешность их решения. Это даёт уверенность в себе, активизирует желание жить, учиться, заниматься спортом, находить увлечения, строить планы, стремиться к совершенствованию.

Родительское собрание, проведенное по теме адаптации школьников, показало, что многие родители не учитывают особенности своего ребенка, не обращают внимания на сложности перехода и адаптации младших подростков.

Исследование выявило с какими сложностями сталкиваются ученики класса и позволило определить способы решения возникших проблем, определить жизнесмысловые ориентиры, линию поведения родителей для облегчения адаптации детей к новым условиям.

Актуальными результаты исследования стали и для учителей, работающих в данном классе. Теперь, зная, как тот или иной ребенок проходит этот сложный период адаптации, появилась возможность формировать и корректировать индивидуальный подход к учащимся данного класса.

Мы планируем провести повторную диагностику в конце учебного года, сравнительный анализ полученных результатов и продолжить свою работу с родителями, учителями и учениками по формированию целевых жизненных установок у школьников и путей их достижения. Предполагается сформировать у детей класса такое отношение к жизненным трудностям, которое может быть выражено словами Л. Кьюби «Штурмуйте каждую проблему с энтузиазмом... как если бы от этого зависела Ваша жизнь».

Литература:

1. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Басилова Т.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика. Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 стр.
2. Киселева О.А. «Экзаменуем... родителей!» "Первое сентября" Газета Издательского дома "Первое сентября". № 24/20082.

3. Лусканова Н.Г. "Методы исследования детей с трудностями в обучении". Анкета "Оценка уровня школьной мотивации".
4. Коблик Е.Г., Первый раз в пятый класс! Программа адаптации детей к средней школе. М. «Генезис», 2007

Проблемы современного образования, смысл жизни и экологический туризм

Г.И. Кузнецова, г. Дзержинский, Московская область

Как нам хочется, чтобы наши дети были успешными и счастливыми. Хочется, чтобы наши дети смогли найти свой путь, свой смысл жизни. Хочется, чтобы в нашем обществе люди делали больше хорошего и меньше плохого. Как этого добиться? Вы сразу ответите, надо лучше воспитывать наших детей! И будете правы! Как воспитывать наших детей, что бы они были хорошие? На каких идеалах? Чей пример позволит задуматься наших детей о самом себе? Поможет им найти свой смысл жизни? Мне кажется, мы нашли уникальное средство воспитания - ПРИРОДА!

Красота и гармония природы, которая удивляет и восхищает одновременно, побуждает проявлять свои лучшие качества. В сочетании с непрерывным общением и активной деятельностью создается особая образовательная среда, благодаря которой происходит гармоничное развитие личности каждого ребенка.

Я руководитель эколого-краеведческой группы «Классная компания». Уже 10 лет я стараюсь увлечь учащихся нашей гимназии экологическим туризмом.

Экологические экспедиции – самые яркие страницы в жизни нашей группы. Мы сотрудничаем с Особо Охраняемыми Природными территориями (ООПТ) что дает нам возможность путешествовать по всей России! Заповедники и Национальные парки обладают уникальным природным и образовательным потенциалом. Они расположены в местах, где сохранились природные, культурные и исторические памятники.

Экотуризм довольно простое дело, но бесконечно интересное и полезное! Занятие экологическим туризмом дает огромные возможности для личностного роста подростков:

- учит бережному отношению к природе и культуре России;
- приучает переносить бытовую неустроенность, трудности и лишения;
- сдерживает развитие их капризности и эгоизма - переформулирует;
- способствует развитию их самостоятельности и формирует навыки самообслуживания;
- учит брать на себя ответственность за общее дело и других людей;
- учит вести здоровый образ жизни и рационально использовать свое время.

Экспедиция – это лагерь самообслуживания. Городские дети имеют очень хорошую теоретическую базу, и при этом у них полное отсутствие практических навыков автономного проживания на природе. Все по обеспечению своего проживания на природе дети должны научиться делать сами. Необходимо подчеркнуть, что при проведении даже однодневного похода «иждивенцев» в нашей группе не может быть. Этот принцип следует неукоснительно соблюдать и в первую очередь в отношении младших детей. Наша группа разновозрастная, в одном походе могут участвовать дети со значительной разницей в возрасте: от 7 до 20 лет. Младшие выполняют посильную возрасту работу, обязательно дежурят.

Особую роль в развитии личности, во время многодневных экспедиций, играет ситуация повышенного физического и морального напряжения. Трудности походной жизни: неблагоприятные погодные явления (сильный, многодневный дождь, ветер), попадающиеся на пути препятствия (речные броды, болота, горные перевалы), отсутствие привычных бытовых условий, постоянный физический труд - все это требует от подростков концентрации сил, воли и терпения.

Смогут ли не сломаться, упав в траву со словами «Все, больше ничего не буду делать»? Смогут ли, вернувшись после многокилометровых экскурсий, выполнять свои обязанности дежурных? Смогут ли при этом еще помогать другим – более уставшим? Смогут ли взять на свои плечи чужой груз? Смогут ли в проливной дождь пересилить свое желание отсидеться в палатке или отправятся помогать дежурным? Мне часто приходится задавать и себе все эти вопросы.

А все эти естественные испытания надо преодолеть! А если ты ночуешь в мокрой палатке, а «за бортом» - ноль?! Как тут не научишься выживать и проявлять изобретательность, юмор и смекалку! Задача педагога - помочь детям быть успешными, достойно встретить все испытания, пройти через них, сохранив веру и верность: веру в себя и верность друзьям.

В подобных ситуациях-испытаниях подросток находит ответы на актуальные для себя вопросы: «Что я есть на самом деле?», «К чему я способен, что могу?». Именно в этих экстремальных ситуациях у него появляется возможность проверить себя, показать себя, доказать себе. Подняться над своими слабостями, капризами, страхами и продемонстрировать свои лучшие качества! Как приятно услышать из уст воспитанника: «Оказывается - я добрый и могу помогать другим!»

Преодолевая всевозможные трудности экспедиционной жизни, подросток приобретает огромный жизненный опыт. В нем открываются скрытые для него самого резервы. Он начинает лучше понимать самого себя, что как раз и способствует в нахождении смысла жизни.

Мои наблюдения показывают, что подростки, пройдя жизненную школу в экспедиции, становятся социально активными членами общества. Они стали активом школьного совета самоуправления в гимназии. У них есть вера в себя, инициатива и упорство в целедостижении.

Формирование вечных ценностей и высоких человеческих качеств есть одно из главных предназначений экологического туризма. Главное богатство любой страны – Человек. Каким вырастит это человек – таким и будет наше будущее!

Приложение

Анкета №1

1. Что привлекло вас совершить первый поход?
2. Что побуждает идти в экспедицию?
3. Какой смысл вы видите в экологическом туризме для себя?
4. Что нового вы открыли в себе во время экспедиции?
5. Что нового вы открыли в товарищах?
6. В чем вы видите смысл своей жизни?

Анкета №2

1. Как вы считаете, что может побудить вас пойти в экспедицию?

2. Знаете ли вы что такое экологический туризм?
 3. Знаете ли вы себя? (напишите основные свои черты характера)
- Готовы ли вы терпеть лишения и трудности походной жизни? ДА НЕТ
4. Готовы ли вы решать проблемы связанные с
А. Быт Б. Общение В. Дисциплина
 5. С кем бы вы хотели пойти в экспедицию?
 6. В чем вы видите смысл своей жизни?

Выбор жизненного пути как ценностно-смысловая задача старшеклассников

П.И. Арапова, г. Москва

Проблема выбора жизненного пути у старшеклассников по-прежнему не теряет своей актуальности и требует осмысления на данном этапе развития общества. Выбор жизненного пути зависит от избирательной активности личности старшеклассника и запросов общества.

Стержневыми, системообразующими качествами школьника, востребованными в современной социальной ситуации, и необходимыми для определения стратегии жизни являются следующие:

- готовность к смыслообразованию;
- готовность к самоизменению и самообновлению;
- готовность к самостоятельному выбору и ответственности за свой выбор;
- готовность к толерантности;
- готовность к креативности;
- готовность к интернальности;
- готовность к поликультурному диалогу;
- готовность к развитию рефлексивности сознания;
- готовность к нравственной устойчивости личности.

Обладая данными характеристиками, старшеклассник сможет осуществить осознанный выбор жизненного пути и своей стратегии в соответствии с ценностными ориентирами.

Субъектная позиция старшеклассников, во многом определяется характером взаимодействия с ближайшим окружением, прежде всего, с семьей, педагогами и одноклассниками. В то же время необходимо учитывать огромное влияние виртуального пространства. Профессионально организованная групповая воспитывающая деятельность в классе как на уроке, так и во внеурочной деятельности, напрямую влияет на развитие субъектности старшеклассников и готовности их к осознанному выбору.

Задача взрослых – содействовать осознанию жизни как ценности, способствовать повышению личностной значимости старшеклассника, создавать условия для формирования жизненной позиции, построенной на осознанном выборе собственного жизненного пути и выходе на собственную стратегию жизни.

Б.С. Братусь полагает, что ценности можно представить в виде «вертикали смыслов», в которой с точки зрения возрастной динамики выделяются ситуативные ценности, личностно-смысловые образования и система личностных ценностей; по уровню –

прагматический, эгоцентрический, группоцентрический, нравственно-ценностный и духовный.

В результате у школьников формируется:

- отношение к человеку как ценности;
- отношение к жизни как ценности;
- отношение к деятельности как ценности;
- отношение к обществу как ценности;
- отношение к природе как ценности.

Технология формирования ценностных ориентаций включает следующие профессиональные умения педагога:

- ценностное восприятие окружающего мира, т.е. умение видеть ценности;
- интерпретация поведения детей с позиции ценностей;
- предъявление ценности детям;
- осмысление жизни с позиции ценностей;
- диагностика ценностных предпочтений.

Задача педагога – организовать групповую работу, выступая в роли координатора. Проблемы, которые поднимаются, могут решаться по микрогруппам: “разработчики”, “аналитики”, “эксперты”; в кругу; по диадам; по командам, предпочтительнее использовать формы групповой деятельности.

Нами разработана следующая технология организации групповой совместной деятельности:

- актуализация мотивов, которая способствует появлению личностного интереса;
- проблематизация, которая способствует осознанию противоречия;
- осмысление, когда обсуждаются гипотезы;
- анализ, который способствует выявлению причинно-следственных связей;
- рефлексия, которая способствует анализу личного отношения и выстраиванию собственного образа действий.

Для повышения мотивационной включенности школьников нами используются дискуссии, конструирование практических проблемных ситуаций, сюжетно-ролевые игры, которые моделируют ситуацию выбора, помогают пересмотреть прежние результаты деятельности, раскрыть новое поле смыслов, выстроить собственные мотивационные установки.

Особое внимание считаем необходимым уделить интроспективным методикам, которые направлены на развитие рефлексивности сознания старшеклассников.

В отличие от традиционного метода самонаблюдения подросток занимается не только самоанализом, но и определяет трудности и возможные пути их преодоления, т.е. намечает программу личностного роста. Остановимся на ней подробнее.

Самоинтервью – это письменное обследование, которое проходит в домашних условиях. Жестко заданной схемы не существует. В течение ряда лет нами используется следующий вариант:

- отношение к самому себе («Я» как человек с индивидуально неповторимым миром, со своим отношением к себе, к другому, к окружающему миру);
- отношение ко мне других людей (прежде всего референтных лиц);
- отношение к ценностям, в итоге – к жизни.

Текст самоинтервью приобретает характер свободного сочинения о самом себе по трем вышеобозначенным пунктам. Такой работе может предшествовать классный час, построенный в форме интервью, когда старшеклассники анализируют особенности данного метода, составляют вопросы, по которым будет организовано интервью. Работа проводится в малых группах, каждой из которых дается задание взять интервью, например, у одного из участников педагогического процесса: директора школы, учителя, одноклассника, психолога, родителя. Каждая группа поочередно выступает в роли «интервьюера», «интервьюируемого» и аналитика. Такая модель подготавливает подростков к более осознанному проведению самоинтервью.

Итогом самоинтервью становится самостоятельный анализ подростками своего внутреннего мира, характера взаимоотношений с другими людьми и трудностей в выборе собственной стратегии ценностного отношения к жизни.

Отношение к самому себе у 92% из 184 опрошенных школьников г. Москвы является положительным и выражается в таких утверждениях, как: «Я по-своему люблю себя»; «Я нравлюсь себе» и т.п. У 6% подростков наблюдается неопределенное отношение к себе: «До конца себя не узнал», либо уход от ответа: «Очень тяжело сказать о себе»; «Обо мне лучше могут сказать родители и друзья»; «Не мне судить о себе». У 2% подростков выражено крайне негативное отношение к себе: «Да что у меня есть хорошего?» или самобичевание с выделением негативных личностных характеристик.

В качестве недостатков 54% подростков выделили лень, недостаточно развитую силу воли, 48% - раздражительность, обидчивость, несдержанность.

«Отношение ко мне других людей» подростки характеризуют прежде всего как доброжелательное (74%) и конфликтное (26%). В качестве референтных лиц выступают друзья и родители.

Выражая отношение к ценностям, подростки (100%) на первое место выдвигают семью; на втором месте - дружба, взаимопомощь (53%); на третьем - успех самореализации в жизни.

После прочтения самоинтервью мы в письменной форме индивидуально даем краткое резюме с пожеланиями и рекомендациями. Резюме носит доброжелательный характер и не может быть формальным.

Таким образом, выбор жизненного пути как ценностно-смысловая задача старшеклассников может решаться в образовательном пространстве школы средствами групповой воспитывающей деятельности и через развитие рефлексивности сознания в ходе применения интроспективных методик.

Изучение представлений о смысле жизни у современных школьников

М.Б. Круглова, Московская обл.

Проблема поиска и обретения смысла жизни школьниками приобретает большое значение в наши дни. В новом проекте «Об образовании» сформулировано достаточно четко: «новое образование должно работать на новую экономику». Нельзя не согласиться с мнением В.Э.Чудновского, который писал на страницах «Литературной газеты»: «Мы как будто ушли от человека с психологией “винтика” государственной машины, но приходим к психологии “винтика” рыночной экономики». Как отметил далее В.Э.

Чудновский: «Нужно подготовить школьника к жизни в условиях рыночной экономики, но не менее важно научить его быть личностью, чтобы смысл будущего рыночника не свелся к добыванию денег любым способом».

Чтобы понять, как реализовать эту идею, нужно, прежде всего, посмотреть, а какие представления о смысле жизни складываются у современных школьников. Нами было проведено анкетирование учащихся восьмых, десятых и одиннадцатых классов. Ученикам была предложена анкета В.Э. Чудновского «О смысле жизни». Отвечая на вопросы, они должны были раскрыть само понятие «смысл жизни», его влияние на судьбу человека, соотношение понятий «смысл жизни» и «бессмыслица», влияние возраста на смысл жизни. Особое внимание мы уделяли осознанию учащимися изменений в понимании смысла жизни в последние годы, а также того, что влияет на становление смысла жизни. Кроме того, в конце анкеты учащиеся должны были сформулировать смысл своей жизни.

В анкетировании приняло участие 45 восьмиклассников, 50 десятиклассников и 50 одиннадцатиклассников. Оказалось, что у школьников складываются самые разные представления о смысле жизни. Результаты анкетирования показали, что у одних – на достаточно высоком уровне обобщенности, у других – они конкретизированы в соответствии с этапом своей жизни. Приведем примеры достаточно общих формулировок. «Смысл жизни это высокая цель, ради которой человек живет, учится, самосовершенствуется» (М., 16 лет, 10 кл). «Смысл жизни - это стремление к мечте, постоянной цели» (Д., 17л., 11 кл).

Конкретные же представления отражают как широкие социальные смыслы (польза для людей, для общества), групповые смыслы (семья, дети, общение со сверстниками), так и индивидуальные (самосовершенствование, завершение этапа в обучении и т.д.) Приведем некоторые высказывания школьников. «Я считаю, что пока нельзя понять, в чем заключается смысл жизни. Пока есть только цели. Например: окончить школу, поступить в институт» (Д., 16л., 10кл). «Устроиться на работу, создать семью, воспитать детей» (Д., 17л., 11кл) «Я думаю, что смысл жизни - приносить пользу обществу, чтобы общество развивалось и совершенствовалось, а также, прожить свою жизнь достойно» (М., 17л., 11кл). «Наличие у человека смысла жизни заставляет его идти выбранным путем и не сворачивать. Это и влияет на судьбу, как ты воспринимаешь ее удары, как ты их держишь, и готов ли ты идти дальше» (М. 17л., 11кл).

С возрастом все больше проявляются у школьников познавательные смыслы (овладение новыми знаниями) и эмоциональные (любовь, счастье). Приведем высказывания школьников. «Смысл жизни – это стремиться быть счастливым. Окружать себя только приятными людьми, вещами, радующими глаз. Заниматься любимым делом и, вообще, дарить любовь окружающим. Чем больше ты ее отдаешь, тем больше получаешь. А если в твоей жизни есть любовь, то у тебя есть смысл» (Д., 16 л, 10 кл.). «Смысл жизни – это любовь. А любовь – это Бог. Об этом говорит Библия. Человек, не верующий в Бога – пустой. Ведь после смерти есть вечная жизнь, поэтому здесь нужно жить правильно. Так же, смысл жизни - это семья» (Д., 15 л., 10 кл). «Я выбрал профессию инженер- строитель, потому что мне нравится строить и мой отец – строитель» (М., 16 л, 10 кл).

Анализируя результаты анкетирования, мы обратили внимание на противоречивость представлений школьников о смысле и бессмыслице. Одни считают, что в жизни есть только смысл и не должно быть бессмыслицы, так как жизнь без смысла невозможна. Другие, напротив, отмечают ценность самой бессмыслицы, без которой, по

их убеждению, невозможен жизненный прогресс. Приведем их суждения. «То, что для одних смысл, для других бессмыслица. Так что нельзя сказать однозначно. Бессмыслица может человека сделать в 100 раз счастливее, чем смысл» (Д.,15 л.,10 кл). «Я думаю, что смысл есть во всем. Абсолютно. В любой вещи, в любой, даже самой глупой ситуации. Но не все умеют выделить это и понять» (Д.,16 л.,10 кл).

В то же время, некоторые учащиеся отмечают, что в жизни есть и смысл и бессмыслица, но, главное, каково соотношение между ними. Приведем примеры. «Бессмыслицы. Человек на протяжении всей жизни может искать смысл, поэтому все остальное – бессмыслица» (Д.,14 л.,8 кл). «Бессмыслицы. Ну, большинство людей просто ждут, пока день закончится. Живут для того, чтобы было что поесть, где поспать. Никому не помогают, но и вреда не приносят» (М.,15 л.,8 кл). «Смысла, наверное, если же только человек не уподобляется поведению животных» (М.,17 л.,11 кл). «В жизни человека, конечно, больше всего смысла жизни. Я так считаю, потому что Человек уже рожден для стремления к чему-то, и когда он подрастает, то постепенно у него появляется цель» (М.,14л.,8 кл).

К сожалению, мы должны отметить, что в ответах учащихся не проявилось существенных различий, связанных с возрастом. Некоторые различия связаны лишь с полнотой ответов. Существенным оказался не возраст школьников, а уровень их развития. В каждой параллели нашей школы, с учетом дифференцированного обучения, были скомплектованы классы общеобразовательные и гуманитарные. В гуманитарных классах школьников заинтересовала сама задача на смысл жизни. Они давали развернутые ответы, не боялись высказывать свои позиции, использовали свои знания художественной литературы, отмечали, что на становление смысла жизни большое влияние оказывала литература, указывали конкретные художественные произведения и их авторов. Приведем примеры. «Джек Лондон. Психологические романы». «Хемингуэй, Ремарк, Селинджер, Достоевский, Гоголь и многие другие». «Герой нашего времени. Повесть о господине Замере. Жутко громко и запредельно тихо». Отметим, что на вопрос о том, какие учебные предметы помогают вам в поиске смысла жизни, они указывали историю, литературу, обществоведение, МХК. Само чтение литературы они ставили на престижное 2 или 3 место (после примера родителей или общения со сверстниками).

В общеобразовательных классах, хотя и проявилась некоторая заинтересованность у отдельных школьников в вопросе о смысле жизни, но, в основном, работа с анкетой показала, что вопрос о смысле жизни на данном этапе еще не стал для них актуальным.

Обобщая полученные данные, можно отметить позитивный момент: у школьников пока не проявилось отношение к богатству как высшей ценности будущей жизни. В основном, они писали о том, что главное – найти интересную работу, достаточно оплачиваемую, в которой можно будет реализовать свои способности. Напротив, у учащихся сформированы нравственные понятия о добре и зле. Они обращали свое внимание на несовершенство современного общества, в котором процветают неравенство, несправедливость, бездуховность, обогащение одних за счет других.

Влияние смысложизненного кризиса на самоотношение личности в период ранней зрелости

А.М. Колышко, г. Гродно, Беларусь

Современное общество устойчиво ориентировано на отношение к самореализации личности как одному из важнейших источников собственного благополучия и развития. При этом самореализация личности со второй половины XX века традиционно рассматривается в качестве безусловного блага, а сама личности – творцом, субъектом своего жизненного пути. Одной из ключевых характеристик самореализующейся личности как творца собственной жизни является высокий уровень регуляции ею собственной социальной активности. Под саморегуляцией мы, вслед за И.И. Чесноковой, понимаем такую форму регуляции, которая предполагает «включенность в нее результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе» [9, с. 126]. В данной связи главнейшим психическим источником эффективного бытия личности в качестве субъекта своего жизненного пути является его зрелое, т.е. развитое позитивное самоотношение. Такое отношение личности к себе характеризуется принятием себя одновременно в двух ценностно-смысловых модусах: в модусе активного самозэффективного, успешного «Я» и в модусе спонтанного, любящего, теплого «Я» [7] и описывается с помощью комплекса таких его свойств как обобщенность, полнота и способность активно участвовать в саморегуляции [9].

