

ISSN 2072-8514



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

**Психологические
науки**



2014 / № 4

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514

Серия

2014 / № 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник МГОУ» (все его серии) включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (См.: Список журналов в редакции от 2012 г. на сайте ВАК) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission into the List of the leading reviewed academic journals and periodicals, in which the basic research results of Ph.D. and Doctorate's academic degree thesis should be published (See: the List of journals edited 27.10. 2012 at the site of the Supreme Certifying Commission) in corresponding series.

2014 / № 4

Series

ISSN 2072-8514

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. – к. филол. н., проф., ректор Московского государственного областного университета (председатель совета)

Ефремова Е.С. – к. филол. н., и.о. проректора по научной работе Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Клычников В.М. – к. ю. н., к. и. н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Антонова Л.Н. – д. пед. н., проф., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

Асмолов А.Г. – д. псх. н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

Климов С.Н. – д. ф. н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

Клобуков Е.В. – д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Манойло А.В. – д. пол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Новоселов А.Л. – д. э. н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Пасечник В.В. – д. пед. н., проф., Московский государственный областной университет

Поляков Ю.М. – к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

Рюмцев Е.И. – д. ф. м. н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

Хухуни Г.Т. – д. филол. н., проф., Московский государственный областной университет

Чистякова С.Н. – д. пед. н., проф., член-корр. РАО

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»

Ответственный редактор серии:

Шульга Т.И. – д. псх. н., проф., МГОУ

Заместитель ответственного редактора серии:

Климова Е.М. – к. псх. н., МГОУ

Ответственный секретарь:

Филинкова Е.Б. – к. псх. н., доцент, МГОУ

Члены редакционной коллегии серии:

Иванников В.А. – д. псх. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Кондратьев М.Ю. – д. псх. н., проф., главный редактор журнала «Социальная психология и общество»

Марцинковская Т.Д. – д. псх. н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

Овсяник О.А. – д. псх. н., доц., МГОУ

Резванцева М.О. – к. псх. н., проф., МГОУ

Утлик Э.П. – д. псх. н., проф., МГОУ

Фирсов М.В. – д. и. н., проф., МГОУ

Шнейдер Л.Б. – д. псх. н., проф., Московский психолого-социальный институт

ISSN 2072-8514

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2014. № 4. – М.: ИИУ МГОУ. – 110 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

**Индекс серии «Психологические науки»
по каталогу агентства «Роспечать» 36764**

© МГОУ, 2014.

© Издательство МГОУ, 2014.

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник МГОУ»**

г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

The founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

Issued 4 times a year

Series editorial board «Psychology»

Editor-in-chief:

T.I. Shul'ga – Doctor of Psychology, Professor, MSRU

Deputy editor-in-chief:

Y.M. Klimova – Ph.D. in Psychology, MSRU

Executive secretary:

Y.B. Filinkova – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, MSRU

Members of Editorial Board:

V.A. Ivannikov – Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University

M.Yu. Kondratiev – Doctor of Psychology, Professor, Editor-in-chief of the journal of Social Psychology and Society

T.D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor Psychological Institute, RAE (Moscow)

O.A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, MSRU

M.O. Rezvantseva – Ph.D. in Psychology, Professor, MSRU

E.P. Utlik – Doctor of History, Professor, MSRU

M.V. Firsov – Doctor of History, Professor, MSRU

L.B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Psychology-Social Institute

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow State Regional University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

The Editorial Board address:

Moscow State Regional University

10a Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Principal of MSRU (Chairman of the Council)

E.S.Yefremova – Ph. D. in Philology, Acting Vice-Principal for scientific work of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

L.N. Antonova – Doctor of Pedagogics, Professor, Member of the Russian Academy of Education, The Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

A.G. Asmolov – Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

S.N. Klimov – Doctor of Philosophy, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

E.V. Klobukov – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.V. Manoylo – Doctor of Political Science, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.L. Novosjolov – Doctor of Economics, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, Editor-in-chief of “Literaturnaya Gazeta”

E.I. Rjuntsev – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University

G. T. Khukhuni – Doctor of Philology, Professor, MSRU

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

ISSN 2072-8514

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Psychology». 2014. № 4. – M.: MSRU Publishing house. – 110 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-26137.

Index series «Psychology»

under «Rospechat» agency catalog 36764

© MSRU, 2014.