Особую ценность в контексте самореализации личности степень сформированности ее самоотношения приобретает в зрелом возрасте, который характеризуется стремлением человека максимально реализовать себя практически во всех сферах социального бытия. Социальная ситуация развития личности в период зрелости характеризуется ее активным включением в трудовую деятельность, в создание семьи и обнаружением созидательной позиции в воспитании детей, творчестве, взаимоотношениях с людьми [6]. В контексте многообразия включенности человека в систему социальных отношений его зрелое самоотношение обеспечивает единство и тождественность личности, играет роль «цемента», скрепляющего принципиально разрозненные, часто противоречивые фрагменты процесса познания и самопознания [8].

Одной из важнейших особенностей развития личности в период зрелости выступает его минимальная зависимость от хронологического возраста, его обусловленность личными противоречиями и обстоятельствами жизни человека [4]. Развитие личности на данном этапе чаще всего зависит от индивидуальных жизненных замыслов человека и полноты их реализации. В данной связи становление зрелой личности – это сложный путь, который неизбежно сопровождается кризисными явлениями, в том числе и наиболее целостно охватывающим ее смысложизненным кризисом. В контексте предпринятого исследования смысложизненный кризис нами рассматривается как системный кризис личностного бытия, «возникающий по причине несформированности либо рассогласования смысла жизни с объективными условиями и индивидуальными возможностями его реализации» [2, с. 9]. Данный вид кризиса, как отмечают многие исследователи, характеризуется наиболее мощным дестабилизирующим потенциалом воздействия на структуры личности, что и позволяет нам предположить его тесную связь с содержанием самоотношения.

В современной психологической литературе проблема взаимосвязи смысложизненного кризиса и самоотношения личности представлена недостаточно. Одной из редких отечественных эмпирических работ в данной области является исследование К.В. Карпинского, который акцентирует внимание на процессах деформации самоотношения личности в период смысложизненного кризиса [1].

Гипотеза предпринятого исследования заключается в предположении о том, что переживание личностью смысложизненного кризиса в период ранней зрелости оказывает существенное влияние как на содержание ее отношения к себе как к личности в целом, так и на профессиональное самоотношение, в частности. При этом существуют гендерные различия характера данного влияния. Если переживание женщиной смысложизненного кризиса в ранней зрелости оказывает преимущественное влияние на ее отношение к себе как к личности, то переживание мужчиной данного кризиса в большей мере обуславливает содержание его профессионального самоотношения. Такое предположение вытекает из представления о том, что женщина в период ранней зрелости в большей степени, чем мужчина ориентирована на личную жизнь. Косвенным свидетельством тому может выступить статистика более ранних браков в Республике Беларусь со стороны женщин.

Исследование охватило выборку из 137 человек в возрасте от 25 до 35 лет (средний возраст 28 лет), в том числе 73 женщины и 60 мужчин. В качестве методов сбора эмпирических данных использовались: «Опросник смысложизненного кризиса» [2], «Методика исследования самоотношения» [5] и «Опросник профессионального самоотношения» [3]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью дескриптивной статистики и однофакторного дисперсионного анализа (Краскала-Уоллеса).

В результате проведенного исследования было выявлено влияние образования респондентов на выраженность переживания ими смысложизненного кризиса ($H = 9,671308$, $p = 0,0079$). Чем выше образование респондента в период ранней зрелости, тем более остро он переживает смысложизненный кризис. В то время как пол ($H = 0,0340153$, $p = 0,8537$) и семейное положение ($H = 0,0756732$, $p = 0,7832$) исследуемых выступают индифферентными характеристиками в отношении уровня смысложизненного кризиса.

Проведенное исследование позволило выявить представленный в таблице характер влияния смысложизненного кризиса на самоотношение личности в период ранней зрелости.

В таблице представлены результаты однофакторного дисперсионного анализа (влияние уровня смысложизненного кризиса на самоотношения в период ранней зрелости)

Таблица 1

Модальности самоотношения личности	Женщины		Мужчины	
	Н	р	Н	р
<i>Отношение к себе как к личности</i>				
Открытость	3,28	0,19	0,75	0,69

Самоуверенность	0,53	0,77	7,61	0,02
Саморуководство	2,59	0,27	2,68	0,26
Отраженное самоотношение	1,95	0,38	2,36	0,31
Самоуважение	4,15	0,13	3,88	0,14
Самоценность	1,42	0,49	3,37	0,19
Самопринятие	1,23	0,54	1,20	0,55
Самопривязанность	2,01	0,37	0,43	0,80
Аутосимпатия	1,66	0,44	0,24	0,89
Внутренняя конфликтность	8,21	0,02	4,62	0,10
Самообвинение	5,32	0,07	2,66	0,26
Самоуничижение	8,08	0,02	3,38	0,18
<i>Профессиональное самоотношение</i>				
Самоуверенность в профессии	2,53	0,28	7,91	0,02
Самопривязанность в профессии	5,68	0,05	1,64	0,44
Самоуважение в профессии	5,93	0,05	6,76	0,03
Саморуководство в профессии	11,35	0,003	9,92	0,007
Самооценка личностного роста в профессии	3,98	0,14	3,93	0,14
Самозффективность в профессии	13,36	0,001	5,66	0,05
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	9,32	0,009	2,43	0,30
Самообвинение в профессии	8,97	0,01	4,49	0,11
Самоуничижение в профессии	10,94	0,004	3,44	0,18
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	13,80	0,001	5,60	0,06

Представленные в таблице результаты однофакторного дисперсионного анализа (для наглядности статистически значимые показатели выделены курсивом) позволяют сделать ряд выводов:

1. Уровень выраженности смысловизненного кризиса личности в период ранней зрелости оказывает преимущественное влияние на ее профессиональное самоотношение. В то время как влияние данного кризиса на отношение личности к себе в целом как к личности достаточно фрагментарно. Такая тенденция обнаруживает себя вне зависимости от пола респондентов. Эмпирически установленное превалирующее влияние смысловизненного кризиса респондентов вне зависимости от их пола на их профессиональное самоотношение, вступающее в противоречие с выдвинутой гипотезой,

видимо можно объяснить тем, что выстраивание карьеры и успехи в профессиональной деятельности для женщины в период ранней взрослости в белорусском обществе приобретает все более доминантную ценность по отношению к другим мотивам самореализации.

2. Существуют различия в характере влияния уровня смысловжизненного кризиса на отношение к себе как к личности респондентов разного пола. А именно, снижение уровня осмысленности и обострение затруднений в реализации смысла жизни у мужчин в период ранней зрелости преимущественно приводит к снижению их уверенности в себе. В то время как усиление переживания смысловжизненного кризиса женщинами в период ранней взрослости обуславливает рост негативного тона их самоотношения, обострение переживания внутренней конфликтности «Я».

3. Обнаруживаются различия в характере влияния уровня смысловжизненного кризиса на профессиональное самоотношение респондентов разного пола. Если у женщин смысловжизненный кризис обуславливает одновременно снижение позитивного тона профессионального самоотношения и усиление негативных переживаний по отношению к себе как субъекту профессиональной деятельности, то у мужчин обнаруживается лишь первая тенденция – снижение позитивного тона профессионального самоотношения. Установленный факт указывает на большую устойчивость к деформации самоотношения мужчины в отношении переживаемого им смысловжизненного кризиса.

Литература:

1. Карпинский К.В. Деформация самоотношения личности в период смысловжизненного кризиса / Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / Под ред. К.В. Карпинского. – Гродно: ГрГУ: 2009. – С. 50 – 79.
2. Карпинский К.В. Опросник смысловжизненного кризиса: монография. – Гродно: ГрГУ: 2008. – 126 с.
3. Карпинский К.В., Колышко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография. – Гродно: ГрГУ: 2010. – 139 с.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
5. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
6. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
7. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989. – 215 с.
8. Чеснова, И.Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1987. – 156 с.
9. Чеснокова, И.И. Проблемы самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

Влияние детской психотравмы на жизненные смыслы взрослого

Н.А. Бастун, г. Киев, Украина

Изучение условий, необходимых для реализации задатков и способностей, заложенных в каждом человеке, возможностей раскрытия его творческого потенциала,

является важной задачей акмеологии. Не менее важным, на наш взгляд, является также и исследование причин, препятствующих достижению человеком своих вершинных (или просто реальных) возможностей. Б.Г. Ананьев, характеризуя возможности прикладных дисциплин, изучающих человека, писал, что для общества их эффект «проходит по меридианам индивидуальностей». В своей практике и психологи, и педагоги, и врачи постоянно сталкиваются и с молодыми, и взрослыми людьми, характерной чертой которых является контраст между потенциальными возможностями, - различными способностями, нередко, яркой одаренностью, и при этом, упорным нежеланием реализовывать свои таланты, - отказу от творческой, познавательной активности и приверженностью к жизненному минимализму. Анализ ряда случаев из консультативной практики позволил нам выделить тип более или менее жизненно адаптированных взрослых людей, отличающихся чертами инфантильности в поведении, достаточно хорошим развитием познавательной сферы, сочетающееся с более или менее заметной стагнацией мотивационно-потребностной сферы, волевых качеств и упрощенностью ведущих жизненных смыслов. Эта проблема остро стоит в детском и юношеском возрасте. И родители, и педагоги с огорчением говорят о таких учениках: «Может, но не хочет». Но на наш взгляд, чаще бывает так, что юный субъект по какой-либо причине «не может» хотеть. Наиболее характерные в таких случаях жалобы родителей и педагогов на упорное нежелание учиться, склонность к лживости, лени, воровству, побегам из дому и тому подобное.

На первый взгляд выглядит парадоксальным то, что дети из вполне благополучных семей (чья родные прилагали немало усилий к их воспитанию), удивляют взрослых примитивностью своих интересов, обычно ограничивающихся пассивными развлечениями из разряда поиска приключений «на свою или чью-либо голову» и играми, характерными для детей едва ли не дошкольного возраста. Примечательно и то, что они не находят общего языка с большинством своих ровесников, а дружат или с малышами, или с детьми из неблагополучных семей. Детские психиатры оценивают эти поведенческие особенности как признаки задержки психоэмоционального развития, а с подросткового возраста речь уже ведут о формирующейся психопатии. Педагоги относят таких детей и подростков к категории трудновоспитуемых. Психологи находят у них дисгармонию личностного развития, и все упомянутые выше специалисты рекомендуют применять для коррекции поведенческих отклонений индивидуальный педагогический подход (сути которого никто из них четко не объясняет).

В работах Г.Е. Сухаревой описан ряд вариантов девиантного психического развития подростков. В частности, в ее типологию задержек психического развития включен так называемый дисгармонический инфантилизм. Суть этого варианта онтогенеза состоит в том, что при вполне нормальном, или даже опережающем когнитивном развитии и отсутствии органических поражений центральной нервной системы, имеет место отставание в формировании мотивационно-потребностной сферы и волевых качеств. В дошкольном и младшем школьном возрасте, пока еще ребенок более зависим от взрослых, и должен их слушаться, он не выглядит особенно проблемным, хотя трудностей в его воспитании достаточно. Но на конец младшего школьного возраста и начало подросткового приходится больше всего обращений к психологам (а до того, как были созданы психологические службы, то к психиатрам) из-за упомянутых выше особенностей поведения таких детей. Обычно родители жалуются на лень подростка,

его уклонение от бытовых обязанностей, нежелание учиться, прогулы в школе, лживость, воровство, склонность к вовлечению в асоциальные компании. При обследовании данных клиентов бросается в глаза диссоциация между достаточно высоким уровнем умственного развития и ограниченностью круга интересов и предпочтений. Обращает на себя внимание контраст между родительскими усилиями, прилагаемыми к воспитанию ребенка и скромностью достигнутых результатов. По выражению и родителей и специалистов к этим подростками «липнет все плохое».

В детской психиатрии (М.И. Буянов и другие авторы) имеются описания случаев дисгармонического инфантилизма, в которых констатируется причинная связь сильного испуга с дальнейшим развитием отклоняющегося поведения. Анализ собственной консультативной практики позволил нам также прийти к заключению, что у таких подростков в анамнезе обычно можно найти психотравмирующие эпизоды. Зачастую они не оцениваются родителями как источник психотравмы. Острота данной ситуации состоит в том, что застой в умственном развитии ребенка равнозначен интеллектуальной деградации. – Их сверстники, для которых учебный труд не в тягость, развиваясь в умственном отношении, проходя определенные этапы перемен в круге интересов и увлечений и накоплении социального опыта, все больше отдаляются от упомянутых инфантильных субъектов. Исходя из своего практического опыта, мы определили следующую закономерность; торможение личностного развития человека происходит на том этапе раннего или дошкольного детства, на который пришлась психическая травма. Отсюда и странности в поведении, и парадоксальность сочетания сообразительности с наивностью, которую в определенных случаях расценивают как бесчестность и безнравственность. Одна из бабушек, говоря о своем внуке, охарактеризовала его так: «Вот одно полушарие, как полагается на десять лет, а второе... ну может быть, года на четыре».

Одно из важных положений теории травматического стресса относительно детского возраста это то, что следствием перенесенной психотравмы является блокирование способности к глубоким переживаниям, из-за чего возникает закрытость к новому эмоциональному опыту и минимизация внутреннего мира. Возникают психологические защиты регрессивного типа и они тем прочнее, чем раньше случилось травмирующее событие, соответственно, тем ниже эффективность психолого-педагогической коррекции. По выражению Б.Г.Ананьева, относительное обособление «я» от «не я» затрудняет проникновение внешних воздействий к ядру личности и увеличивает строгость отбора этих воздействий. В конечном итоге это приводит к отчуждению от сообщества более гармонично развитых сверстников и взрослых. Неспособность усваивать новые знания и жизненные впечатления во всей их полноте не позволяет таким подросткам постигать нравственные нормы, формировать зрелые жизненные ценности и развиваться в духовно нравственном отношении.

Детский нейропсихолог А.В. Семенович, описывая тяжелобольных детей-астматиков, указывает на наличие у них нейродинамических, психоэмоциональных и когнитивных расстройств, которые она назвала «эффектом взрослого мозга». Эти эффекты особенно четко проявляются в возрасте 6-7 лет и имеют слабую тенденцию к компенсации в последующие годы. При нейропсихологическом обследовании упомянутых детей было выявлено снижение эмоционального тонуса, лабильность фонового настроения с преобладанием настороженности и страха, трудности инициации

любого вида произвольной деятельности, нестойкость внимания, низкий темп выполнения диагностических заданий и высокую утомляемость. Эти расстройства обусловлены дисфункцией глубинных структур мозга, которые регулируют активацию, пластичность и общий тонус психической деятельности. Физиологические исследования выявили у данных детей черты функционирования упомянутых структур мозга, более присущие взрослым, чем детям. Глубинные структуры мозга наиболее чувствительны к любым вредным воздействиям, и потому психические состояния, связанные с переживаниями страха смерти (как при астматических приступах) и кислородное голодание способствуют «старению» соответствующих мозговых центров и те, в свою очередь, работая на самосохранение организма по аварийно-упрощенной программе, перестают играть пусковую роль в обеспечении активности познавательной сферы. Перенесенные в раннем и дошкольном возрасте эмоциональные потрясения, продолжительные аффективные состояния, когда ребенок в отчаянии плачет и «заходится» до посинения, сопровождаются нарушениями мозгового кровообращения и кислородным голоданием. Эти сдвиги приводят к «экономности» функционирования глубинных мозговых структур, - обеспечения ими только той активности, которая связана с прагматически-гедонистической составляющей жизнедеятельности. Известно, что перенесенная психическая травма порождает эмоциональные гиперзащиты, благодаря которым человек «страхует» себя от негативных эмоциональных состояний. Это позволяет ему хладнокровно воспринимать любые тяжелые ситуации, лишь, на уровне их рациональной переработки. Следует еще отметить, что переструктурирование нейродинамики, вследствие перенесенной психотравмы, и соответствующие ему изменения в эмоциональной сфере у взрослого человека несходны с теми, которые происходят в детстве. Посттравматические эмоциональные защиты ребенка «оберегают» его от «избыточных» энерготрат, связанных с реагированием на новизну и осуществлением сложной произвольной деятельности, инициированной взрослыми, то есть, учебы, труда и т. п. Подобная «экономность» активационных структур мозга и становится причиной редукции познавательной деятельности, как энергетически слишком затратной функции, которая не имеет непосредственной связи с базовыми потребностями (по А. Маслоу), являющихся необходимыми для физического выживания человека.

На наш взгляд, более пристальное комплексное изучение проблем дисгармоний личностного развития в детском и юношеском возрасте будет способствовать разработке адекватных методов их психологической коррекции и поможет многим людям обрести жизненные смыслы, соразмерные их личностному потенциалу.

Поведение и переживания подростков, юношей и девушек в ситуации фрустрации

Т.П. Гаврилова, г. Москва

Исследование поведения и переживаний подростков, юношей и девушек в ситуации фрустрации продолжает серию студенческих работ, направленных на изучение переживаний обиды и гнева в онтогенезе. В отечественной психологии эти переживания изучены крайне мало, а значит, психологическая помощь в работе с ними научно не обеспечена.

Социальная ситуация в России становится все более напряженной и нестабильной. Социологи отмечают рост общественной аномии, недоверия людей друг к другу, социальное расслоение, что оказывает влияние на обретение взрослеющим человеком смысла своей жизни.

Психологов не могут не беспокоить учащающиеся вспышки молодежной агрессии, высокий уровень враждебности к представителям других этносов, растущая сеть фашистских объединений. На фоне усиления асоциальности и агрессии в молодежной среде особенно очевидна социальная пассивность основной массы молодежи: старших школьников, студентов. Эти контрасты побуждают психологов исследовать разные типы поведения и переживания подростков, юношей и девушек, их содержание и формы реализации.

Ситуация фрустрации – идеальная модель выявления комплекса переживаний и поведения индивида, когда возникает какое-либо препятствие для удовлетворения той или иной его потребности. Поведение и переживания старших подростков, а также юношей и девушек студенческого возраста исследовались с помощью фрустрационного вербального теста Л.Н. Собчик.

Фрустраторы (учитель, преподаватель, родители, сверстники, незнакомые люди) высказываются нелицеприятно о фрустрируемом лице: это или недоброжелательная критика, или обвинения, или отрицательные оценки. Тест Л.Н. Собчик выявляет, как и тест С. Розенцвейга, экстрапунитивную, импунитивную и интропунитивную реакции, но в отличие от теста С. Розенцвейга еще и переживания фрустрируемого лица в ситуации фрустрации.

В проведенных исследованиях 80% подростков и 100% юношей и девушек ответили импунитивной реакцией на обращение фрустратора независимо от его значимости для испытуемого и от значимости для него фрустрируемой ценности, т.е. от того, что задевал фрустратор (внешность, характер, нравственный облик испытуемого).

Импунитивная реакция в ситуации фрустрации означает ссылку испытуемых на внешние обстоятельства, отрицание ими своей вины. При этом половина испытуемых переживали обиду или неловкость.

Юноши и девушки студенческого возраста кроме фрустрационного теста заполняли тест Басса-Дарки на выявление агрессивности и враждебности. Около половины испытуемых студентов получили либо высокие баллы по враждебности, либо по агрессивности, либо и по агрессивности и по враждебности. В ситуации фрустрации эти испытуемые переживали, кроме обиды или неловкости, еще и раздражение, и злость – переживания, по содержанию противоречащие их импунитивной реакции на фрустратора.

Подобная реакция была обнаружена у подростков 13-14 лет, часто испытывающих переживания гнева. Большинство испытуемых – как мальчиков, так и девочек – сердились, когда подвергались вербальному и агрессивному нападению сверстников.

В ответ на вопрос, что ты хочешь сделать, когда сталкиваешься с такими случаями, они отвечали, что хотели бы закричать, ударить, что-нибудь сломать, но не делали ничего, а уходили и старались успокоиться.

Школьные психологи отмечают, что пассивная реакция подростков в ситуации фрустрации встречается в последнее время все чаще. Подростки (как правило, мальчики) просят совета, поскольку не знают, как вести себя с теми, кто оскорбляет и унижает их.

Они переживают обиду, униженность, злость, отвращение, но уходят из ситуации, чтобы избежать конфликта. Их переживания не находят выхода там, где они возникают.

Уход из ситуации фрустрации можно назвать неэффективной копинг-стратегией, что, по мнению исследователей этого феномена, свойственно лицам с высоким уровнем инфантильности.

Чтобы понять истоки описываемого феномена, следует обратиться к социокультурной ситуации в России. Социологи определяют российское общество как адаптированное, настроенное на стабильность, социально пассивное. Лишь самая малая его часть готова защищать свои права, противостоять насилию. Эти паттерны поведения взрослых транслируются в подростковую среду, а в юношеском возрасте они, по-видимому, оформляются как устойчивые тенденции.

Обнаруженный нами феномен требует специального изучения представителями разных специальностей - социологами, социальными и юридическими психологами, психологами-практиками.

Формирование ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения как психолого-педагогическая проблема.

В.Г. Кочеткова г. Самара

Проблема формирования ценностных ориентаций многоаспектна. Вопросы осознания и формирования ценностей можно найти в трудах философов и мыслителей древних цивилизаций. Анализ научной литературы позволяет заключить, что проблема ценностей рассматривалась учеными с точки зрения различных наук. Философскому аспекту ценностей посвящены работы С. Ф. Анисимова, А.Э. Воскобойникова, О. Г. Дробницкого, М. С. Кагана, В. И. Ксенофонтова, М. А. Розова, В. Ф. Сержантова, Ю. М. Смоленцева, В. П. Тугаринова и др.; ценности в социологии исследовали А. Н. Максимов, А. А. Ручка, Я. Щепаньский и др.; психологический аспект ценностей рассматривали Т. П. Гаврилова, Л. Г. Десфонтейнес, А. В. Петровский, М. С. Яницкий и др.; с точки зрения культурологии ценности изучали Б. Л. Губман, П. С. Гуревич, К. М. Хорунженко и др.; особенности ценностей в педагогике раскрывали В. П. Бездухов, Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, А. И. Шемшурина и др. В этих работах выделяются различные аспекты проблемы ценностных ориентации: дается определение самого понятия «ценностные ориентации», рассматриваются их структура и виды, поднимаются вопросы о степени их развития, особенностях становления и др. Кроме того, вышеуказанными теоретиками обосновывается тезис о том, что именно ценностные ориентации составляют ядро личности и характеризуют уровень ее развития в целом. Вместе с тем, анализ теории и практики формирования ценностных ориентаций студентов свидетельствует о том, что недостаточно изученной остается проблема формирования ценностных ориентаций студентов в условиях создания гуманитарной среды вуза; отсутствуют современные исследования, связанные с включением студентов в практическую социально значимую деятельность, осуществляемую во внеучебное время; недостаточно разработаны механизмы стимулирования самовоспитательной деятельности студентов, направленной на формирование нравственных ценностей.

Студенческая молодежь как становящийся субъект общественного производства характеризуется также особым содержанием личностной, предметной и процессуальной сторон конкретно-исторического бытия. Подобное проявление социального положения и определяется закономерностями процесса социализации в конкретных общественных условиях. По мнению Б. Г. Ананьева, исходным моментом индивидуальных характеристик человека как личности является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентации [1, 210]. Изучение роли общественно-социальных отношений в формировании личности применительно к ее ценностным ориентациям было продолжено в работах Б. Д. Парыгина, Г. М. Андреевой, А. И. Донцова, Л. И. Анцыферовой, В. С. Мухиной, А. А. Бодалева, Г.Г. Дилигенского, В. Г. Алексеевой и многих других исследователей. С точки зрения Л. И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности - ценностные ориентации - формирует общество. С. Л. Рубинштейн видел задачу психологии в том, чтобы «преодолеть отчуждение ценностей от человека». В данном контексте как основное средство принятия личностью ценностей общества может рассматриваться понятие «деятельность», занимающее ключевое место в теории А. Н. Леонтьева. Становление личности заключается в закономерной перестройке системы отношений и иерархии смыслообразующих мотивов в процессе общения и деятельности, в становлении, тем самым, «связной системы личностных смыслов». Ценностные ориентации, являясь отражением представлений индивида о ближних и дальних целях, характеризуют субъективно-объективные отношения к окружающей среде, совершаемой или планируемой деятельности, складываются под влиянием определенного образа жизни, характерного для студенчества как особой социальной группы [3,143]. Разделяя точку зрения Л.Р. Ярулиной, под ценностными ориентациями студентов мы понимаем субъективное и объективное отношение к окружающей среде в совершаемой и планируемой деятельности, которое складывается под влиянием образа жизни [4].

Формирование ценностных ориентаций современной молодёжи, как самой динамичной части общества, является одной из главных проблем, целей и направлений молодёжной политики в любом отдельно взятом государстве. Процесс формирования ценностных ориентаций современной молодёжи подразумевает, прежде всего, целенаправленное управление, воздействие на него со стороны различных субъектов молодёжной политики, обеспечивающее достижение намеченного уровня духовно-нравственного бытия путем преобразования социально-экономического, культурного и информационного ресурса в усвоенную и самовоспроизводимую систему традиционных духовно-нравственных ценностных ориентаций, а также поддержания их динамичного равновесия со средой [2]. Воздействие это может носить разноплановый характер: в зависимости от форм применения, методов управления ценностной сферой по линии регулирования; определение, культивирование и регламентация ценностной сферы; поступательное построение систем ценностных ориентаций, а также ресурсных возможностей субъектов молодёжной политики.

Выявление специфических черт и качеств, нужных студенту как будущему специалисту, существенно зависит от психологического анализа требований к представителям отдельных специальностей. Такой анализ дает материал как о проявлении общих качеств в данной работе, так и раскрывает особое требование к личности и

деятельности выпускника вуза. Развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в нескольких направлениях: укрепляется профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт; повышается чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности; крепнет профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

В рамках системы личностного ориентированного воспитания разрабатываются концепции формирования смысложизненных ориентаций студентов в целостном образовательном процессе. В педагогике этот феномен до настоящего времени не имел самостоятельной дефиниции. Однако в научных изысканиях Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, В.Н. Ильина и др. самое пристальное внимание обращается на роль саморазвития личности в образовательном процессе; на необходимость поиска подопечными смысла жизни, позитивного начала в ней; на развитие умения ставить перед собой гуманные цели, нести ответственность за собственные дела и помыслы.

Основное содержание ценностных ориентации личности студентов вузов заключается:

- в собственном престиже, т.е. завоевании своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям;
- в высоком материальном положении, т.е. обращении к факторам материального благополучия как главному смыслу существования;
- в креативности, т.е. реализации своих творческих возможностей, стремлении изменять окружающую действительность;
- в активных социальных контактах, т.е. установлении благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширении своих межличностных связей, реализации своей социальной роли;
- в развитии себя, т.е. познании своих индивидуальных особенностей, постоянном развитии своих способностей и других личностных характеристик;
- в достижении, т.е. постановке и решении определенных жизненных задач как главных жизненных факторов;
- в духовном удовлетворении, т.е. руководстве морально-нравственными принципами, преобладании духовных потребностей над материальными;
- в сохранении собственной индивидуальности, т.е. преобладании собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защите своей неповторимости и независимости;
- в степени значимости для индивида той или иной жизненной сферы, в рамках которой он пытается себя реализовать. Это сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования, сфера семейной жизни, сфера общественной жизни и сфера увлечений.

Формирование смысложизненных ориентаций личности студента в педагогической деятельности – процесс двусторонний. Во-первых, это целенаправленная деятельность педагога по созданию оптимальных условий для постижения студентами онтологических знаний и приобретения умений, навыков их реализации; во-вторых, это самостоятельная деятельность студента по осознанию целей самовоспитания, саморазвития, самоосуществления в гуманистической системе ценностей. Таким образом,

можно констатировать, что процесс формирования ценностных ориентаций студентов достаточно сложный и имеет свои особенности. В рамках решения данной проблемы представляет интерес рассмотрение вопроса об особенностях подготовки и формирования ценностных ориентаций будущих специалистов конкретных специальностей.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., Педагогика, 1974.
2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2000.
3. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности личности студента, будущего учителя. – Самара, 2002.
4. Ярулина Л.Р. Ценностные ориентации студентов негосударственных высших учебных заведений // Прикладная психология № 5 - 6 2002.

Поиск смысла жизни как задача развития при «переходе» к юношескому возрасту

Н.В.Горлова, г. Красноярск

Культурно-исторический подход утверждает понимание развития, где возраст – это категория социальная: культура, обучение формируют и оформляют возраст.

Построение перехода от подросткового возраста к раннему юношескому – одна из важных проблем современной психологии развития. Основная цель данной работы состоит в том, чтобы определить, какую роль имеют противоречия и конфликты для оформления возрастного перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту. Наше исследование основано на нескольких теоретических положениях.

Одно из них состоит в понимании противоречий как движущей силы развития в немецкой классической философии (Г.Ф. Гегель, И.Г. Фихте, И. Кант). Мы согласны, что конфликт является механизмом развития, который может формировать возраст (К.Н. Поливанова, Б.И. Хасан). Кроме того, мы опираемся на положение, что структура конфликта включает три уровня: противоречие; реальное столкновение в действительности (актуализированное противоречие); переживания по отношению к предмету противоречия и (или) конфликтного действия, межличностных отношений участников (Хасан Б.И., 2003). Так же мы опираемся на понимание базовых экзистенциальных противоречий в философии и психологии экзистенциализма (С. Кьеркегор, Ф.В. Ницше, Ж.П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс; Л. Бинсвангер, Р. Мэй, В. Франкл, Э. Фромм, И. Ялом).

С позиций возрастной психологии, можно сказать, что культуре, образованию необходимо специально формировать у взрослеющей личности готовность к преодолению трудностей в процессе разрешения ею жизненных, экзистенциальных противоречий.

Какие базовые экзистенциальные противоречия и конфликты развивают и формируют юношеский возраст? Базовыми противоречиями, которые определяют человеческое существование, в экзистенциальной психологии являются: противоречие «конечность жизни – желание жить»; противоречие «свобода как отсутствие основы и

желание основы»; противоречие «одинокость – связанность с другими»; противоречие «смысл жизни – бессмысленность жизни» (Ялом И., 1999).

Исходя из теоретических оснований, нами построена типология конфликтных противоречий юношеского возраста (Горлова Н.В., 2011), и мы полагаем, что юношеский возраст задаётся иерархией базовых экзистенциальных противоречий, где основным является противоречие «смысл жизни – бессмысленность жизни» (юность как возраст поиска смыслов).

На наш взгляд, именно актуализация противоречия «смысл жизни – бессмысленность жизни» задаёт юношеский возраст. Юность как возраст поиска смыслов – такое рассмотрение данного возраста уже достаточно актуально, и работы последних лет подтверждают, что юность – сензитивный к экзистенциальной проблематике возраст (Загрядская Н.Н., 1999; Аникина В.Г., 2000; Медведев А.М., Судьина И.С., 2009; Попова Т.А., 2009; Дружинин В.Н., 2010; Осницкий А.К., 2010).

Для разрешения конфликтов юношеского возраста необходимо определённое состояние психологической готовности как меры собственной определённости в отношении разрешения конфликтов в двух сферах: в учебно-профессиональной сфере и сфере романтических отношений. Выделены три обязательных компонента готовности – ориентационный, операционный и мотивационный.

Какие ресурсы личности необходимы в ситуациях разрешения конфликтов развития юности? Конфликтная ситуация всегда связана с затруднением, «которое интерпретируется субъектом ситуации как столкновение деятельностей во внутреннем или внешнем плане» (Хасан Б.И., Сергоманов П.А., 2004, с.47). Кроме того, для преобразования ситуации трудности в решаемую задачу необходима реорганизация деятельности для отыскания нового ресурса для преодоления обнаруженных затруднений (там же, с.44).

Одним из видов ресурсов, которые будут способствовать индивиду оформлять трудность при столкновении с конфликтами юности (основанными на противоречии «смысл жизни – бессмысленность жизни») в решаемую задачу, будет такой конструкт как достаточно высокий уровень сформированности осмысленности жизни – наличие целей в жизни, интерес к процессу самой жизни, удовлетворённость собственной реализацией. Потому как именно «способность субъекта переживать ценность жизни, удовлетворяться ею и составляет её смысл» (Абульханова-Славская К.А., 1991, с. 72).

Кроме того, для любой ситуации развития и становления человека характерна неопределённость (Зинченко В.П., 2007). То есть другим видом ресурсов, способствующих разрешению конфликтов развития юности, на наш взгляд, является толерантность к неопределённости. Люди, толерантные к неопределённости, способны в непривычной ситуации увидеть возможность развития и проявления своих способностей и навыков. Они могут чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии, насколько они способны продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации могут взять на себя ответственность, а также способны принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи (Психодиагностика толерантности личности, 2008).

Результаты исследования

Результаты одного из этапов нашего исследования показывают частичное подтверждение гипотезы о том, что при специальном формировании возрастного

новообразования через введение особых педагогических условий мы можем говорить о достаточно высоком уровне сформированности осмысленности жизни. Мы предположили, что благодаря обучению в «школе возраста», учебного заведения со специальным психолого-педагогическим оформлением возрастных новообразований, школьники даже на рубеже подростковой и старшей ступеней будут демонстрировать уже достаточную личностную зрелость, которая не будет зависеть от их хронологического возраста, то есть они будут отличаться по этому показателю даже от студентов первых курсов университета.

Для определения уровня сформированности осмысленности жизни мы использовали методику смысложизненных ориентаций (Леонтьев Д.А., 2006). 117 школьников на переходе из подростковой ступени в старшую ступень и 100 студентов 1 курса различных факультетов университета составили выборку исследования по данной методике. По общей осмысленности жизни школьники действительно отличаются от студентов ($p \leq 0,05$) – они демонстрируют более высокую мотивационную тенденцию к поиску смысла жизни. Вторым важным результатом является статистически зафиксированное различие школьников от студентов по шкале «Цели в жизни» ($p \leq 0,01$) – это говорит о наличии в жизни школьников целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Кроме того, мы предположили, что школьники учебного заведения со специальным оформлением возраста на переходе из подростковой ступени в старшую будут демонстрировать толерантность к неопределённости. Выборку исследования по методике определения толерантности к неопределённости (С. Баднер) составили 140 учащихся 9 классов гимназии-«школы возраста».

По показателю общей толерантности к неопределённости, школьники показывают такие результаты: интолерантны к неопределённости – 47% выборки (66 человек) и толерантны – 53% (74 человека). По показателю толерантности к новизне: интолерантны к изменениям либо к возникновению новых условий – 38% (53 человека), толерантны к новизне – 62% (87 человек). По показателю толерантности к сложности: интолерантны к возникновению сложностей и трудностей в различных ситуациях – 49,3% (69 человек), толерантны к сложности – 50,7% (71 человек). По показателю толерантности к неразрешимости: интолерантны к тем ситуациям, которые, по мнению школьников, неразрешимы, – 41,4% (58 человек), толерантны – 58,6% (82 человека).

В-целом, школьники учебного заведения со специальным оформлением возраста на переходе из подростковой ступени в старшую демонстрируют толерантность к неопределённости – могут чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой неизвестности, способны продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации могут взять на себя ответственность, а также способны принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. Они способны в непривычной ситуации увидеть возможность развития и проявления своих способностей и навыков.

То есть они более толерантны к возникновению новых условий, к возникновению сложностей и трудностей в различных ситуациях, также более толерантны к ситуациям, которые, по мнению школьников, неразрешимы.

Итак, исходя из полученных результатов, мы можем утверждать, что при целенаправленном создании педагогических условий высокий уровень сформированности осмысленности жизни и толерантность к неопределённости являются теми ресурсами

личности, которые будут способствовать индивиду оформлять трудность при столкновении с конфликтами юности (основанными на противоречии «смысл жизни – бессмысленность жизни») в решаемую задачу. То есть можно предполагать, что взрослому человеку на этом отрезке жизненного пути будет легче осуществлять поиск смысла жизни, быть готовым самоопределиться как в профессиональном, так и в личностном плане.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: «Мысль», 1991. – 299, [2] с.
2. Аникина В.Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях / дис...канд. психол.наук. М., 2000.
3. Горлова Н.В. Постановка проблемы психологической готовности к разрешению конфликтов развития юношеского возраста // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. № 11(23). с.40-47.
4. Дружинин В.Н. Варианты жизни. - СПб.: Питер, 2010. – 156 с.
5. Загрядская Н. Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем / дис. ... канд. психол. наук. - Ростов-н/Дону, 1999.
6. Зинченко В.П. Готовность к мысли // Культурно-историческая психология. – 2005, №2.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2006.
8. Медведев А.М., Судьина И.С. Риски взросления в самосознании молодых людей пятнадцати и двадцати лет // Психологическая наука и образование. 2009. №2. – С. 14 – 22.
9. Осницкий А.К. Возраст поиска смысла. // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XV симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой. – М.: УРАО «Психологический институт», 2010.
10. Попова Т.А. Смысложизненный аспект становления Я-концепции подростка / дис...канд. психол.наук. М., 2009.
11. Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г.У. Солатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008.
12. Психология конфликта и переговоры: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.И. Хасан, П.А. Сергманов – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
13. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.
14. Ялом Ирвин Д. Экзистенциальная психотерапия /Пер.с англ.Т.С.Драбкиной. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

Социально-психологический феномен трудовой миграции населения

А.Л. Цынцарь, г. Бендеры, Молдавия

В начале XXI века в странах СНГ появился особый социально-психологический феномен – широкая трудовая миграция населения. Наиболее мощный отток населения из Приднестровья направлен в самые развитые в социально-экономическом отношении регионы: Московская область и города федерального значения – Москва и Санкт-Петербург, Новосибирск и др.

В миграционный поток вовлекаются не только мужчины, но и женщины, оставляя своих детей дома на попечении близких родственников или соседей. В этих условиях формируется особый род семейно-брачных отношений («дистантная семья»).

В связи с тем, что семья является важным институтом социализации подрастающего человека и активно влияет на процесс развития и формирования самосознания, возникает ряд существенных проблем, требующих незамедлительного обсуждения: как отсутствие одного или обоих родителей отражается на психическом развитии их подростка? Каковы особенности эмоционального и личностного благополучия подростка, и особенности формирования самосознания подростков в условиях «дистантной» семьи? Какие копинг-механизмы используют подростки в своем поведении для решения жизненных проблем?

Многие ученые предпринимали попытки ответить на подобные вопросы, касающиеся социально-психологической адаптации детей из семей мигрантов и беженцев.

Среди социальных исследований детей и подростков в условиях временной трудовой миграции их родителей, следует отметить работу прибалтийских коллег И.Ю. Лялюгене и Л.Я. Рупшене. Так же диссертационное исследование Николаева А.В. «Представление о детско-родительских отношениях у подростков из семей гастарбайтеров». Данные работы показывают особую трансформацию детско-родительских отношений, связанных с временным отъездом родителей (одного или оба) на заработки. Применительно к нашему исследованию оптимальным является следующее определение:

«Дистантная» семья – это временное перемещение трудоспособных членов семьи из одних населенных пунктов в другие места приложения труда, независимо от продолжительности и регулярности, с целью заработка.

В целом, проблемы, связанные с влиянием семьи на уровень неблагополучия подростков, исследованы достаточно хорошо (Чеснокова И.Г., 1986; Кон И.С., 2003; Прихожан А.М., 2000; Захаров А.И., 2000; Хухлаева О.В., 2003; Целуйко В.М., 2004; Калина О.Г., 2007 г.). Однако остается актуальным вопрос степени формирования самосознания подростков в «дистантных» семьях. В настоящее время нет исследований, посвященных раскрытию данного феномена. Известны нам данные прибалтийских ученых (Малинаускас Д., 2006; Лялюгене И.Ю., Рупшене Л.А., 2008 г.), связанные с изучением влияния трудовой миграции родителей на социализацию детей и подростков. Жорж Жизель (2003 г., с. 78-81) в книге «Детский стресс и его причины» приводит пример обобщенных данных в виде балльной шкалы по исследованию детского стресса. Из 34-х причин стрессового состояния ребенка на 4 месте оказалась ситуация, при которой кто-то из их родителей получил работу далеко от дома и вынужден жить в другом месте (63 балла из 100).

С точки зрения Н.В. Молчановой первыми признаками, сигнализирующими о психологическом неблагополучии внутри семьи, являются отрицательные субъективные эмоциональные состояния ее членов. Часто их связывают с невыполнением важнейших функций семьи. Подросток, тем самым, испытывает эмоциональную незащищенность, что опять-таки связывают со стабильностью отношений ребенка со взрослыми.

В.М. Целуйко отмечает, что возникновение чувства незащищенности приводит к патологическим страхам, хроническому напряжению, замыканию на себе (2004 г., с. 70-71).

Мы считаем, что отъезд одного или обоих родителей нарушает структуру привычных семейных и детско-родительских отношений, порождает трудности в освоении новой для подростка среды общения (без родителей).

Стремление исследовать эти и другие проблемы, желание оказать практическую помощь в преодолении психологических трудностей, возникающие в процессе формирования самосознания, как основного новообразования подросткового возраста, привело нас к проведению исследования детей трудовых мигрантов, где один или оба родителя находятся на заработках за пределами Приднестровья.

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

Смысл жизни и мои чувства

И. Мелешкина, г. Белгород

Смысл жизни... Наверное для большинства из нас смыслом жизни является погоня за идеей соответствия или несоответствия общепринятым стереотипам (семейный статус, продвижение по карьерной лестнице, материальный достаток и т.д.). Так, наверное, проще - жить как все. Но вот порой страшно задумываться, а что такое смысл жизни для меня? Что если вдруг я пойму, что у меня нет этого самого смысла? Тогда получается, что моя жизнь – это бессмысленное существование. Но, в то же время, я не прожигаю бесценные минуты и секунды моей жизни просто так. Я к чему-то стремлюсь, мечтаю и чего-то добиваюсь в этой жизни. Жизнь меняется, идет вперед, меняюсь и я, меняются мои жизненные ценности, мои цели и устремления.