© MSRU Publishing house, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Балашиов В.С.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С УРОВНЕМ ИХ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ	6
<i>Магомед-Эминов М.Ш.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛЕЙ РАБОТЫ С ГОРЕМ.....	12
<i>Рябов М.П.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О ПОСЛЕДСТВИЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИКОВ.....	23
<i>Соколовская И.Э.</i> ФЕНОМЕН РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	33
<i>Тимошенко Г.В., Ефремова Г.И., Леоненко Е.А., Бочковская И.А.</i> ВЕРТИКАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО РИСКА	39

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гаврилова Т.А.</i> СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ АУТОМОРТАЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА	48
<i>Губанова А.В., Филатова А.Ф.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.....	58
<i>Карпинский К.В.</i> ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА СМЫСЛА ЖИЗНИ: К ПСИХОЛОГИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ РАЗЛИЧИЙ	68
<i>Митина Л.М.</i> СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК РЕФЛЕКСИВНЫЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	81
<i>Попова Т.А.</i> «НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ. ЛОГОАРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ»	90

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>К.В. Карпинский.</i> В.Э. ЧУДНОВСКИЙ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ.....	99
<i>Попова Т.А.</i> В.Э. ЧУДНОВСКИЙ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ, УЧИТЕЛЬ	102
НАШИ АВТОРЫ	108

CONTENTS

SECTION I. SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>V. Balashov.</i> THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH THEIR LEVEL OF RESPONSIBILITY AND PERSONAL AUTONOMY	6
<i>M. Magomed-Eminov.</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF MODELS AIMED AT WORKING WITH GRIEF	12
<i>M. Ryabov.</i> THE TEENAGERS' IDEA ABOUT DRUG ABUSE	23
<i>I. Sokolovskaya.</i> PHENOMENON OF RELIGIOUS IDENTIFICATION OF MODERN YOUTH.....	33
<i>G. Tymoshenko, G. Efremova, E. Leonenko, I. Bochkovskaya.</i> A PERSON'S VERTICAL POSITION IN SOCIAL INTERACTION AS A FACTOR OF FORMATION OF A PSYCHOSOMATIC RISK.....	39

SECTION III. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>T. Gavrilova.</i> SENSE OF LIFE IN THE CONTEXT OF A SUBJECT'S AUTOMORTALITY	48
<i>A. Gubanova, A. Filatova.</i> PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN EDUCATIONAL AREA OF A MODERN SCHOOL	58
<i>K. Karpinski.</i> DIFFERENTIAL PROPERTIES OF MEANING OF LIFE: TOWARD THE PSYCHOLOGY OF MEANING-CENTERED DIFFERENCES.....	68
<i>L. Mitina.</i> MEANING OF LIFE AS A REFLEXIVE RESOURCE OF A TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	81
<i>T. Popova.</i> SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROJECT AS A METHOD OF FORMING IMPORTANT FOR LIFE ORIENTATION. LOGOART-THERAPY IN WORKING WITH ADOLESCENTS	90

SCIENTIFIC LIFE

<i>K. Karpinski.</i> V. CHUDNOVSKI – A RESEARCHER OF ACUTE PROBLEMS OF CHARACTEROLOGY	99
<i>T. Popova.</i> V. CHUDNOVSKI –RESEARCHER, SCIENTIST, TEACHER.....	102
OUR AUTHORS	108

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.8

Балашов В.С.

*Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С УРОВНЕМ ИХ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования уровня личностной автономии и ответственности у студентов, обосновываются актуальность проблемы исследования данных характеристик, значимость их развития для формирования зрелой, социально и психологически адаптированной личности. В ходе исследования прослеживаются связи социально-психологической адаптации в юношеском возрасте с характеристиками ответственности и личностной автономии студентов. Более глубокое понимание структуры связей этих характеристик может послужить основанием для дальнейшей разработки программы по развитию личностной автономии и ответственности студентов.

Ключевые слова: ответственность, личностная автономия, самодетерминированное поведение, социально-психологическая адаптация.

V. Balashov

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

THE RELATIONSHIP OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH THEIR LEVEL OF RESPONSIBILITY AND PERSONAL AUTONOMY

Abstract. The article describes the results of the research of student's level of personal autonomy and responsibility. The author substantiates the relevance of these characteristics investigation. It is stated that the development of personal autonomy and responsibility is significant for the development of a mature, socially and psychologically adapted personality. In the research the connections between social and psychological adaptation and the characteristics of students' personal responsibility and autonomy were followed. A deeper understanding of the structure and connections between these characteristics can serve as a basis for creating the program of students' personal autonomy and responsibility development.

Key words: responsibility, personal autonomy, self-determined behavior, social and psychological adaptation.

© Балашов В.С., 2014.

Юношеский возраст, период студенчества является переломным в формировании социально-психологической адаптации личности, определяющим для ее дальнейшего развития. В этом возрасте продолжается процесс перехода от зависимого подросткового возраста к самостоятельной и ответственной взрослости [3; 7], постепенно осуществляется «переход движущих сил и источников личностного развития извне вовнутрь» [2]. У молодого человека закладываются основы профессионализма, формируется его потребность и готовность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях [6; 10].

Не случайно в современных образовательных стандартах третьего поколения самостоятельной работе студентов придается особое значение. Развитие у студентов инициативности и самостоятельности, ответственности входит в структуру компетенций, которые призваны развивать институты высшего образования для подготовки молодого специалиста, способного адаптироваться к рынку труда [4; 6].