Когда-то смыслом моей жизни была карьера. Мне хотелось стать профессиональным переводчиком, работать в какой-нибудь международной организации, объездить весь мир. Сейчас я заканчиваю переводческое отделение.... Но, к сожалению, понимаю, что это не совсем то, чего я хочу сейчас. Очарование этой профессией прошло, когда я поняла, что большее время придется просиживать за компьютером, переводя скучные тексты. Но в то же время не жалею о сделанном выборе. Знание языка помогает ближе прикоснуться к истории страны, изучаемого языка, расширить круг общения.

На данном этапе смысл моей жизни заключается в познании нового, стремлении изменить этот мир к лучшему, помочь людям, найти равновесие, подружиться со своим собственным Я. Живя в разладе с самим собой, человек не сможет обрести гармонию с окружающим миром. Созерцание красоты этого мира – это тоже смысл моей жизни. К нему как никогда подходят слова английского поэта Уильяма Блейка:

В одном мгновенье видеть Вечность,
Огромный мир – в зерне песка,
В единой горсти – бесконечность,
И небо – в чашечке цветка.

Совсем недавно я задалась вопросом, а в чем же заключается смысл жизни для моих сверстников, для молодежи XXI века. Для этого я провела небольшой опрос. Всем участникам был задан один вопрос: «Что для Вас является смыслом жизни?»

Вот что показали ответы: многие отвечали, что это - семья, дети (причем, нужно отметить, что большая часть, ответивших таким образом, были девушки, что, по всей видимости, связано с естественным продолжением рода и материнским инстинктом). На втором месте по полярности - самосовершенствование, самореализация, любовь, «стремление к приобретению самоидентичности».

Однако, как это ни печально звучит, многие отвечали, что смысла жизни нет, нужно просто жить, как хочется и делать, что хочется. Прозвучал даже такой ответ: «В нашей стране и в наше время понять и определить смысл жизни почти невозможно». Осмелюсь предположить, что это связано со стремлением современной молодежи плыть по течению, жить как все, боязнию ответственности, что и порождает многие проблемы современного общества.

«Я подумаю об этом завтра», – слова знаменитой Скарлет О’Хара, на мой взгляд, стали девизом для многих представителей современной молодежи. Но это «завтра» никогда не наступает, мы куда-то торопимся, спешим. А может, стоит остановиться и задуматься. Что, если так бессмысленно в спешке пройдет вся моя жизнь? Может, стоит самому себе ответить на вопрос, а что же является смыслом моей жизни, моим стержнем и ориентиром?

В тоже время я считаю, что не стоит делать смыслом жизни только лишь материальные блага. В погоне за ними можно упустить и просмотреть столько всего интересного. Думаю, чтобы что-то менять в обществе, нужно сначала самому измениться и начать хотя бы с того, что просто оглянуться вокруг и заметить, что мир, каким бы жестоким он ни казался – прекрасен! Просто в этой бессмысленной погоне неизвестно за чем, мы не замечаем этого. И может именно мы делаем его таким. И, наконец, я считаю, что нужно жить так, чтобы не сожалеть об упущенных возможностях или совершенных ошибках. Это мой опыт, и он бесценен. Я стараюсь работать над собой, учусь уважать и любить себя, хочу стать достойной самой себя. Думаю, если начать менять что-то в себе, и мир начнет меняться в лучшую сторону.

Сложно ли быть нравственным человеком в современных условиях развития общества?

П. Амбуркина, г. Москва

Современное общество называют обществом потребления. Оно нацелено на получение прибыли и выгоды, которые должны помочь его членам стать потребителями, т.е. теми, кто потребляет определённые товары, услуги, удовлетворяя свои потребности, которые понимаются при этом крайне широко. Это не только материальные потребности, например, в еде, одежде, жилище, но и духовные. Их может удовлетворить, к примеру, поход в кино или посещение музея. Понятие успеха ассоциируется сегодня чаще всего с достижениями в карьере и размером материального благосостояния. Ведь именно это даёт возможности стать, так сказать, полноценным потребителем. Современные условия подразумевают жёсткий отбор среди членов социума в зависимости от уровня способности добиться высот в карьере, обеспечить себе такой уровень материального благополучия, при котором возможно исполнение достаточно широкого круга желаний. Причём желания эти касаются не только необходимого. Запросы и потребности растут постоянно, а вместе с ними растёт и необходимость иметь как можно больше средств для

их удовлетворения. Успешным считается человек, который может себе многое позволить именно в сфере потребления. Чтобы достичь подобного успеха, надо часто быть не просто гибким, а изворотливым, не просто твёрдым, а беспощадным, порой даже жестоким. Те, кто живёт рядом, воспринимаются как конкуренты, а это рождает агрессивность, которая часто смешивается с активностью и только приветствуется. В сознании людей происходит путаница понятий: наглость воспринимается как смелость, распушенность и невоспитанность как естественность, скромность кажется глуповатостью, отзывчивость – бесхарактерностью. А понятие «нравственность» оказывается не слишком востребованным.

Кто же такой нравственный человек? С одной стороны, это тот, кто соблюдает нормы поведения, ведёт себя честно, благородно, согласно с совестью, с долгом чистого сердцем гражданина. Одним словом, это порядочный человек, у которого есть чёткие и верные представления о добре и зле, о том, что такое хорошо и что такое плохо. Легко ли быть таким в мире, где лозунг: «Бери от жизни всё» - становится определяющим? Скорее всего, нет, поскольку ценности одних людей могут не совпадать с взглядами других. Как следствие будут возникать разногласия и конфликты. И человеку, возможно, придётся совершить поступки, идущие в разрез с его убеждениями. Это может повлиять на его нравственные убеждения и исказить личность

С другой стороны, нравственность – это духовность. В.И. Даль определяет понятие «нравственный» так: «Нравственный, противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный». В подтверждение он приводит русскую пословицу: «Нравственный быт человека важнее быта вещественного». Значит, нравственный человек – это тот, кто заботится не столько о материальных благах, сколько о внутреннем развитии. Такие люди понимают, что не вещи, не количество потреблённых услуг и товаров определяют наше счастье. Главное для них – это самосовершенствование, познание себя, окружающих, мира, духовность как стремление к чему-то высшему. Легко ли быть таким человеком сегодня? Видимо, тяжело, так как для этого необходимо преодолеть расхождение в ценностях духовно развитого человека и окружающего его мира, ориентированного на достижение конкретных целей и на решение конкретных задач чаще всего материального характера. Возможно, такого человека ждёт непонимание окружающих, и даже одиночество.

Каждый вправе выбрать, по какому пути он пойдёт: будет достигать своей цели любыми способами, стремясь к примитивно понятому успеху, перешагивать через других или становиться нравственным, т.е. порядочным и духовно зрелым человеком, способным работать над собой. В этом случае, даже строя свою карьеру, он должен быть внутренне сильным и учитывать интересы других. А это нелегко.

Стоит подумать и о том, что успех может восприниматься как духовные достижения. В погоне за социальным престижем, в желании выглядеть достойно в глазах других мы забываем о том, что, живя в согласии с собой, реализуя себя там, где ты чувствуешь себя необходимым, ты тоже можешь быть успешен. Внутреннее сознание своей личной успешности гораздо важнее для того, чтобы считать себя счастливым, состоявшимся человеком. Конечно, важно прислушиваться к мнению окружающих, но важнее поставить перед собой свою собственную цель, соответствующую твоим нравственным ценностям и убеждениям, и становиться счастливее, идя к ней.

На вопрос о том, сложно ли быть нравственным человеком в современных условиях развития общества, есть, наверное, только один ответ: «Да, сложно». И дело не только в том, что ценности сегодняшнего дня противоречат многим нравственным понятиям. Духовное развитие само по себе – это большая работа, которая требует усилий от личности. Нравственность как следование нормам добра невозможна без серьёзных размышлений над тем, что такое добро. Это труд. В каждом из нас немало недостатков, поэтому, чтобы жить по законам добра и честного сердца, надо поработать над собой. Это всегда, во все времена было нелегко. Труднее всего победить самого себя, свой эгоизм, лень, гордыню. Однако вовсе не значит, что это недостижимо. И, стремясь к самореализации, надо понимать, что необходимо иметь силу духа, внутреннюю твёрдость и ни при каких обстоятельствах не отступать от своих благородных нравственных принципов.

Размышления о смысле жизни

М. Рожкова, г. Дзержинский, Московская область
ГАОУ СПО МО «Колледж «Угреша», студентка 2 курса

Над смыслом жизни впервые я задумалась в возрасте семи – восьми лет, в 1-2 классе. На такие раздумья меня подтолкнули события семейной жизни: умер близкий человек. Это меня потрясло и заставило задуматься о том, зачем рождаются люди, если в итоге они умирают? Вопрос настолько меня занимал, что я стала расспрашивать старших: родителей, друзей, родственников. Точного ответа, который бы меня устроил, никто не смог дать.

Родители говорили мне, что каждый должен сделать что-то важное для общества, для этого надо осмысливать свои поступки, хорошо учиться, что-то хорошее делать для друзей, родственников, близких людей. А я думала: «Что могу сделать я, ребенок, который учится в школе, для общества?» Ответ был прост: «Только учиться, чтобы потом работать». Наверное, мне повезло и с родителями, и с педагогами, потому что учиться было интересно. Этот интерес пропал в старших классах, когда на каждом уроке пугали трудностями предстоящих экзаменов и «давили» необходимостью хорошо сдать ГИА.

В то же время у нас ввели новый предмет – психологию. Он показался мне полезным, так как помог осознать простой факт: в мире нет одинаковых людей, у каждого есть свой путь, и существуют закономерности, справедливые для всех людей. Зная которые, можно понять себя и научиться вести себя по-другому, когда не сумела сделать то, что другим дается легко. Школа частично помогла мне осмыслить жизнь. Именно там я встретила «родственную душу», нашла подругу, с которой можно обсуждать любые темы. В школе, по-моему, существует проблема: найти взрослого, с которым можно поговорить как со сверстником.

Конечно, на уроках мы читали произведения, где герои искали ответы на те же вопросы, что я и мои друзья. Но обсуждение обычно носило стандартный характер, ответы были заранее известны, и наше мнение не особенно учитывалось. Вопросы смысла слов рассматривались в основном на уроках русского языка. При изучении других предметов вопрос о смысле их изучения не возникал – зачем они нужны, как я сейчас, а не

в неизвестном будущем, смогу применить в жизни эти знания? За исключением того, чтобы поступить в институт.

На классных часах мы обсуждали: Что есть дружба? Нужно ли быть верным долгу и Отечеству? Что для человека значит любовь? Но я чувствовала, что это «воспитательная работа», что это обязательно.

Трудно обсуждать свое понимание смысла жизни на уроке. Для такого разговора нужно особое настроение, неформальная обстановка. С учителями не получалось поговорить – они вечно заняты.

На меня оказывают большое влияние друзья, сверстники, с которыми мы смотрим вместе фильмы и обсуждаем увиденное. Вопрос о смысле жизни возникает, когда я думаю о будущем или оцениваю свои поступки. Считаю, что важно, как человек ответит на него, ведь от этого ответа будет зависеть очень многое: выбор профессии, друзей, круг общения, манера поведения.

О смысле жизни люди задумывались еще в седой древности. С тех пор предлагалось так много объяснений, что их невозможно перечислить. "Смысл жизни в служении Богу", — утверждали христиане. "Смысл жизни в служении Родине", — говорили мудрецы античности. "Смысл жизни в общественно - полезном труде", — утверждали отцы-правители из нашего недавнего прошлого. Неужели все эти утверждения ложны? Нет, но в каждом из них, взятом в отдельности, содержится лишь доля истины. Вопрос о смысле жизни можно считать одним из главных вопросов, стоящих перед человеком.

На мой взгляд, жизнь дается для того, чтобы исполнить в мире все, что назначено исполнить человеку. Построить дом, посадить дерево и воспитать сына — вот необходимый минимум человеческих свершений. Мудрость этого высказывания заключается в том, что каждое из перечисленных дел как бы продолжает человека, проецирует его деятельность в будущее. Действительно, дом станет следом человека на земле: в нём будут слышаться смех, звучать песни, отмечаться праздники. Дерево станет свидетельством жизни человека: дерево подарит прохладу в знойный день, будет поддерживать мир и лад, охранять покой. А сын станет родоначальником множества людей будущего, умеющих ценить и оберегать свою Родину, трудиться на ее благо.

Понимание смысла происходящего дает уверенность в себе, желание действовать, оптимизм и силы, чтобы преодолевать препятствия и трудности. Если смысл дела для меня важен, то жизнь интересна, и есть стремление его сделать. Непонимание смысла вызывает раздражение и отторжение. Моя жизнь — это мои мысли, чувства, дела, я стараюсь наполнить ее смыслом, понимать себя и других.

Пройдет совсем немного времени, и следующее поколение задастся вопросом: «Зачем я живу? Зачем мне дана жизнь?» Каждый ответит на него по-своему. И, вероятно, в этом заключается глубинный смысл разумного человеческого существования в огромной Вселенной.

Литература:

1. Толстой Л.Н. Война и мир. М.: Просвещение, 1981.
2. Толстой Л.Н. Анна Каренина. М.: Изд-во «Художественная литература», 1976.
3. Кононов П.Н. Формула судьбы человека. М.: Издательский дом «Ниола 21-й век», 2005.

Что может помочь человеку найти смысл своей жизни?

А. Игошина, г. Москва, 10 класс

Существует история о двух философах, приехавших на званый ужин в необычный богатый особняк. Заблудившись в нем, они забрели в "нехорошее" крыло дома и оказались в синей комнате. Здесь были две двери: в северной и южной стене, а посередине располагалась винтовая лестница. Споря о том, как лучше выйти из комнаты, философы в конце концов начинают рассуждать о призраках: оба говорят, что бояться им нечего, так как привидений, во-первых, не бывает, а во-вторых, их попросту никто никогда не видел. Так они выходят из помещения через дверь, но попадают в коридор, ведущий к винтовой лестнице, а спустившись по ней, они вновь оказываются в исходном месте. В итоге, куда бы ни пошли философы, они снова и снова попадали в ту же самую синюю комнату. "Цикл" попыток двух философов выбраться из синей комнаты, похож на стремление человека понять самого себя и смысл своего существования: куда бы человек ни направился, в конце пути он часто возвращается в пункт начала отсчета и отправляется в путешествие заново.

В "коридоре" размышлений о смысле жизни человек пытается познать не только собственный внутренний мир, но и мир окружающих его людей. Как говорил Фрэнсис Бэкон, истинное знание вытекает из опыта. Смысл жизни помогает найти наш жизненный опыт, который складывается из пережитого, побед и поражений, нашего прошлого. Однако получать жизненный опыт человеку помогают не только реальные испытания, выпавшие на его долю, но и искусство - важный источник человеческих суждений.

К примеру, вот ещё одна история. Загадочный мистер У, попав на ярмарку, посещает шоу "Призраков Пеппера" в передвижном театре, в котором играют три актера, похожие на настоящих призраков. Всё представление они выполняют смертельные трюки, однако остаются здоровы и невредимы. После окончания шоу, заплатив одному господину два шиллинга, мистер У выпивает прозрачную жидкость, которая, по словам незнакомца, поможет ему разгадать тайну представления. Перед глазами он видит невероятные вещи, вроде бегущего алфавита или физической формулы силы, и решает, что владелец театра его убил, однако вскоре догадывается, что находится в сознании этого самого господина. Проникновение в чужой разум, в мысли писателя или художника, философа или композитора, помогает человеку определить себя, узнать и "разгадать" секреты собственного внутреннего мира - вот о чем говорит данная ситуация. Точно так же возможность "войти" в мир, например, писателя дает нам пищу для размышления, предлагая различные варианты суждений о смысле жизни. Каждое произведение искусства уникально, оно несет особый смысл, который мы, зрители, пытаемся в нем отыскать. Различные мысли и чувства скрыты в произведениях музыки, литературы, изобразительного искусства, что дает человеку многообразное поле для размышлений и выбора, обретения своего варианта объяснения происходящего, "выхода" из ситуации.

Удивительно, что эти два небольших рассказа были написаны одним автором, Скарлетт Томас, и в каждом из них присутствует упоминание о призраках. Они как две стороны одного и того же, как загадка, которой по сути является смысл жизни: ведь никто не дал ему точного, всеми принятого определения. Можно сказать, что книга Томас "Наваждение Люмаса", рассказывающая эти истории, - сама по себе тайна, в которой кроется лик человека, открывающего перед кругом своих читателей определенную точку

зрения. Ни в случае с философами, ни в истории мистера У человек не находит смысла жизни. Философы из рассказа о синей комнате изначально отрицают само существование "призрака" - образа смысла жизни, который они попросту не ищут. Во втором рассказе мистеру У сразу же преподнесли "смысл жизни", однако это не помогло ему найти ответы на свои вопросы. Таким образом, эти две истории говорят человеку, что нельзя найти смысл своей жизни, если его получить изначально как некую аксиому или просто-напросто не искать. По-моему, человеку обязательно нужно вести поиск. Если он получит представление о смысле жизни в начале своего "путешествия", то не сможет разобраться в себе и самостоятельно определить свои цели. Изначальное нежелание начать поиск тоже не помогает человеку, а, наоборот, приводит его в бесконечный лабиринт, где он вечно будет бродить, не понимая, куда и зачем ему двигаться по жизни дальше.

Интересно, что эти мысли появились после прочтения всего лишь одной книги. Рассказы Скарлетт Томас приводят читателя и к вопросу: "Что же может помочь человеку найти смысл жизни?" Один из героев повествования как-то раз прокомментировал произведение под названием "Дагерротип" и сказал следующее: "Мне нравится, что герой так и не находит ответа на вопрос". Странная, парадоксальная мысль! Как может нравиться безрезультатный поиск?! Возможно, герой говорил о том, что сам процесс поиска намного более захватывающий и увлекательный, чем его результат. Отсутствие точного ответа побуждает нас идти дальше, преодолевать более сложные вершины, погружаться в этот процесс глубже. И тогда нам не важно, что будет в конце пути, потому что наслаждение этим путешествием, наслаждение самой жизнью настолько велико, что мы просто не думаем о завершающей точке. Получить удовольствия от духовного развития, от процесса жизни – вот, наверное, основная ценность для думающего человека.

Две ситуации, описанные в книге, доказывают, что в реальности мы должны искать смысл жизни самостоятельно, главное - не бояться делать это. Как меня к размышлениям о процессе поиска смысла жизни привела книга Скарлетт Томас, так и другому человеку может в этом помочь какое-то другое произведение искусства, нашедшее отклик в его душе.

Мне помогла эта книга. Она показалась мне интересной, хотя и немного странной, такой книгой, над которой хочется размышлять. Думаю, что со временем её сменят другие. Ведь человек взрослеет, меняется, расширяется круг прочитанных им произведений. Наверное, лет через пять-шесть место Скарлетт Томас займет на моей внутренней книжной полке другой автор. Это не важно. Главное, я понимаю, что произведение искусства может стать ориентиром, путеводной нитью в моих дальнейших размышлениях.

Роль педагогов в нравственном воспитании детей сирот или детей оставшихся без попечения родителей

А. Савченко, г. Москва, Московская государственная юридическая академия
им. О.Е. Кутафина (МГЮА), студентка 1 курса

Хмммм.....! Хм? Что еще за «Хм»? Разве можно так начинать писать? Что это? А это первая моя реакция на тему предложенного мне сочинения. На самом деле это не научная статья, в которых принято начинать с глобальной проблематики того или иного

поставленного вопроса. И тем более это не какое-то выдуманное произведение. Это всего лишь мое мнение, мой взгляд, мой опыт и мои переживания по этому поводу.

Итак, педагог! Кто это? С греческого это слово обозначает человека, который ведет ребенка за руку. То есть речь пойдет о людях, принимающих непосредственное участие в жизни детей, которым надлежит правильно и основательно воспитать, взрастить и развить необходимую нравственную позицию в жизни ребенка.

Я хорошо помню день, когда меня привезли в детский дом! И для меня на тот момент казалось, что это худший день который только может быть в жизни человека! Наверное, в мире нет более душещипательной сцены, когда ребенка насильно отрывают от матери и отвозят его в абсолютно незнакомое для него место. И в моей жизни настал этот момент, когда в возрасте 11 лет меня вместе с братиком Артемом отлучили от единственного дорогого человека. Человека, которому ты всегда готов открыть любую проблему и рассказать о самой большой твоей неудаче, который не будет с тебя требовать невозможного, а самое главное - к которому ты привязан всей душой. Когда ты еще не понимаешь, что с тобой происходит, когда ты задаешь себе вопрос, а что мне делать теперь со своими мечтами и грезами. Когда надежда на то, что мама все-таки не позволит чтобы это дальше продолжалось, что вот-вот настанет момент, и она тебя заберет, и все снова станет хорошо. Но через некоторое время иллюзии рушатся, их туман рассеивается, и ты потихоньку понимаешь, что мир не такой, каким ты его себе представляла, и он перестает быть ярким как прежде. А человек, к которому ты был так привязан, без которого ты не мыслил жизни, вдруг, он исчезает. Ты ждешь его, находя различные для него оправдания, но в итоге оказывается, что ко всему происходящему он имеет непосредственное отношение. Именно с такой проблемой встречаются дети, попавшие в детский дом. Проблема недопонимания и безысходности, проблема предательства и замыкания в себе и в своем маленьком мире.

На самом деле задача, которая стоит перед педагогами в нравственном воспитании ребенка, она уходит очень глубоко в него самого. И ему (педагогу) как лицу, которому государство доверило воспитание и саму судьбу человека, нуждающегося как никогда в помощи. А педагог может оказать её, именно к этому, и призвана сама суть его профессии. Очень важно, чтобы ребенок получил эту помощь в течение воспитания в стенах детского дома.

На мой взгляд, нельзя оторвать понимания нравственности как таковой от понимания семейных ценностей и идеалов, а в особенности от любви. Другими словами, воспитатель, это не человек получивший образование и пришедший работать в детский дом ради зарплаты. Это человек, который готов вложить душу, время и желание в воспитание ребенка. А самое важное это передать частичку родительской любви детям.

В моей памяти ярко и красочно стоит такой воспитатель её имя Лариса Дмитриевна Коновалова! Этого воспитателя назначили быть ответственной за группу № 3 нашего детского дома, в которой воспитывалась и я. Хотя Лариса Дмитриевна была воспитателем у нас всего лишь три года, эти года сыграли важнейшую роль в моем воспитании и в том, как я стала смотреть на этот мир. Никогда не забуду, когда она собирала нашу группу на вечерние беседы, мы очень любили её. Ведь все беседы подобранные ею, во-первых, были интересны, во-вторых, они помогали нам стремиться к доброму и прекрасному. А по пятницам она приносила на всю группу жареные семечки, которые мы все дружно щелкали, слушая, как Лариса Дмитриевна в это время читала нам «Денискины рассказы».

Но во всем учебном году был у нас особенный день! Это день её рождения! Мы с детьми старались делать различные открытки с поздравлениями и раскрашивали их карандашами и красками, при этом стараясь вписывать свои собственные пожелания! Мы очень её любили. А после поздравления, она всех нас забирала на весь день к себе в гости, где мы дружно учились печь пирожки и готовить всякую вкуснятину, которую сами потом же и ели. Эти дни были неповторимыми и, хотя в роли нашего воспитателя она пробыла всего лишь три года, она успела вложить в нас то, что сложно объяснить и выразить словами взрослому человеку, а ребенку просто понять и принять это, стараясь пронести через всю жизнь. Что это такое, что сыграло большую роль в моей жизни и в жизнях десяти её воспитанников, ЭТО ЛЮБОВЬ которую она смогла подарить нам от всего сердца. И хотя после этих трех лет ее поставили на должность «ЗАМ по УВР» - зам директора по учебно-воспитательной работе, мы не нарушали традиции на ее день рождения. Спустя еще несколько лет ей пришлось уволиться в связи с переездом в другой город, но, даже несмотря на это, я не могу дождаться момента, когда мы соберемся с выпускниками ее группы №3, и как в те чудесные времена приедем к ней, но уже не просто с поздравлениями своего воспитателя с днем рождения,. Это будет посещение нашей дорогой, любимой всеми общей МАТЕРИ! Мне навсегда врезалась в память фраза, которую Лариса Дмитриевна однажды сказала мне: «Не та Мать, которая родила, а та Мать, которая воспитала».

Такой её образ я и запомнила: ответственной за нас и наши поступки, мудрой и доброй, строгой и отходчивой, терпеливой и любящей. Именно она смогла оказать нам ту необходимую помощь, в которой мы так нуждались, и хотя в наш детский дом приходили другие воспитатели, которые пытались воспитывать нас с помощью неких воспитательных систем и т. д. и т. п. Ничто не могло сравниться или хотя бы рядом встать с тем, что в нас произвела её материнская любовь к нам.

Та жизненная позиция и уровень духовно-нравственного воспитания, который можно заложить в ребенка, он зависит от личности, любви и желания педагога помочь детям, вернуть их к жизни. Дорогие читатели: я искренне надеюсь, что смогла передать образ достойного, профессионального и успешного педагога, которого Бог послал в мою жизнь. Да, именно Бог, потому, что воспитатель с материнским сердцем - это дар и призвание. Если среди вас есть социальные работники и педагоги, которые хотят работать или уже работают с детьми, я желаю вам, иметь такой положительный успех в воспитании молодежи, который вы сможете наблюдать и в следующем поколении ваших выпускников. Возвращайте к жизни детей. А, пожалуй, большего и желать-то и нечего. Что может быть прекраснее созерцания плодов вашего собственного труда и вашей любви.

P.S. С наилучшими пожеланиями и благодарностью от всего сердца в вашем не легком, но жизненно важном труде. Воспитанница Азовского детского дома, а ныне студентка «московской государственной юридической академии имени О.Е. Кутафина» Савченко Анастасия Григорьевна.

Формирование смысложизненных ориентаций суворовцев в условиях волонтерского движения воспитательной системы училища

Н. Вьюговская, П. Карпов, г. Москва

Московское суворовское военное училище (МССВУ), 10 класс

В переводе с французского *волонтёр* (фр. *volontaire*, от лат. *voluntarius*) — лицо, добровольно поступившее на (военную) службу, доброволец. С точки зрения Закона РФ, *добровольцы* — физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности). *Волонтёрская деятельность* включает традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение.

Волонтерское движение – часть воспитательной системы Московского суворовского военного училища (МССВУ). Оно только зарождается, но является крайне востребованной формой взаимодействия старших и младших учащихся, суворовцев-ровесников. Это обусловлено тем, что училище – учреждение закрытого типа, обучение в нем ребята начинают с 10 - 11 лет (5 - 6 классов). Такой ранний отрыв от семьи может обострить у них чувства одиночества, беспомощности, тревоги, страха, разрушить представления о нормативных социальных ролях, стать препятствием на пути формирования гуманистических смысложизненных ориентаций.

В воспитательной системе формирования смысложизненных ориентаций (автор – к.п.н. И.В. Ульянова, доцент кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии МПГУ) указывается: несмотря на то, что традиционно готовность к формированию смысложизненных ориентаций связывается с подростковым возрастом, периоды дошкольничества, обучения детей в начальной школе также важны, так как предваряют данную готовность. Определено: ценностная ориентация дошкольника подражательна, целеполагание – внешне обусловленное, сформированы Я-концепты: «Я-сын (Я-дочь)», «Я-брат (Я-сестра)», «Я-внук (внучка)». В младшем школьном возрасте – детство (6 - 7 – 11 - 12 лет; 1 – 5 - 6 классы) - смысложизненные ориентации личности как единое целое ещё не сформированы, но существует готовность ученика к дифференциации добра и зла, проявляется активный интерес к общению по поводу амбивалентности мироустройства, к внешней позитивной самореализации; приобретает осознанность в ситуативном целеполагании. Сформированы Я-концепты: «Я-ученик», «Я-ученица». Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития выражены слабо. В среднем школьном возрасте – подростковом периоде (13 - 14 лет; 7 - 8 классы) – наблюдается ценностная дифференциация, целеполагание недостаточно рационально, больше связано с мечтаниями; на фоне обостренных душевных и духовных переживаний появляется острая нужда в исповеди. Сформированы преимущественно Я-концепты: «Я-друг», «Я-подруга», «Я-защитник». Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития выражены достаточно, однако отличаются неустойчивостью. В период старшего школьного возраста – ранняя юность (15 - 17 лет – девушки, 16 - 18 лет – юноши; (8) 9 - 11 классы) – очевидны интериоризированность гуманистических ценностей, рациональность целеполагания, сформированы Я-концепты: «Я-юноша (мужчина)», Я-девушка

(женщина)», «Я-будущий профессионал», «Я-будущий(ая) супруг(а)», «Я-будущий родитель», «Я-гражданин». Навыки самообучения, самовоспитания, саморазвития в зоне актуального развития выражены достаточно, отличаются относительной устойчивостью.

Обращение к данному материалу позволило нам укрепиться в следующем убеждении: младшим суворовцам необходима помощь в сохранении и укреплении таких собственных образов, как «Я-сын», «Я-внук», «Я-брат». Два первых образа мы можем помочь пятиклассникам сохранить благодаря индивидуальным беседам (Как вы в семье проводите выходные дни? Как ты помог родным в уборке квартиры? и проч.), обращением к семейным ценностям, традициям (совместный просмотр семейных фотографий, видеозаписей, чтение любимых книг и т.п.), подготовке самодельных подарков родным (открыток, рисунков). Образ «Я-брат» мы помогаем развить благодаря нашему непосредственному взаимодействию с малышами посредством: 1) совместных игр, как подвижных, так и дидактических; 2) помощи в организации быта (например, тренировки в быстром одевании, поддержания в порядке учебного места); 3) психологической поддержки (выслушивания жалоб, анализа конфликтов, приободрения), 4) помощи в учебе.

В начале учебного года в учебной деятельности наших подопечных было выявлено немало сложностей, одна из них – низкий уровень внимания. Для решения этой проблемы под руководством специалистов психологической службы мы провели экспериментальную работу, состоявшую из следующих этапов:

1. Изучение внимания как психологического явления и процесса.
2. Подготовка диагностического материала для определения уровня развития внимания у суворовцев-пятиклассников (Тесты «Корректирующая проба» и Тулуз-Пьерона на выявление гиперактивных учащихся).
3. Беседа с пятиклассниками о роли внимания в процессе успешного обучения.
4. Проведение первичной диагностики.
5. Выявление суворовцев с низким уровнем концентрации внимания и синдромом гиперактивности.
6. Обсуждение результатов диагностики с психологом-куратором.
7. Планирование и проведение коррекционно-развивающих занятий с суворовцами по развитию внимания.
8. Повторная диагностика.
9. Оформление рекомендаций (суворовцам, родителям, воспитателем, преподавателям).

Проведенная работа по развитию внимания суворовцев дала следующие результаты: повышение уровня концентрации внимания у 20 % суворовцев 5 классов, их более организованное поведение на уроках, самостоятельность.

Волонтерская работа в значительной степени повлияла и на наше самосознание.

Так, мы стали более глубоко понимать абсолютные ценности: Жизнь, Здоровье, Добро, Ответственность, Толерантность. Во время рефлексивных бесед с педагогом-психологом мы обсуждали вопросы психологического здоровья детей, разнообразие форм проявления добра: от открытого проявления любви к человеку, выраженной в словах, отношении, поступках, до способности бережно относиться к чужим переживаниям, не нарушая ситуации необходимого уединения, молчания, самоуглубления.

Среди эмпирических ценностей особую значимость приобрели Семья и Внутренний мир человека. Каждый из нас более осознанно стал относиться к собственным Я-концептам: «Я-будущий профессионал», «Я-будущий(ая) супруг(а)», «Я-будущий родитель». Наши профессиональные интересы сосредоточились на психологической и педагогической сферах. Были изучены психологические темы «Личность», «Темперамент», «Познавательные процессы», педагогические методы воспитания, формирования смысложизненных ориентаций учащихся. Эти знания, с одной стороны, раскрывают перспективы в области высшего образования (мы, например, уже не стали исключать профессию психолога из арсенала приоритетных или дополнительных для нас), с другой стороны, содействуют приобретению практического опыта, необходимого для будущей семейной жизни, детско-родительских отношений.

Приведем в связи с этим несколько примеров. Так, когда один из пятиклассников пожаловался на строгость преподавателя физической подготовки, мы начали открыто поддерживать нашего подопечного в его претензиях и недовольствах. Но позже, увидев через несколько дней, как он беспомощен в физических упражнениях, как терпелив преподаватель, поняли, какую серьезную ошибку совершили: подорвали учительский авторитет, затормозили развитие самого суворовца – он перестал стремиться совершенствовать себя. Позже, в групповой рефлексивной беседе, мы трансформировали данный эпизод в свою будущую семейную жизнь. Вполне может быть, что аналогичная история случится в наших семьях, с нашими супругами и детьми. И если мы не будем готовы объективно осмыслять все происходящие события, проектировать воспитательную стратегию для нашего ребенка, то безвозвратно упустим время, ребенок не приобретет необходимый опыт саморазвития. Совершенную нами ошибку мы исправили следующим образом: ту, первую беседу с пятиклассником обозначили вместе с ним как ситуацию принятия проблемы, своего рода, «психологического поглаживания». Далее обратили его внимание на заботу преподавателя физкультуры о здоровье воспитанников, укреплении их силы тела и духа (тем самым мы восстановили авторитет взрослого). После этого мы стали помогать мальчику совершенствовать свою физическую культуру. Сейчас его физкультурные показатели улучшились.

Другой случай научил нас более ответственно относиться к высказыванию собственного мнения при ребенке. Например, после проведенного теста на внимание один из нас неосторожно сказал пятикласснику: «Не знаю, как ты будешь справляться с учебными заданиями, у тебя так слабо развито внимание». Незаметно для всех ребенок уединился и долго плакал. Другой волонтер нашел его, выслушал, убедил в том, что все поправимо, помощь будет оказана. Психолог-куратор заострила наше внимание на роли слова в воспитании, попросила вспомнить случаи, когда нас самих обижали необдуманными фразами. Мы пофантазировали: представили, как наш будущий ребенок попадет в подобную ситуацию. Если мы с женой или мужем будем авторитарны, категоричны в своих мнениях, не научимся в своей будущей семье общаться в режиме любви и доверия, то у наших детей может сформироваться затяжной внутренний конфликт, способный привести к негативным последствиям. Кроме индивидуальной работы с конкретным суворовцем, мы участвовали в психологическом занятии для пятиклассников под руководством психолога роты «Нарисуй свою обиду», что позволило большинству ребят отрефлексировать имеющиеся переживания.

Важной составляющей в волонтерском движении стала забота друг о друге в училище ровесников, учащихся 9-10-х классов, с учетом гендерного фактора (в училище учатся юноши и девушки). Психологической службой училища была разработана программа «Забота», в рамках которой проведена акция «Цветы в доме». Девушки 9 класса вырастили комнатные цветы и вручили их суворовцам старшего класса как символ домашнего уюта.

Обобщение результатов проведенной волонтерской работы позволяет сделать ряд выводов:

1. В любом образовательном учреждении крайне необходимо введение психологических, воспитательных программ, ориентированных не только на нравственное развитие учащихся, но и на формирование смысложизненных ориентаций, что будет содействовать им в разработке гуманистической жизненной стратегии.
2. Волонтерское движение, организованное в образовательном учреждении, в значительной мере способствует приобретению всеми участниками целостного педагогического процесса знаний, умений, навыков в интериоризации гуманистических ценностей, формировании положительных образов профессии, будущей семьи.
3. Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся (суворовцев) обладает высоким личностно развивающим потенциалом, гуманизирующим образовательное пространство учреждения в целом.
4. В воспитании не может быть мелочей, главного и второстепенного, поэтому все субъекты образовательного процесса должны не только обладать психолого-педагогическими знаниями, умениями, но и постоянно совершенствовать их.

Литература:

1. Диагностика умственного развития детей. - СПб., 2006 г.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб, 2008.
3. Ульянова И.В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект): монография. – Владимир, 2010.
4. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. – СПб., 1997.

Влияние антикоррупционного воспитания на выбор смысла жизни подростками

В. Савенков, г. Клин, МОУ СОШ № 7, 10 класс

Я давно выбрал свою будущую профессию. Следующий год у меня выпускной, но со временем я только утвердился в правильности своего выбора. Поэтому я буду поступать в институт и не потому, что он престижен и популярен, а потому что именно в выбранной мною профессии я хочу быть полезным обществу, хочу помогать людям! Я выбрал профессию следователя и надеюсь поступить, ведь в реализации себя по данному профилю, я вижу смысл своей жизни. Готовясь, стать следователем, я изучаю психологию человека, графологию, дедукцию, историю нашей страны, обществознание, это не только интересно, но и поможет мне при поступлении. Пытаюсь быть информированным о жизни нашего общества, стараюсь быть в курсе всех перемен в нашем государстве. Поэтому для своей работы я выбрал одну из тем, которая меня интересует – это тема

антикоррупционного воспитания в школе. Мне интересно, что мои одноклассники знают о коррупции, насколько они информированы о том, что в нашей стране делается для борьбы с коррупцией. Ведь каждый в моем возрасте задумывается о смысле своей жизни, что выберет он, по какому пути пойдет.

«Когда человек не знает, к какой пристани он держит путь, для него ни один ветер не будет попутным» - сказал когда-то Сенека о смысле жизни. Выбор в этой жизни у каждого из нас есть. Но какой выбор? Всем хочется жить в правовом государстве, быть уверенным в завтрашнем дне, хочется выполнить задуманное, вряд ли все желаемое исполнится, если мы не будем жить в справедливой и демократичной стране. Борьба с коррупцией и подразумевает, что наше государство стремится таким быть.

Когда я начинал свою работу, я задался вопросом, а как антикоррупционное воспитание влияет на выбор, который мои сверстники собираются сделать, в чем они видят смысл своего будущего?

Что такое смысл жизни? Этим вопросом задается каждый из нас, но ответов находятся мало. Что же это такое? Как можно узнать свой смысл жизни? Возьмем, к примеру, психолога Виктора Франкла. Он создал свой метод и назвал его логотерапия. Этот метод основан на поиске смысла жизни. Для более подробного изучения влияния антикоррупционного образования школьников на дальнейший жизненный выбор мы, совместно с руководителем, провели ряд диагностических исследований.

Цель исследования: выявить поиск смысла жизни подростков посредством анализа их отношения к коррупции,

Гипотеза: на формирование смысла жизни подростков влияет их информированность о вреде коррупции.

В ходе осуществления проекта нужно было решить следующие задачи:

1. Провести диагностику информированности среди учащихся.
2. На основе анализа литературы изучить проблему коррупции, и поиск смысла жизни подростками.

Интервьюирование я проводил с помощью интернета (социальные сети). Пользователем был задан вопрос: «Что для вас смысл жизни?». Были даны варианты ответов: «1. Получить все сразу 2. Добиться всего своим трудом».

В опросе приняли участие 100 активных пользователей социальной сети.

Результаты опроса показали, что антикоррупционная политика, проводимая нашим государством, закон, принятый в 2010 году о борьбе с ней, дают свои результаты. Подростки переосмысливают жизненные ценности, смысл своей жизни и ставят во главе своего будущего честный труд, а не сиюминутные блага.

С помощью моего руководителя, Валько Ольги Александровны, в 8 и 9 классах было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 37 учащихся. Анкетирование показало, что ребята хорошо представляют, что такое коррупция. На вопрос о коррупции все ответили, что это использование своей должности для получения наживы. В вопросе о проявлении коррупции у ребят тоже не возникло затруднений с ответом. На первое место 29 из 37-из опрошенных, поставили полицию. Затруднение вызвал вопрос: «Почему до сих пор не искоренена коррупция?» На этот вопрос дали ответ всего лишь 30% испытуемых. Наиболее популярным был ответ, что коррупция проникла практически во все сферы жизни, для некоторых стала нормой и поэтому изменения в сознании и поведении людей не могут произойти «по мановению

волшебной палочки», а будут изменяться постепенно. При ответе на первый вопрос 90% - анкетированных ответили, что коррупция тормозит развитие общества, не дает продвигаться вперед ни государству, ни молодым. На четвертый вопрос 70 % испытуемых ответили, используя информацию, полученную из СМИ. Ребята вспомнили принятие закона о полиции, о декларировании доходов чиновников, о блоге Президента. При ответе на шестой вопрос 80% хотят жить в стране, в которой нет коррупции, а 20% ответили, что им будет удобней жить в стране, в которой, «можно всегда договориться и решить любую проблему».

Сравнивая полученные результаты с опросами, которые проводились в социальных сетях, пять лет назад, когда 50% хотели жить в стране, где есть коррупция [2], можно отметить, что антикоррупционное воспитание школьников дает свои результаты. На вопрос о влиянии антикоррупционного воспитания на обретение смысла жизни все дали положительный ответ. Знания, информация о коррупции, которые были получены ребятами, повлияли на формирование жизненных планов подростков, прежде всего, на результат обобщения целей, которые они себе поставили. Отсюда можно сделать следующие *выводы*: «Молодое поколение» видит себя гражданами своего государства, которое собирается работать для достижения своих целей, жить в правом государстве и реализовать свои цели. А разве не к этому направляются все усилия? Практическая значимость работы заключается в том, что, выявив вопросы, которые вызывают затруднение, можно разработать рекомендации. Это обязательно поможет найти пути преодоления трудностей и разобраться.

Гипотеза о том, что выбор жизненного пути и формирование смысла жизни у подростков, зависит от их информированности о вреде коррупции, полностью подтвердилась.

Истинный путь к совершенству

Н. Пукман, г. Дзержинский, МБОУ «Гимназия №4», 9 класс

Что такое совершенство? Как человеку достигнуть высшей точки развития? Что нам может в этом помочь? Наука, книги, получение новых знаний изо дня в день – это есть путь к развитию и самосовершенствованию. Знание правил этикета и морально-правовых норм также играет немаловажную роль при достижении акме. Однако все эти навыки и умения будут бессмысленны, если мы не освоим главное: чтобы достигнуть наивысшей ступени развития необходимо быть человеком, понимающим и внимательным к тому что нас окружает, то есть к природе.

Задумайтесь, знаете ли Вы Россию? Видели ли каменные горы Урала, величественные хребты Кавказа, палящее солнце Астрахани или ледяную холодность Северной Карелии? Нет, не со страниц журналов и газет, а лично? А что Вы, именно Вы, делаете для того, чтобы сделать наш мир лучше?

Недавно я увидела в Интернете одну интересную карикатуру. Люди идут по дороге, обочины которой усыпаны мусором. Они рассуждают на тему того, как же в нашей стране все не организовано и не культурно, при этом один из них бросает обертку от конфет, а другой пустую бутылку на эту самую дорогу.

Это я к тому, что регулярно слышу неподобающее высказывание: «какая Россия плохая»! И то не так на нашей Родине, и это не так. Люди, говорящие это, в то же время сидят на месте и даже не пытаются что-то изменить, как карикатурные герои. Они для себя оправдание: это бесполезно, дело в нас. Конечно, государство играет немаловажную роль в проблемах экологии, немаловажную, но отнюдь не главную! Государство может проспонсировать или провести пропаганду защиты природы, но если люди не прислушаются к этому, то толку будет мало. Вывод: проблема все-таки в людях, то есть в каждом из нас. Пока мы сами не попытаемся хоть немного улучшить нашу страну и планету в целом, сделать что-либо во благо, ни о каком акме и речи быть не может!

Наши дороги никогда не станут чище, сколько бы государство не нанимало уборочных машин и дворников, пока мы не научимся простому правилу: не сорить в неподобающих местах. Если мы сами не прекратим безжалостно истреблять животных, выкорчевывать вековые деревья, срывать редкие цветы и растения, то мы вскоре не увидим и половины той фауны, которая есть в мире на данный момент. Никакие питомники и заказники здесь не помогут – дело опять-таки в самих людях! До тех пор, пока владельцы крупных предприятий не прекратят выброс вредных отходов производства в реки и атмосферу, у нас никогда не будет чистой окружающей среды, какие бы законы не принимало государство.

Это я могу доказать Вам на примере. Вот уже несколько лет я путешествую по России в составе эколого-краеведческой группы «Классная компания». Потому о проблемах экологии знаю не понаслышке. Расскажу несколько случаев, подтверждающих то, что благосостояние нашей страны и природы зависит от каждого.

На территории Центрально-лесного-Государственного-природно-биосферного заповедника в Тверской области, вот уже в течение многих лет существует спор между работниками особо охраняемой территории и местными жителями. В свое время земли, принадлежащие деревням, стали заповедной территорией, на которой отныне запрещалась вырубка леса и любая хозяйственная деятельность. Стоит ли говорить, что люди были недовольны? Ведь они привыкли считать эту территорию своей. Поэтому, даже сейчас, местные жители продолжают «совершать набеги» на заповедник, нанося ему ущерб. У них своя правда: «Какая разница! Деревом меньше, деревом больше... Нам бы самим прокормиться и детей на ноги поднять». А то, что каждая ель, которую они срубают, каждая сосна является частью «легких планеты» их не интересует.

Еще одна проблема – это браконьеры. Часто кажется, что это не столь важная проблема, но когда подходишь к данному вопросу вплотную, начинаешь понимать ее глобальность. Посетив заповедник, я познакомилась с лосенком Лесей, ставшей невольной жертвой браконьеров. Убив и забрав ее мать, они оставили маленького лосенка на растерзание хищникам. Если бы лесники не нашли Лесю и не отнесли ее в заповедник, то ее бы ждала верная смерть. Вроде бы история закончилась счастливо, если бы не одно «но». Леся никогда не сможет вернуться в дикую природу, так как уже привыкла к людям – это раз. И второе, браконьеры нарушили вольное течение жизни дикой природы, так как Леся, которая должна была жить на воле, никогда в нее не вернется и не даст в последующем потомства, а это значит, сократится численность вида данного животного. Вам кажется от одного лосенка ничего не изменится и страшного не произойдет, но ведь это происходит не в единичном случае?!

Вы меня спросите, а помимо путешествий сделала ли я, мы, что-то полезное для природы? Да, сделали. Около года назад, мы с моей руководительницей, Галиной Ивановной Кузнецовой, создали проект, посвященный охране птиц. Данный проект был отмечен первой премией в конкурсе «Заповедные острова Москвы», нас торжественно наградили в Дворце детского и юношеского творчества на Воробьевых горах.

Целью проекта было создание книжки-раскраски «Птицы города Дзержинского», раскрашивая которую, дети могли бы узнать о птицах, живущих в нашем городе. Приятно, что идею с публикацией книжки поддержала ведущая партия нашей страны, книжки-раскраски были напечатаны! Нужно было видеть радостные и удивленные лица ребят, когда им предложили так интересно и увлекательно познакомиться с фауной нашего города.

С помощью серии классных часов мы объяснили этим детям о том, как важно кормить птиц зимой и заботиться о тех, кто живет рядом с нами. Теперь в парке нашей школы развешены кормушки, ежедневно пополняющиеся хлебом и зерном, которые приносят ребята. Дети научились думать о тех, кому необходима их помощь. Я уверена, что ребята, с которыми мы разговаривали, работали, беседовали и играли, теперь не будут пугать птиц или вредить им, они станут более внимательны к тому, что нас окружает.

К чему я говорю обо всем этом, спросите Вы меня? Потому что хочу доказать: будущее планеты и человечества зависит от КАЖДОГО из нас. О какой высшей ступени развития мы можем говорить, когда выбрасываем из дома животных, как фантики от конфет? Когда сорим и вредим природе? Наша планета – это не абстрактное выражение! Это люди: наши близкие, друзья, соседи, знакомые и незнакомые. Пока все они не научатся бережно относиться к природе, никогда человечество не достигнет акме.

Я считаю, что если изо дня в день говорить населению: «Подумайте о себе: Защищайте природу! Не сорите! Будьте внимательны к тем, кто нуждается в вашей помощи!», то, в конце концов, люди услышат, прислушаются и станут более внимательны к тому, что их окружает. Это произойдет не сразу, на это потребуется много времени, но разве время играет роль там, где на карту поставлена столь высокая ставка: будущее нашей планеты, НАШЕ будущее.

Когда каждый человек поймет, как много в этом мире от него зависит, то исчезнет множество проблем, а вместе с этим и путь к достижению высшей степени развития станет короче.

Я уверена, что в один прекрасный день, мы проснемся, а мир станет значительно добрее и светлее, лесов станет больше, а воздух не будет так насыщен выхлопными газами. Потому что считаю: истинный путь к совершенству лежит через заботу о ближнем и внимание к природе!

Сложно ли быть нравственным человеком в современных условиях?

С. Викарева, пос. Лосино-Петровский, Московская область,
МБОУ СОШ №1, 9 класс

Начнем с того, что нравственным человеком вообще быть сложно, независимо ни от каких условий. Возможно, это будет звучать несколько максималистично, но для меня

нравственность человека не определяется местом его проживания или временем, в котором он родился. Нравственность нельзя приобрести путем прочтения стопок книг. Лишь только постоянное саморазвитие, контроль над своими чувствами, а в некоторых случаях, самоограничение помогут сохранить достойное поведение.

Слово "нравственность", как говорят мне словари, имеет два значения. Первое – это совокупность норм поведения человека в обществе, а второе – внутренние качества человека, определяющие соответствие его поведения этим нормам; также выражение таких качеств. Мне более близко второе значение, именно о нем я хотела поговорить и его рассматривала. Нравственность – это мораль, я бы даже уточнила, внутренняя мораль. Идеал, к которому мы стремимся. По моему мнению, нравственный человек – это человек, защищающий свою честь и достоинство. Человек, который сумел сохранить такие важные качества, как благородство и храбрость, несмотря на условия, в которых он живет. Даже можно сказать, что нравственность человека определяет его характер.

Но что именно мы подразумеваем под этим словом, «нравственность»? Однозначный ответ дать невозможно. Ведь, как я сказала ранее, нравственность – это способность каждого человека независимо от религии или нации действовать по собственной совести и воле. Степень нравственности также у каждого своя. То, что для одних кажется безнравственным, другие могут спокойно принять. Только нужно брать во внимание, что довольно часто общество само говорит нам, какие поступки считать нравственными, а какие безнравственными.

Нельзя не согласиться, что нравственный человек в современных условиях – это человек с сильным характером, не зависимый от мнения окружающих. Во-первых, в современном мире слишком много соблазнов, которым легко можно поддаваться. Во-вторых, сейчас время летит настолько быстро, что для того, чтобы чего-то достичь, многие люди переступают через свои внутренние правила, забывая о совести и чести. Мы забываем, как стоит себя вести. Из-за того, что времени у современного человека категорически не хватает, он не подстраивает мир под себя, а подстраивается под мир, и, к сожалению, в этом мире нравственность не ценится. Я не хочу сказать, что мир, в котором я живу, безнравственный. Ведь как сказал Фридрих Энгельс: «Абсолютно безнравственного нет ничего вообще». Но все больше и больше людей позволяют себе поступать так, как хочется им самим, забывая при этом о чужих чувствах. Возможно, именно поэтому в современном мире так тяжело найти нравственных людей.

Очень многое изменилось в человеке, даже современные родители воспитывают своих детей иначе, чем родители наших бабушек и дедушек. Возможно потому, что поменялись ценности. Ведь с раннего детства учителя и родители твердят, что, для того чтобы добиться чего-то в жизни, нужно поступить в престижный ВУЗ, найти хорошую работу, подниматься вверх по карьерной лестнице и т.д., и т.п. Но часто забывают при этом или не хотят говорить нам о том, как важно быть, прежде всего, достойным человеком, завести семью и не забывать о чести, совести и благородстве. Если с детства родители объясняют ребенку что такое хорошо, что такое плохо, если они прививают ребенку моральные ценности, то ребенок может вырасти высоконравственным человеком.

Так сложно ли быть нравственным человеком в современных условиях? Думаю, сложно, но можно. Современность и нравственность не так далеки друг от друга, как нам кажется. Ведь все зависит от нас самих, от нашего взгляда на происходящие события, умения отстаивать свою точку зрения, несмотря на давление со стороны окружающих.

Закончить мне бы хотелось словами Аттикуса Финча, героя романа Харпера Ли «Убить пересмешника», которого я считаю истинным образцом нравственного человека: «Чтобы я мог жить в мире с людьми, я, прежде всего, должен жить в мире с самим собой. Есть у человека нечто такое, что не подчиняется большинству, - это его совесть».

Нужно ли современному молодому человеку задумываться о смысле жизни?

И. Агеев Иван, г. Москва, ГБОУ СОШ 1108, 10 класс

Тема моих размышлений: «Нужно ли современному молодому человеку задумываться о смысле жизни?» Тут довольно сложно определиться с ответом.

Сначала стоит проанализировать, часто ли человек за всю историю развития человечества размышлял о смысле жизни. Возьмем средневековье. Обычного человека, будь он крестьянином или ремесленником. В силу своей необразованности, религиозности, тяжёлого, часто изнуряющего труда он, скорее всего, не задумывался о смысле жизни. Не исключено, что эта мысль возникала у него в голове, но задержаться и развиться там она вряд ли могла.

Для того чтобы человек задал себе вопросы: «В чем смысл моей жизни? Для чего я живу?» – и попробовал ответить на них, нужны, безусловно, определённые предпосылки. Необходимы определённый уровень образования и наличие свободного времени, которое можно было бы посвятить раздумьям, свобода мышления и, главное, потребность в духовном труде.

Что же мы наблюдаем сейчас?

Казалось бы, сейчас совсем другое время, далёкое от средневековья! В большинстве своем люди стали более образованны, у нас появилось больше свободного времени, и наше мышление ничем не ограничено, кроме, конечно же, норм морали. Но осталась неискоренимая лень! Лень и огромное количество соблазнов. А ведь для внутренней работы нужно усилие. Размышление – труд, и труд не из легких. Поэтому, весь день проведя в хлопотах и заботах, человек просто не хочет размышлять. «А зачем мне голову забивать? Я и так за день устал!» – скажет он. Действительно, придя домой, гораздо легче устроиться поудобнее на диване перед телевизором и погрузиться в какой-нибудь сериал или шоу, чем загружать своё сознание серьёзными раздумьями. «Пусть телевизор меня развлекает, а я должен отдохнуть!» - заявляют очень многие. Получается парадокс: современный менеджер употребляется средневековому крестьянину!

А современный ученик старшей школы или, скажем, студент? Вот кто, кажется, должен уж точно задаться этим вопросом: ведь он только начинает жизненный путь, и сейчас очень важно определить для себя жизненные ориентиры. Но не тут - то было! Сказывается влияние окружающей среды. Взгляды на жизнь во многом закладываются с детства, и далее подросток неосознанно, порой даже на уровне рефлексов, следует своим представлениям. А окружение молодого человека чаще всего не поощряет размышления на эту тему. Ведь что мы наблюдаем в молодежной среде?

Обесценивание собственной индивидуальности, когда мнение сверстников оказывается важнее личной позиции, искажение представлений о труде, профессиях и работе вообще и как следствие неуважение к любому труду, и умственному, и физическому. Результатом становится равнодушие к учебе, отсутствие четких

представлений о будущем и интереса к собственной дальнейшей судьбе. Сюда следует добавить и нежелание прислушиваться к советам родителей, учитывать их точку зрения, которая чаще всего просто отвергается без раздумий и анализа.

Опираясь на эти соображения, мы приходим к мнению, что среднестатистический подросток вряд ли станет задумываться о смысле жизни.

Может быть, тогда стоит вообще отказаться от размышлений на эту тему? Тут мы вступаем в «зону противоречий». С одной стороны, величайшие умы человечества пытались ответить на эти вопросы. Альберт Эйнштейн утверждал: «Стремись не к тому, чтобы добиться успеха, а к тому, чтобы твоя жизнь имела смысл». Ему вторил Антон Павлович Чехов: «Призвание каждого человека в духовной деятельности – в постоянном искании правды и смысла жизни». С другой стороны, мы наблюдаем великое множество точек зрения на эту проблему. Такое обилие суждений рождает ощущение, что человечество ищет некую абстракцию, которую трудно уловить. Словно фантастическое существо, оно меняет формы, оно не поддается описанию и видится словно в тумане! Кажется, можно прийти к мнению, что понятие «смысл жизни» такое же недоступное для чёткой формулировки, как «машина времени» или «вечный двигатель». Но поняв недостижимость создания машины времени, писатель-фантаст или ученый не откажутся от идеи существования чего-то подобного. Они продолжают об этом размышлять! И при этом, ученый, следуя своей идее, сделает немало важных открытий, писатель – напишет фантастический роман, хотя машина времени при этом создана ими не будет. Так и со смыслом жизни. Поняв невозможность как-то однозначно и окончательно ответить на этот вопрос, поняв всю текучесть, сложность и изменчивость этого понятия, человек не должен перестать размышлять о нем!

Думаю, что современному молодому человеку, безусловно, нужно размышлять о смысле жизни. Пускай однозначного ответа на этот вопрос он не найдет или искать это ответ будет большую часть жизни. Но сам поиск ответа, несомненно, сделает человека лучше. Поиск заставит задуматься о многих аспектах своей жизни, подтолкнёт к тому, чтобы анализировать свои действия, поможет лучше разобраться в себе.

Для полной жизни человеку необходимо движение. Движение – жизнь, перестанешь двигаться – умрешь. Поиск смысла в этом случае является движущим началом человеческой жизни. Ища смысл своей жизни, человек «двигается», а это значит – живёт. Значит, такой поиск делает жизнь человека осознанной, превращая её из пустого существования, в осмысленное движение.

Формирование эмпатии как составляющей нравственного развития личности

Т. Нагорная, г. Гродно, Беларусь, Гр ГУ, 1 курс

Изучение эмпатии как компоненты нравственного развития личности старшеклассников имеет особую актуальность, в связи с тем, что формирование самосознания происходит в кризисных условиях системы общественных отношений современного общества.

В современной психологической науке эмпатия изучается в различных аспектах: 1) эмпатия как психическое явление; 2) связь эмпатии с альтруистическими мотивами; 3) формы проявления эмпатии и способы их фиксации; 4) функции эмпатии в нравственном

развитии личности. В связи с многообразием подходов существуют и различные трактовки самого понятия «эмпатия» [4].

В. В. Знаков считает, что эмпатия раскрывается через положительное отношение к другому, предполагающее признание целостности его личности. Вместе с тем, исследователь подчеркивает, что эмпатическое отношение может включать негативную или нейтральную реакцию субъекта на то, что его партнер по общению переживает и чувствует в данный момент [3]. Он говорил: «При психологическом анализе понимания у меня практически всегда возникало смутное ощущение, что за пределами анализа осталось что-то очень важное, составляющее вечно ускользающий глубинный смысл исследуемого феномена. Сегодня я думаю, что это «что-то» и есть проявление духовной сущности человека, не сводимой только к познанию и морали» [3, с. 58].

Ильин Е.П. рассматривает эмпатию как эмоциональную особенность человека, которая играет большую роль в отношениях между людьми, в восприятии ими друг друга, установлении взаимопонимания между ними [4].

В концепции Т.П. Гавриловой эмпатия представлена в форме сочувствия, которая приводит к актуализации отношений теплоты, доверия, заботы, открытости, поддержки в адрес объекта эмпатии. [1]. Следовательно, эмпатия может выступать фактором, способствующим проявлению и развитию нравственных характеристик личности, проявляясь как положительное отношение к другому, исключая насилие и содержащее любовь, доверие, уважение к другому [1]. Эксперименты Т.П. Гавриловой, проводимые с подростками показали: «К подростковому возрасту, когда просоциальная мотивация действует на непроизвольном уровне, нравственные принципы и убеждения выступают в качестве побудительного поведения, сочувствие становится все более устойчивым мотивом поведения в пользу другого» [2, с.58].

Серия исследований, проведенных Д. Бэтсоном и его коллегами, демонстрирует, что эмоциональный отклик на переживания другого человека в виде эмпатии, основанной на симпатии и сочувствии, пробуждает альтруистическую мотивацию, которая выражается в проявлении заботы и оказании помощи постороннему человеку. «Эмпатия к другим людям является источником подлинного альтруизма, когда мы оказываем помощь не для того, чтобы уменьшить собственный дистресс, а для того, чтобы уменьшить дистресс другого» [6, с.486].

Способность к эмпатии является основой для дружеских отношений, которые занимают огромное место в межличностном общении подростка. С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб на реакцию по поводу его чувств и далее - на реакцию относительно ситуации в целом. Сочувствие как устойчивое свойство побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в основе этого свойства лежит нравственная потребность в благополучии других людей, формируется представление о ценности другого [2].

Эмпатия как психическое личностное образование, достигнув своей выраженности в период пубертата, является в дальнейшем стимулятором просоциального поведения и альтруизма. Девочки-подростки проявляют большую степень сочувствия к животным, чем мальчики. Этот факт можно считать результатом более раннего усвоения девочками нравственных норм, а также большей ориентацией девочек на общение, их стремлением

иметь признание в межличностных отношениях, в то время как мальчики более ориентированы на предметные достижения [4].

Данные зарубежных исследований, направленных на изучение эмпатии подростков, говорят о глубоких связях между эмпатийностью и нравственным поведением. Нравственные нормы, усвоенные на более ранних этапах возрастного развития, начинают проявляться в поступках и суждениях [5].

Таким образом, эмпатия, как положительное отношение к другому человеку, означает такое духовное единение личности, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нём, когда объектом эмоциональной восприимчивости индивида становятся переживания других людей, безотносительно к собственному благополучию. Заложенное в эмпатии умение проявлять помогающее, альтруистическое поведение в ответ на переживания другого, и отражает уровень нравственного развития человека. В свою очередь, неподдельный интерес, понимание значимости и ценности личности другого, не допускающие отчужденности и безразличия в адрес переживаний другого, выступают важнейшими характеристиками нравственности человека.

Литература:

1. Гаврилова, Т.П. Социальная децентрация и ее роль в развитии эмпатии / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1979. – С. 10-11.
2. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Дис. канд. психол. наук. М., 1997. – 178 с.
3. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков – М.: Изд-во Инта психологии РАН, 1994. – 240 с.
4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
5. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис....д-ра. психол. наук. С.-Петерб. Гос. Ун-т. СПб., 1995. – 252 с.
6. Batson, S. Daniel. Empathy and Altruismus / S. Daniel Batson // Handbook of positive psychology [Electronic resource]. / Edited by C.R. Snyder, Shane J. López. – Pp. 485-607. – Mode of access: www.amazon.com/ Handbook- Positive-Psychology...Snyder/. – Date of access: 03.04.10.

Влияние современных средств массовой информации на молодежь

С. Гамолин, г. Новый Уренгой, ФГБОУ ВПО ТюмГУ, 1 курс

Современный человек сегодня не представляет свою жизнь без телевидения, кино, компьютеров. Развитие научно-технического прогресса достигло такого уровня, что мы не мыслим себя без сотовых телефонов, ноутбуков и других средств связи и коммуникаций, это условие существования человека в век информационных технологий. Современные средства массовой информации (СМИ) одновременно и отражают действительность, и конструируют ее образ – ценностную «картину мира» - в сознании массовой аудитории. Особенно велика роль СМИ в конструировании ценностных ориентаций молодежи. Под воздействием СМИ формируются жизненные стратегии и сценарии успешного продвижения, но также и негативные ценностные образцы. Социализирующее значение

СМИ, особенно телевидения, трудно переоценить, учитывая, специфику его образного воздействия: телевидение предоставляет готовые для усвоения ценностно-смысловые, поведенческие модели и постепенно меняет аксиологическую картину социума. Вместо того чтобы направлять его на строительство, базирующееся на фундаменте великой русской литературы и культуры, они провоцируют и углубляют разрыв поколений.

В настоящее время СМИ из «информирующего» превратилось в «развлекающее» и даже «формирующее» (общественное мнение) средство. Не стоит забывать о том, что общественное мнение может формироваться как в положительном, так и в отрицательном ключе. Таким образом, современные средства массовой информации связаны с разнообразными аспектами проблемы. В данной работе анализируется проблема влияния СМИ на молодое поколение. Это период выбора профессии и своего места в жизни, выработки мировоззрения и жизненных ценностей, выбора спутника жизни, создания семьи, достижения экономической независимости и социально ответственного поведения. В условиях трансформации общества разлагающая роль СМИ с учетом его колоссального влияния на духовную жизнь общества, становится крайне опасной для сознания молодежи. Как известно, значительную часть досуга молодежи заполняют электронные средства массовой информации, посредством которых сегодня формируется внутренний мир молодых людей, их художественные предпочтения, ценностные ориентации и культурные установки. При этом контакты со СМИ носят в подавляющем большинстве не познавательный, а развлекательный характер. С точки зрения реализации функций СМИ – развивающей, воспитывающей и развлекательной – преобладает последняя. Выход в сеть Internet зачастую сопряжен с посещением чатов и общением в социальных сетях, реже – с поиском информации или «скачиванием» готовых рефератов. При этом интерес к художественной литературе у молодежи катастрофически снижается.

Таким образом, за последнее десятилетие накапливаются данные, свидетельствующие о деструктивном влиянии многих средств массовой информации на психическое здоровье молодого поколения, что вызывает тревогу и озабоченность широкой общественности. В обществе появляется понимание необходимости противодействия СМИ, воспитывающих культ силы, агрессивность, нравственную вседозволенность, следствием чего является искаженное формирование личности, девиантные и делинквентные формы поведения в молодежной среде. В таких условиях государство должно нести ответственность за проведение целесообразной молодежной политики. Все больше безразличных к судьбе страны людей требуют провести реформирование в области СМИ. Принципиальные предложения по данной проблеме приводятся в научном докладе А.С. Запесоцкого «СМИ как фактор трансформации российской культуры» [1]. Наиболее важными из них являются следующие:

1) необходимость жесткого разделения коммерческой и содержательной стороны деятельности СМИ;

2) введение цензуры – как внутренней (реальной ответственности работников СМИ за свои действия), так и внешней (в форме государственно-общественного института, контроля над содержанием того, что выходит в эфир).

На наш взгляд, представляется целесообразным провести новые исследования влияния СМИ на психику человека, особенно молодежи. Результаты этих исследований должны быть доведены до широкой общественности с тем, чтобы защитить подрастающее поколение от негативного влияния средств массовой информации.

Литература:

1. Донских О.А., Штуден Л.Л. Кого и куда ведут СМИ в эпоху псевдолиберализма? // «Высшее образование в России» №3. 2011. С. 152-154.
2. Поликарпова Е.В. Воздействие современных информационно-коммуникационных технологий на сознание человека и конструирование социальной реальности / http://www.ceninauku.ru/info/page_22775.htm/.

Смысл жизни и ценностные ориентации молодежи

Ю. Мокряк, г. Новый Уренгой, ФГБОУ ВПО ТюмГУ, 1 курс

Радикальные перемены, которые произошли в жизни россиян за последние десятилетия, оказали большое влияние на ценностные ориентации и жизненные пути молодежи. Поэтому актуальным становится изучение ценностных ориентаций молодежи. Различные учреждения системы образования не только транслируют подрастающему поколению объем знаний, воспитывают трудовые навыки и передают специальные умения, но и формируют ценностные ориентации. Поэтому в филиале Тюменского государственного университета в г. Новом Уренгое систематически проводятся исследования социальных ориентаций и жизненных путей молодежи в рамках научно-исследовательского проекта «Изучение ценностных ориентаций молодежи». Проводится анкетирование среди обучающейся молодежи по методике М. Рокича, что позволяет выявить терминальные и инструментальные ценности современной молодежи. Целью исследований является анализ ценностного мира, социального настроения, жизненных ориентаций молодежи и ее отношение к социальной реальности. В данной работе приводятся некоторые выводы по итогам проведенных исследований.

Современные студенты ориентированы, прежде всего, на такие ценности, как интересная работа, счастливая семейная жизнь и здоровье, личная свобода и высокий заработок. Представления о ценностных ориентациях размыты, нет грамотного механизма формирования и способа воздействия на сознание и поведение личности. Соответственно изменилось отношение к образованию, труду, близким людям, семье. Ломка ценностных ориентаций привела к падению престижа общественно значимого труда, росту девиантного поведения, безразличия, социальной пассивности.

Особенно ярко снижение в системе ценностных ориентаций молодежи проявляется в ее отношении к образованию как базовой социальной ценности. Современная система образования в основном ориентирует на самостоятельное обучение и самообразование, развитие творческих способностей учащихся. Однако молодежь не готова к таким индивидуальным шагам. Большинство не умеет самостоятельно вырабатывать суждения, устанавливать причинно-следственные связи, выявлять закономерности, логически правильно мыслить, стройно и убедительно формулировать свои идеи, грамотно аргументировать выводы. В своем подавляющем большинстве молодежь ориентирована на получение любого образования с минимальными усилиями – лишь бы получить диплом. Высокий уровень притязаний к образованию носит инструментальный характер, образование рассматривается как средство перспективного конкурентоспособного положения на рынке труда и лишь затем как способ приобретения знаний.

Доминантой жизненных ценностей и поведенческих приоритетов молодежи остается материальное благополучие. За последнее время наблюдается следующая тенденция: молодежь в основном отдает предпочтение не столько духовным и нравственным ценностям, сколько большим деньгам. Полезность труда для большинства молодых людей определяется достижениями собственного экономического достатка. Ставится в основном цель зарабатывания денег, причем любым доступным путем, лишь бы этот путь приносил доход и чем больше, тем лучше. И поэтому жизненный успех связывается с предприимчивостью и деньгами, а не с талантом, знаниями и трудолюбием. Такая ломка ценностных ориентиров у молодых людей отчетливо вырисовывается среди еще не выработанной устойчивой системы своих нравственных социокультурных установок. Тем более, что и изменившаяся реальность, например, переход от административно-плановых к рыночным механизмам, требует новых моделей поведения. Такие жизненные принципы, как: «лучше быть честным, но бедным» и «чистая совесть важнее благополучия», ушли в прошлое и на первый план выдвинулось такие, как «ты – мне, я – тебе», «успех – любой ценой».

В молодежной среде вырабатываются нормы и ценности, которые через какой-то исторический промежуток времени станут нормами и ценностями всего общества. Учитывая тот факт, что их формирование происходит не столь быстро, есть возможность повлиять на этот процесс с целью ослабить негативные стороны и направить его в нужное русло. Для этого необходимо еще более сосредоточить внимание на нравственном становлении и общественном самоопределении молодежи, на дальнейшем социологическом изучении содержания и тенденций изменений ценностей молодежи в меняющемся российском обществе.

Следовательно, можно заключить, что ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленного бытия, ведущих к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития. Поскольку цели и идеалы, вся совокупность ценностей в студенческом возрасте не выступает еще в виде жесткой системы, можно считать, что в вузе есть благоприятная ситуация для проведения воспитательной работы, формирования социально значимых целевых установок.

Литература:

1. Двинянинова Е.Н. Ценностные ориентации как механизм саморазвития // Высшее образование в XXI веке: проблемы и перспективы развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Абакан, 22 мая 2009 г. М.: Изд-во СГУ, 2009. С.17-21.
2. Ромашова Л.О. Ценностные ориентации студенческой молодежи // [Электронный ресурс] // <http://www.coolreferat.com>.
3. Стегний В.Н., Курбатов Л.Н. Социальный портрет современного студенчества // Высшее образование в России. №2. 2010. С. 57-63.

Смысл жизни как фактор успешной социализации

К. Никитин г. Новый Уренгой, ФГБОУ ВПО (ТюмГУ)

Молодое поколение – это особая социальная общность, находящаяся на стадии становления, формирования структуры ценностной системы, выбора профессионального и жизненного пути. В связи с этим, особую актуальность приобретают проблемы осмысления смысла жизни молодежи в изменяющихся условиях переходного общества. Одним из условий развития общества является жизнеспособность молодежи в настоящем и будущем. От того, каковы позиции молодого поколения, его облик, мировоззрение, здоровье, настроенность на продуктивное существование зависит развитие общества в целом.

Человек становится развитой личностью в процессе социализации, непосредственно включаясь в жизнедеятельность общества и усваивая социальный опыт, необходимый для нормального существования в определенной общественной системе. Самобытность каждого общества отражается, прежде всего, в его ценностно-ориентационной структуре. Поэтому одним из наиболее важных аспектов развития личности является формирование у нее системы ценностных ориентаций. Степень развитости этой системы, ее цельности, согласованности ее компонентов выступает важнейшим показателем социализированности индивида, позволяет судить об уровне развития его личности. Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, значительно отразились на ценностных ориентирах молодежи, привели к девальвации нравственных ценностей.

Мы пытались составить схему формирования мировоззрения молодежи, на которой в упрощённой форме показаны основные факторы, влияющие на смысл жизни молодого человека.



Схема формирования мировоззрения современной молодежи (рис.1).

На данной схеме мы видим, что смысл жизни человека зависит от его мировоззрения и является путём достижения мечты. Отсутствие мечты, смысложизненной цели у человека может стать причиной девиантного поведения и ставит под риск процесс успешной социализации.

Для меня раскрытие моего смысла жизни – это интересная жизнь, выбор подходящей моим увлечениям и интересам профессии. Наличие смысла удерживает человека в процессе жизни и заставляет идти вперед. Как мне кажется, главный смысл

жизни человека в самосовершенствовании, в раскрытии своего внутреннего потенциала и достижении своего акме.

Литература:

1. Толстой Л.Н. «Исповедь» // <http://koncheev.narod.ru/ispoved.htm>.

Нравственность и современность

Г. Руфуллаева, г. Новый Уренгой, ФГБОУ ВПО ТюмГУ, 1 курс

Каждому обществу свойственна система нравственных норм и ценностей, являющаяся неотъемлемой составляющей духовной жизни данного социума, детерминирующая поведение индивидов и их межличностные, групповые и социальные взаимоотношения. Нравственные ценности заключают в себе сложившиеся в определенном обществе представления о высших ценностях бытия: добре и зле, справедливом и несправедливом, любви, счастье, чувстве долга, чести и совести, которые образуют личностную парадигму морального облика человека, общества в целом. Соответственно нравственные ценности представляются базовыми понятиями морали как одной из форм общественной воли и сознания.

Сегодня современное общество представляется сложным и изменчивым, переживающим утрату целостности и неизменности нормативной системы нравственных ценностей, глобальное преобразование социальных стереотипов и появление новых. Основные инновационные этосы общества проявляются в развитии различных социальных групп, между которыми нарастает обособление обладающих значительными различиями в нормах поведения, идеях, особенностях образа жизни, проецирующихся в существовании отличительных по качественным и количественным показателям нравственных ценностей, морали. В период резких переломов в обществе всегда нарушается единство бытия и сознания, возникает несоответствие взаимодействия субъектов и социальных институтов, неадекватность социальной политики и морали. Размытость норм, ослабление социальной регуляции искажает духовные и культурные устои. Произошел разрыв между стремлением к быстрому росту материального благосостояния и отсутствием рычагов саморегуляции, основанных на высокой культуре и духовности. Трансформации в ценностно-нормативной системе общества породили ценностно-нормативный вакуум (своего рода «отсутствие» норм); низкая степень воздействия социальных норм на индивидов, неэффективность их влияния в качестве средства социальной регуляции поведения; неустойчивость и расплывчатость, а порой и противоречивость нормативных предписаний. Реалии общественной действительности, на базе которых происходит процесс развития современного общества, обуславливают момент диалектического отрицания сложившихся ранее нравственных норм и ценностей, создание нового образа высших ценностей бытия индивидуумов, общества в целом. Процесс трансформации нравственных ценностей детерминируется изменением социально-экономической структуры, моральным сознанием личностей, общества в целом.

В российском обществе сегодня проходят процессы, которые приводят к изменению нравственного сознания и поведения людей, в особенности молодежи. Взаимоотношения между людьми в обществе регулируются с помощью нравственных

норм, мотивов деятельности и поведения человека, которые в значительной мере детерминируют стратегию и тактику поведения человека по отношению к другим в различных ситуациях. Мораль соучаствует в социализации человека, которая в современном обществе происходит в условиях деформации всей ценностно-нормативной системы и способствует появлению различных форм девиантного поведения, особенно в молодежной среде. Современное содержание духовно-нравственного воспитания в обществе претерпевает существенные изменения в связи с переосмыслением духовных ценностей. Неизменным остается понятие нравственной культуры личности, представляющее собой такую характеристику ее нравственного развития, в которой отражается степень освоения ею морального опыта общества, способность последовательного осуществления в поведении и отношениях с другими людьми ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию. Сегодня утрачена гуманность – вершина нравственности, сочетающаяся с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, понимание ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни.

Выход из духовно-нравственного вакуума в кризисном обществе может быть найден в обращении к истинно гуманистическим ценностям: любви, правам человека, помощи ближнему, сострадании, умении проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе и личных качеств.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Академический Проект, 2001. - 704 с.
2. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С.20-50.

Смысл жизни и мои чувства

О. Шик, г. Новый Уренгой, ФГБОУ ВПО ТюмГУ, 2 курс

Как говорил великий мыслитель Л.Н. Толстой «Все дело в мыслях. Мысль – начало всего. И мыслями можно управлять. И потому главное дело совершенствования: работать над мыслями». Стало быть, с ранних лет мы мыслим и, следовательно, выбираем, в соответствии со своими интересами, то чего хотим добиться.

В детстве я то и делала, что мечтала. Мечтала, что буду петь и стану знаменитой певицей. Мечтала, что буду писателем, и начинала писать что-то вроде приключенческих рассказов. Мечтала, что стану врачом – хирургом или стоматологом, дабы лечить людей и делать мир лучше и красивее. Но теперь мечтаю стать юристом. И не просто юристом, а способным юристом, знающим своё дело.

Анализируя градацию моих мечтаний, я поняла, что смысл жизни в детстве был в достижении успеха и в том, чтобы приносить пользу обществу. Сейчас, конечно, не все глобально изменилось, но в смысл жизни для меня в настоящем вошли и желания, связанные с семьей, счастьем, карьерным ростом и саморазвитием.

И чтобы добиться осуществления смысла жизни, реализовать задуманное нужно совершенствоваться. Ибо если начало не совершенно, то, как же может быть конец совершенен?

Вроде бы все просто. Отучишься в школе, поступишь в университет, устроишься на работу. Задумаешься – вот планета Земля с населением в 7 млрд. людей. И эта планета не одна в этой галактике, а наряду с этой галактикой есть сотни миллиардов других. И тогда ты подумаешь о своем предназначении, и поймешь, что не стоит останавливаться на достигнутом. Стоит идти дальше, не ограничивая свой ум рамками повседневной жизни.

Часто я над этим размышляю, так как мир настолько огромен, каждый его представитель уникален. И неужто Бог создал нас, что бы сидеть в социальных сетях с утра до ночи, или на огромной скорости вести свой Maybach в районе Сан-Тропе? Вот в чем проблема современной молодежи, в различии приоритетов. Они теряются среди этих новинок современной техники. И уже ученик 7 класса не стремится пройти до библиотеки пару метров и почитать, что-нибудь интересное и развивающее, его цель - уговорить родителей за единственную пятёрку по физической культуре купить ему новенький iPad. Конечно это новые веяния, и никуда от них не деться. Но о каком развитии тогда говорить? Каков будет смысл жизни у подрастающего поколения, даже страшно подумать.

И ведь то, к чему стремится высший человек, находится в нем самом, а то, что ищет низший, - в других. На мой взгляд, смысл жизни человека может быть выражен словами Фридриха Шиллера:

Когда явился ты на Божий свет,
Ты плакал, но другие ликовали;
Живи же так, чтоб уходя из мира,
Другие плакали, а ты спокоен был

Из всех вопросов наиболее важным для человека является вопрос о смысле жизни. От того, какой смысл жизни у человека, зависит его жизненный путь.

Наше понимание смысла жизни

Л. Тюрина, Е. Ефимова, г. Москва, ГБОУ СОШ 1108, 9 класс

Многие люди, с кем я общаюсь, считают, что искать смысл жизни в моём подростковом возрасте ещё рано. Мне кажется, что смысл жизни имеет очень большое значение в жизни каждого человека и лучше задуматься об этом сейчас, чем потом, страдая, искать выход из ситуации. Даже маленькие дети в своей фантазии представляют себя взрослыми и задают такие вопросы в своём сознании: "Кем я хочу стать? Какая у меня будет семья? Какая цель моей жизни?"

Семья - это самое дорогое для каждого человека. Повзрослев, я это поняла и осознала. Мама для каждого ребёнка - самое светлое, что есть во всём мире. Мамина любовь согревает, поддерживает. С ней можно поговорить обо всём, и она всегда поймёт меня. Некоторые люди не ценят, не понимая, что могут глубоко ранить чувства своих матерей! Мне очень жаль, что так бывает, я не могу представить себе, как можно растоптать заботу и нежность близкого тебе человека. Великий писатель Лев Николаевич Толстой писал: "Я уверен, что смысл жизни для каждого из нас — просто расти в любви".

В детстве я мечтала поскорее повзрослеть, потому что мне хотелось воплотить в жизнь свои мечты. Школа для меня открыла другой мир, здесь я познала не только свои умственные способности, но и дружбу с необыкновенными людьми. Друзья помогали и помогают до сих пор познать себя, направляют меня в принятии важных решений. Чтобы ни случилось, мы стараемся друг другу помочь, но очень важно видеть отличие между другом и товарищем. Настоящий друг никогда не предаст! Это играет важную роль в жизни.

Жизнь - это риск. Риск получить профессию, которую не будешь любить или не сможешь в ней реализоваться и построить карьеру. Риск полюбить, но не быть любимой. Доверится другу и быть обманутой, но попадая в рискованные ситуации, мы учимся жизни и продолжаем расти, приобретая жизненный опыт. Я знаю одного человека, который для того чтобы спасти своего брата, вынужден был переступить закон. Его жизнь сложилась не очень хорошо, брат смертельно заболел, на его лечение требовалось много денег. Ходить по вагонам или просить милостыню у монастыря он не мог, не потому что был гордый, а потому что не было на это времени. И он ограбил влиятельного человека, деньги отправил в Москву брату на операцию, но сам стал жертвой. Цель - спасти брата осуществилась, но от него отвернулось большинство хороших людей, в результате, он приобрел жизненный опыт, что не все средства хороши для достижения цели.

И одна из самых рискованных ситуаций, на которые мы можем отважиться, - «это риск полюбить, риск оказаться уязвимыми, риск позволить себе открыться перед другим человеком, не боясь ни боли, ни обид» - сказала Арианна Хаффингтон. Она считала что, полюбив, человек становится слабым перед другими, но, наверное, это не так. Любовь, по мнению многих, пробуждает в нас лучшие чувства, убивает в нас эгоизм, вдохновляет нас на разные подвиги. На любви строится семья. Может ли любовь и семья быть смыслом жизни? Каждый человек хозяин своей жизни, никто не вправе вмешиваться в неё, потому что каждый человек - личность и он сам строит свою судьбу, согласно внутренним убеждениям. Слова римского императора Марка Аврелия подтверждают мою мысль: "Смысл жизни не в том, чтобы быть на стороне большинства, а в том, чтобы жить согласно внутренним, признаваемым тобой законам".

У всех людей в жизни есть цель. На протяжении всей жизни мы пытаемся осуществить наши маленькие и большие цели. У кого-то эта цель небольшая, таким людям достаточно создать семью, заслужить уважение, быть счастливыми. Многие люди стремятся стать известными, выбиться в люди, построить карьеру. Это очень хорошо, если мечты и цели осуществляются честным путем. Для меня достаточно того, чтобы в будущем я стала хорошим врачом и у меня была семья, не нуждающаяся ни в чём. Врач - великая профессия, она требует ответственности и особенного внимания с твоей стороны. Для меня приоритетом является стоматология. Это очень интересная и полезная профессия. Мне кажется, что это - дело моей жизни.

Моя цель - поступить в лучшее училище в нашем городе и выучиться на художника-реставратора. Это замечательная профессия, связанная с историей, и смысл этого дела - восстанавливать и сохранять материальные ценности прошлых времен, донести до людей лучшие достижения старых мастеров. Моя мечта написать большую картину, где отразились бы все исторические события от побед до поражений. Я бы хотела, чтобы эта большая картина помогла людям понять их достижения и ошибки. История России полна трагических падений и «астрономических» взлётов. Как жалко, что

она не всем интересна и большинство моих одноклассников не знают кто такой Третьяков.

Живопись – это пейзажи, натюрморты, портреты. В ней раскрывается душа художников и их мысли. Она не только украшает нашу жизнь, но и заставляет нас мечтать. Художники в своем творчестве могут выражать протест. Творческие люди – гордые и независимые, они не боятся идти против правил и власти. У них есть своё мнение, они не навязывают его, а только выражают в своих картинах. Надо уметь читать полотна, и не важно, кто его написал Ван Гог или курсант. Моя жизнь, и смысл её – помочь людям понять себя, научить их через этюды не бояться ошибок. Научить распознавать - где добро, где зло, а где оно сливается в едино.

Так в чём же смысл жизни? Как сказал Аристотель: "Служить другим и делать добро". Только добро поможет преодолеть все жизненные препятствия и видеть кусочек света даже во тьме. Все будут уважать тебя за то, что ты хороший человек. Будьте добры друг к другу, и тогда ваша мечта сама к вам потянется.

Значимость смысложизненных ориентаций

И. Апполонова, г. Москва, ГБОУ СОШ 1108, 9 класс

Одна учительница писала: "Если я потеряю веру в смысл моей работы, я не доживу до утра". Достоевский в своих "Записках из Мертвого дома" писал: "Если бы заставить каторжника переливать воду из одного ушата в другой, а из другого в первый, толочь песок, перетаскивать кучу земли с одного места на другое и обратно - я думаю, арестант удавился бы через несколько дней или наделал бы тысячу преступлений, чтобы хоть умереть, да выйти из такого унижения, стыда и муки. Разумеется, такое наказание обратилось бы в пытку". "Ужас бесцельности и ужас бессилия" - вот два ужаса, которые смертельно поражают волю человека. Знать определенную цель, иметь перед собой ту или иную задачу и не иметь сил ее выполнить какое это невыносимое страдание! Но еще более тяжело иметь силу, обладать кипучей энергией, да не знать, к чему эту силу приложить. "Тяжело от силушки, как от грузного бремени", - говорит богатырь Святогор в русской былине. Не отсюда ли тоска, скука, упадок воли к жизни? Ужас бесцельности - это поистине глубокая трагедия, столь знакомая молодежи, полной сил и здоровья, но не имеющей веры в смысл и ценность жизни. Для чего жить? Стоит ли жить? Для чего изо дня в день трудиться, а тем более, когда этот труд тяжел и подчас непосилен? Для чего терпеть лишения, страдать, приносить жертву. Бессилие в значительной степени рождается от бесцельности. Лишь цель делает волю цельной, собирает наши силы, направляя их в одну точку. Когда возникает цель, то она способна вдохновить нас на подвиги. Тогда и жертвовать собою ради ее достижения может быть радостью. Без такой цели человек не может иметь ни удовлетворения, ни душевного равновесия.

Воля побуждает нас желать, решать и действовать. Чтобы проявлялась воля, надо знать "конечную цель и ближайший шаг к ее осуществлению". Даже для того чтобы перепрыгнуть через ручей, я должна проделать известную душевную работу. Моя цель - быть на другой стороне ручья. Для этого я должна сделать прыжок. Стоит мне в момент прыжка усомниться в его необходимости или возможности, и я попаду в воду. Но, кроме

таких небольших будничных целей, нужна еще одна - общая - цель жизни, которая отвечала бы основной, центральной идее жизни, тому, что называется ее смыслом.

В наше время - мирового кризиса и переоценки всех ценностей, в дни "великого русского рассеяния", с небывалой остротой встает один жгучий вопрос: есть ли в жизни отдельного человека, народа и всего человечества смысл? если есть этот смысл, то в чем он заключается?

Поэты и мыслители бьются над загадкой бытия: какая мысль осуществляется в природе и истории? Стоящая ли это мысль? Имеет ли она вечную, абсолютную ценность? Существует ли в жизни не только мысль, но и смысл, мысль единая, над всем царящая, все объясняющая - сомысль, сомыслие, смысл, мысль, дающая единство (синтез) всего, так чтобы можно было сказать: все служит этому единому смыслу, "все служит Ему"? Есть ли в мировом процессе бытия великая единая мысль, которая способна рождать великую волю? Каков смысл моей личной жизни? Для чего я живу?

Смысл жизни освещает наш путь для мышления, для разума. Смысл жизни - это идея высшей, неизменной ценности бытия. Когда же эта идея, эта мысль становится заданием для нашей воли, тогда она превращается в цель.

Слово "цель" взято из охотничьего языка. Индийский мыслитель Будда уподобляет человека охотнику, который не спускает глаз с двух точек - с конца стрелы, положенной на тетиву лука, и с головы ястреба, парящего над ним. Вот он собрал свою волю, весь сосредоточился на одной цели - как бы не промахнуться! Да и цель-то надо найти верную, стоящую, чтобы не бороться за призрачные ценности, как городничий в комедии Гоголя "Ревизор", или сражаться с ветряными мельницами, как рыцарь-фантазер Дон-Кихот. Только великая цель может сделать человека цельным, захватить его всецело, поднять от всего мелкого, нечистого к истинной цельности, целомудрию духа и тела. Не будь же подобен охотнику, который целится в сосновую шишку, принимая ее за куропатку. Найди цель, которая стоит заряда. Тем более, когда зарядом должна служить энергия всей жизни, сила молодости, которая не повторяется, ибо поистине - "страшно потерять молодость"! Страшно идти навстречу участи, о которой говорит Лермонтов в своем стихотворении "Дума";

Какой смысл мог бы удовлетворить?

Прежде всего смысл должен быть возвышенным, прекрасным, способным вдохновлять, поднимать вверх, ввысь над всеми невзгодами. Смысл жизни должен побуждать к активной жизнедеятельности, побуждать преодолевать трудности и определять перспективные направления в будущем.

Верно говорит поэт Бялик, что в сердце человека таится и гнездо орлиное, и нора ехидны. Оно влечет человека и к надзвездным высотам, оно же тянет его в прах и грязь земли. Анализируя

ситуации реальной жизни своих одноклассников, можно обнаружить стремление многих скорее стать взрослыми и осуществить их цели: построить семью, найти работу, получить профессию. Часто мы берем за образец чужие цели и стремимся их достигнуть, не задумываясь о собственных желаниях, способностях, интересах. Каждому из нас предстоит после школы строить самостоятельную линию жизни. Как определить правильную стратегию после школы. Я хочу получить профессию и быть нужной людям. Помогать своей профессией другим людям, чтоб лучше жить на этой земле, в своей стране. Этим я определила перспективную цель, добившись её, смогу дальше

двигаться в собственном развитии и совершенствовании своей судьбы, а я так хочу быть счастливой!

Мой профессиональный выбор

М. Филиппова, г. Москва, Колледж малого бизнеса №40 (ГБОУ КМБ № 40), 1 курс

Я выбрала свою профессию, так как мне всегда нравилось смотреть, как мастера в салонах красоты изменяют людей – их имидж. Я тоже хочу изменять людей в лучшую сторону, что бы красивых людей было больше.

Жизнь кругом трудная и иногда скучная. Хочется приносить людям пользу и радовать других людей своим трудом. Наверно в этом смысл жизни. Работать не только для себя, за зарплату, но и доставлять радость окружающим тебя людям. От этого всем будет лучше и радостнее.

В дальнейшем, освоив парикмахерское искусство, хочу расти в профессии и освоить всевозможные дополнительные навыки, чтобы стать стилистом и работать в салоне. Мне нравится узнавать новое в профессии, а в наше время много интересных изменений. В любой профессии можно проявить творчество, совершенствовать свое мастерство и этим приносить радость людям.

На данный момент, я учусь всего лишь на первом курсе по профессии «Парикмахер» и многого пока не знаю, но уже научилась секретам и способам укладки волос и плетению красивых и модных кос. Мне очень нравится моя профессия!

В будущем хочу открыть свой салон красоты. Ведь мой колледж – колледж малого бизнеса. В колледже нас многому учат, поддерживают наши стремления и обогащают профессиональный опыт. Моя профессия позволяет делать людям добро и поднимать им настроение в трудные и важные для них минуты жизни. Наверное, в этом смысл жизни человека.

Моя мечта - моя профессия - моя судьба

О. Артёмова, г. Москва, Колледж малого бизнеса №40 (ГБОУ КМБ № 40), 1 курс

Я выбрала эту профессию потому, что это была мечта моего детства. Я постоянно заплетала куклам косички, делала разные причёски. Вместе с сестрой мы играли в «салон красоты» и приглашали туда своих родителей и знакомых, чтобы «уложить» их волосы, причесать и сделать их красивыми. Я считала себя тогда большим мастером, который все умеет. Теперь я понимаю, как много я не знаю в своей профессии и мне надо многому научиться. В каждой профессии есть свои профессиональные секреты, а главное необходимы трудолюбие и терпение для овладения специальностью. В нашем колледже многому учат и дают разнообразные знания и умения, которые нам могут пригодиться в жизни. В наше время, в XXI веке, надо много знать и постоянно повышать свое профессиональное мастерство. Когда мы видим, сколько знают наши преподаватели и мастера производственного обучения, хочется им подражать. Процесс обучения в колледже очень интересный, но потом надо будет самостоятельно работать и приносить людям пользу. Главное в этой жизни - приносить пользу другим и обществу. Моя

профессия позволяет сделать жизнь красивее и добрее. Этим она мне нравится. Я могу приводить свои волосы и волосы других людей в порядок, способствовать лучшему самочувствию человека. Моя профессия позволит мне построить свою собственную судьбу и радовать своих близких. В будущем я научу свою дочь и внуков делать красивые прически и не унывать в этой жизни. Пока я учусь на первом курсе и только начала применять первые навыки. Моим родным им очень нравится результат моей работы. Я и дальше буду осваивать профессию «Парикмахер» и, надеюсь, стану настоящим мастером, чтобы радовать красивой прической каждого человека.

Мои желания

М. Артамонова, г. Москва, Колледж малого бизнеса №40 (ГБОУ КМБ № 40), 1 курс

Цель в жизни всегда связана с желаниями человека. Когда мы удовлетворяем свои желания и добиваемся цели – мы счастливы. Каждый человек стремится к счастью. Счастье всегда окрашено радостью и удовольствием. Хочется, чтобы все были счастливы и довольны, хотя бы собой, а для этого человек должен быть красивым. Цель моей жизни сделать человека красивее.

Желание стать парикмахером возникло у меня ещё в 10 лет.

Я перестригла всех кукол, свою собаку. В 13 лет я уже стригла братьев, потом начала делать причёски своим подругам. Тогда-то я и решила стать парикмахером – стилистом. Сейчас я учусь на первом курсе Колледжа Малого бизнеса № 40. Начав изучать эту профессию, я всё больше и больше увлекалась ею и очень довольна, что попала к очень хорошему мастеру производственного обучения И.В. Смирновой. Хочу, чтобы у меня были такие же профессиональные руки, как у нее, и терпение работать с нами.

Работа парикмахером всегда будет востребована, и, получив эту профессию, я думаю, у меня так же будет большое количество клиентов, которые будут довольны моей работой, так как будут выходить от меня счастливыми и довольными.

Мне хочется делать людей красивыми и счастливыми, а с помощью выбранной мной профессии, это делать легко и приятно, но пока мне надо еще многому научиться у опытных преподавателей.

Я считаю, что выбор своего творческого и профессионального пути сделала сама. Родители сначала были против моего профессионального выбора, но я долго думала о своей жизни и примеряла на себя разные профессии. Что дает профессия для меня лично, для других людей, для общества в целом? Я поняла, что профессия парикмахер всегда нужна обществу и другим людям. Эта профессия позволяет сделать человека красивее и поднять ему настроение. Теперь, видя мои успехи, родители радуются за меня и я очень довольна, что могу делать добро людям.

Наши авторы

Арапова Полина Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва

Ачинович Тереза Иосифовна, магистр педагогических наук, ассистент кафедры психологии и конфликтологии Филиала Российского государственного социального университета, г. Минск, Беларусь

Балл Георгий Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, член-корр. НАПН Украины, зав. лабораторией методологии и теории психологии Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

Бастун Наталия Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г.С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

Батарчук Дмитрий Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Большакова Анастасия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, Харьковская государственная академия культуры, г. Харьков, Украина

Бутолин Сергей Григорьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ГОУВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск

Быкова Наталья Львовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара

Бычкова Галина Клавдиевна, учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ №1108, г. Москва

Вайзер Галина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии учения ФГНУ «Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва

Вержибок Галина Владиславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГУО «Минский государственный лингвистический университет» (МГЛУ), г. Минск, Беларусь

Волынская Людмила Борисовна, доктор культурологии, профессор, старший научный сотрудник МИПП, г. Москва

Гаврилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, школа педагогики Дальневосточного федерального университета, зав. кафедрой практической психологии, г. Уссурийск

Гаврилова Татьяна Павловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГНУ "Психологический институт Российской академии наук", профессор МГППУ, г. Москва

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва

Гамаюнова Марина Андреевна, учитель математики ГБОУ СОШ № 1108 г. Москва

Голышева Зоя Владимировна, старший научный сотрудник лаборатории психологии учения сотрудник ФГНУ "Психологический институт Российской академии наук", г. Москва

Горлова Наталья Владимировна, аспирант кафедры психологии развития, Сибирский федеральный университет г. Красноярск

Граник Генриэтта Григорьевна, доктор психологических наук, действительный член РАО (Отделение психологии и возрастной физиологии), главный научный сотрудник ФГНУ "Психологический институт Российской академии наук" г. Москва

Данилова Наталия Степановна, преподаватель кафедры прикладной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск, Беларусь

Дзида Галина Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, директор филиала ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Новый Уренгой

Жигулин Андрей Алексеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии АНОО ВПО «Воронежский экономико-правовой институт», г. Воронеж

Жильцова Татьяна Михайловна, аспирант ИП им. Л.С. Выготского РГГУ г. Москва

Завгородняя Елена Васильевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии им. Г.С. Костюка, г. Киев, Украина

Зеленова Марина Евгеньевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории инженерной психологии и эргономики Института психологии РАН, г. Москва

Зиновьев Анатолий Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физики, Ульяновский государственный педагогический университет ФГБОУ ВПО, г. Ульяновск

Зобков Александр Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и педагогической психологии, ВлГУ, г. Владимир

Зобков Валерий Александрович, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, ВлГУ, г. Владимир

Зырко Андрей Анатольевич, студент 5курса, специальности «Психология. Преподаватель психологии» Московской открытой социальной академии (Астраханский филиал), г. Астрахань

Ивков Николай Николаевич, кандидат психологических наук, заместитель начальника Научно-координационного управления, Аппарат Президиума Российской академии образования, г. Москва

Камнева Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» ФГОБУ «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

Карпинский Константин Викторович, кандидат психологических наук, , доцент, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы г. Гродно, Беларусь

Карпова Наталия Львовна, доктор психологических наук, кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник группы психологии общения и реабилитации ФГНУ "Психологический институт Российской академии наук", действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН); г. Москва

Кечил Дмитрий Иванович, психолог, МЧС России по республике Тыва, г. Кызыл

Коломинский Яков Львович, доктор психологических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь

Колышко Александр Марьянович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы г. Гродно, Беларусь

Кононов Петр Николаевич, соискатель ученой степени кандидат философских наук, президент Фонда развития и внедрения инновационных методов социальной помощи семье и детям «АВЕРС», пос. Красково, Люберецкий район, Московская область

Косов Александр Владиславович, к. психол. н., доцент кафедры социальной и организационной психологии, факультет психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

Круглова Мария Борисовна, учитель МХК, Развилковская СОШ Московской области

Кузнецова Галина Ивановна, педагог-организатор, МБОУ «Гимназия №4» . г. Дзержинский, Московская область

Кулешова Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель Московский Педагогический Государственный Университет (МПГУ), г. Москва

Кумышева Римма Мухамедовна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии ГОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик

Куприна Ольга Александровна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры Социологии и психологии, Московский государственный институт экономики, статистики и информатики (МЭСИ), г. Москва

Лагутов Николай Викторович, гранд доктор философии, доктор психологических наук, профессор, вице-президент Академии гуманитарных и общественных наук, Николо-Угрешская православная духовная семинария, г. Москва

Логинова Анастасия Аркадьевна, кандидат психологических наук, г. Москва

Люминарская Татьяна Вячеславовна, ГБОУ СОШ № 1108, заместитель директора по УВР, г. Москва

Майорова Елене Валерьевна, учитель географии ГБОУ СОШ №1108, г. Москва

Максютова Зульфия Гильмановна, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Новый Уренгой

Медведева Нина Ильинична, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет», г. Ставрополь

Мелик-Пашаев Александр Александрович, доктор психол. наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития ФГНУ "Психологический институт Российской академии наук", г. Москва

Мельничук Андрей Степанович, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Минаева Елена Витальевна, магистрант 1 года обучения филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва

Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, зав. лабораторией психологии профессионального развития личности ФГНУ "Психологический институт Российской академии наук", г. Москва

Мосеева Елена Александровна, магистрант 1 года обучения, направление «Психология», специализация «Психология управления» Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Брянск

Москаленко Валентин Алексеевич, студент МГИМО, г. Москва

Москаленко Ольга Валентиновна, доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХГС), г. Москва

Наконечная Мария Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н.В. Гоголя, г. Нежин, Украина

Никоненко Юлия Петровна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н.В. Гоголя, г. Нежин, Украина

Новиков Сергей Александрович, заместитель начальника отделения, военный клинический госпиталь, г. Москва

Осницкий Алексей Константинович, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГНУ "Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва, зав. каф. Общей психологии МГТА, профессор каф. Общей психологии МГППУ, г. Москва

Остапчук Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, РГППУ, профессор, г. Екатеринбург

Палютина Елена Юрьевна, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры акушерства и гинекологии Ярославской государственной медицинской академии, г. Ярославль

Пашукова Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник группы психологии общения и реабилитации личности ФГНУ "Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва

Петрова Елена Алексеевна, доктор психологических наук, зав. кафедрой социальной психологии РГСУ, г. Москва

Плужникова Лариса Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и психологии Международный институт компьютерных технологий, г. Воронеж

Полякова Елена Степановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, г. Минск, Беларусь

Попова Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник группы психологии общения и реабилитации личности ФГНУ "Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва

Пускаева Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГНУ "Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва

Рафа Марта Богдановна, учитель немецкого языка Дрогобычский педагогический лицей г. Дрогобыч, Украина

Рачковская Надежда Александровна, кандидат педагогических наук доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, Московский государственный областной университет, г. Москва

Росийчук Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, г.Харьков, Украина

Русина Наталья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии с курсом ИПДО Ярославской государственной медицинской академии, г. Ярославль

Сидоров Константин Рудольфович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск

Соловьев Олег Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, докторант лаборатории психофизиологии института психологии НАПН Украины, кафедра физического воспитания, Восточно-украинский национальный университет им. В. Даля, г. Луганск, Украина

Сторожева Юлия Анатольевна, ассистент кафедры «Медицинская психология и педагогика»ГБОУ ВПО Астраханская государственная медицинская академия Минздравсоцразвития РФ, г. Астрахань

Ткаченко Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии, Кировоградский институт регионального управления и экономики, профессор кафедры практической психологии, г. Кировоград, Украина

Ткаченко Игорь Николаевич, г. Москва

Ульянова Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический гуманитарный университет, г. Москва

Филинкова Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, ГОУ ВПО Московский государственный областной университет, г. Москва

Филонова Елена Александровна, Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, ФГБОУ ВПО Московский лингвистический государственный университет, г. Москва

Фокин Александр Иванович, докторант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва

Храмова Ольга Борисовна, г. Москва

Цынцарь Анна Леонидовна, старший преподаватель, зам. директора по Научной работе, Бендерский политехнический филиал ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», г. Бендеры, Молдавия

Черкасова Ольга Дмитриевна, старший научный сотрудник, ФГНУ «Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва

Чернышева Наталья Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир

Чижевская Марина Александровна, преподаватель математики, МБОУ «Гимназия №4», г. Дзержинский, Московская область

Чистякова Галина Дмитриевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГНУ «Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва

Чудновский Вилен Эммануилович, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Психологический институт» Российской академии наук, г. Москва

Чулкова Мария Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии ЮУрГУ, г. Челябинск

Авторы юношеской секции симпозиума

Агеев Иван, учащийся 10 класса ГБОУ СОШ 1108, г. Москва

Амбуркина Полина, учащаяся 10 класса ГБОУ СОШ 1108, г. Москва

Апполонова Ирина учащийся 9 класса ГБОУ СОШ 1108, г. Москва

Артамонова Мария, студентка 1 курса колледжа малого бизнеса №40, г. Москва

Артёмова Ольга, студентка 1 курса колледжа малого бизнеса №40, г. Москва

Викарева Софья, учащаяся 9 класса, МБОУ СОШ №1 пос. Лосино-Петровский, Московская область

Вьюговская Наталья, учащаяся 10 класса, Московское суворовское военное училище (МсСВУ), г. Москва

Гамолин Сергей, студент 1 курса специальности «Экономика», филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Новый Уренгой

Ефимова Екатерина, учащийся 9 класса ГБОУ СОШ 1108, г. Москва

Игошина Анастасия, учащаяся 10 класса ГБОУ СОШ 1108, г. Москва Савченко А. (Москва) Роль педагогов детского дома в нравственном развитии своих воспитанников

Карпов Павел, учащийся 10 класса, Московское суворовское военное училище (МсСВУ), г. Москва

Мелешкина Ирина, студентка 5 курса, Белгородский государственный университет (БелГУ), г. Белгород

Мокряк Юлия, студентка 1 курса специальности «Юриспруденция», филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Новый Уренгой

Нагорная Татьяна, студентка 1 курса, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (ГрГУ), г. Гродно, Беларусь

Наталья Пукман, учащаяся 9 класса МБОУ «Гимназия №4», г. Дзержинский, Московская область

Никитин Константин, студент 2 курса специальности «Государственное и муниципальное управление», филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Новый Уренгой

Рожкова Мария, студентка 2 курса ГАОУ СПО МО «Колледж «Угреша», г. Дзержинский, Московская область

Руфуллаева Гюнель, студентка 1 курса специальности «Юриспруденция», филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Новый Уренгой

Савенков Владимир, учащийся 10 класса, МОУ СОШ № 7, г. Клин, Московская область

Тюрина Любовь, учащийся 9 класса ГБОУ СОШ 1108, г. Москва

Филиппова Марина, студентка 1 курса колледжа малого бизнеса №40, г. Москва

Шик Ольга, студентка 2 курса специальности «Юриспруденция», филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Новый Уренгой