Поэтому в проведенном нами эмпирическом исследовании мы основывались на гипотезе о взаимосвязи характеристик личностной автономии и ответственности личности, необходимости развития этих качеств не изолированно, а комплексно, в качестве взаимодополняющих стержневых характеристик, необходимых для формирования социально и психологически адаптированной личности. Задача работы состояла в выявлении связей показателей социально-психологической адаптации студентов с характеристиками их ответственности и личностной автономии. Более глу-

бокое понимание структуры этих связей может послужить основанием для дальнейшей разработки программы по развитию личностной автономии и ответственности как неотъемлемых характеристик адаптации личности.

Для решения поставленной задачи нами использовались следующие методики:

1) Русскоязычный опросник каузальных ориентаций (РОКО) (Дергачева, Дорффман, Леонтьев, 2008), измеряющий выраженность трех локусов каузальности: автономного, внешнего и безличного [5].

2) Вопросник «Ответственность» (Прядеин, 2008), направленный на выявление уровня развития ответственности [7].

3) Методика социально-психологической адаптации (СПА) (Роджерс К., Даймонд Р., адаптация: Снегирева Т.В., АПН СССР, 1978), измеряющая уровень приспособленности человека к условиям взаимодействия с окружающими его людьми в системе межличностных отношений [9].

4) Самоактуализационный тест (САТ) (Гозман Л.Я., 1995), методика предназначена для оценки уровня самоактуализации личности, качеств, рассматриваемых как критерии личностной зрелости [8].

В качестве дополнительных использовались следующие методики:

1) Тест смысложизненных ориентаций (Леонтьев, 1992), измеряющий глубину переживания осмысленности жизни (20 пунктов).

2) Методика исследования стратегии преодолевающего поведения (SACS) (Хобфолл С., 1994), изучающая формы адаптации человека к ситуациям преодоления.

самовосприятия, ценностей и активных стратегий преодоления. Ее основу составляет треугольник, состоящий из положительной связи между характеристиками самоуважения (СУв) и адаптации (СПА) ($r=0,56$) и отрицательной связи этих характеристик с безличной каузальной ориентацией (БЛ) по методике РОКО ($r=-0,53$ и $-0,57$ соответственно). Другими словами, чем выше характерная для безличной каузальной ориентации «выученная беспомощность» [5], безличная каузальная ориентация, низкая мотивация и пассивность, тем ниже проявляется уровень адаптации личности и ее самоуважение, а вместе с ними и самоподдержка (СПод) ($r=-0,53$) и принятие других (ПрДр) ($r=-0,54$). Эти связи могут указывать на роль внутренних поддерживающих характеристик личности, ее мотивационных и когнитивных структур, отношения к себе, а также – отношения к окружающим – принятием других. Также мы можем предполагать, что в поведении адаптивность проявляется в ассертивных (Асс), активных и ответственных действиях в ситуации преодоления, на что указывает прямая связь данных характеристик ($r=0,51$).

Данные характеристики мы можем условно объединить в понятие самодетерминации как способности к внутренней мотивации, в отличие от подкрепляемых реакций, удовлетворения влечений и действий под влиянием других сил, которые тоже могут рассматриваться как детерминанты поведения человека (что характерно для контролирующей каузальной ориентации). Активные и волевые действия (Домин, Асс) в данном случае основываются на собственных интересах, целях и смыслах, ценностях (в нашем

случае – ценности самоактуализации) (ЦСА). Эмоциональный комфорт (ЭК) и ценность самоактуализации по сути составляют качество, названное авторами теории самодетерминации компетенцией [5], которое понимается как один из типов внутренней удовлетворенности, достигаемой человеком при выполнении деятельности и обеспечивающей развитие, являющееся основой направленного устойчивого поведения, в котором совершается выбор.

Обратившись ко второй выявленной плеяде, мы можем отметить, что осторожные действия (ОстД) в ситуациях преодоления положительно связаны с характеристиками ответственности: когнитивной осмысленностью (КО) ($r=0,65$) и интернальной регуляцией (ИР) ($r=0,67$), динамической эргичностью (ДЭ) ($r=0,53$) и субъектной результативностью (СР) ($r=0,56$).

Другими словами, чем более глубоко студент понимает ответственность, способен брать ее на себя и самостоятельно, без внешнего контроля выполнять трудные и ответственные задачи, ориентируясь на их личную значимость для себя, тем более студент склонен выбирать стратегию осторожных действий в сложных, стрессовых ситуациях. Такое отношение к ответственности можно определить как более глубокое понимание ее сути. Кроме того, можно предположить, что если бы не было этих индивидуальных потребностей, используя терминологию функциональной теории мотивации [1], **то не существовало бы и мотивации**, поскольку не имела бы места личная заинтересованность в выполнении общественно значимого дела, для удовлетворения общественных потребностей.

4) Были выявлены необходимые показатели, ограничивающие автономность личности (например, излишнее доминирование, или ориентацию на себя) и включающие независимую личность в социум, принятия других людей и общественно-значимую деятельность, которые проявляются в осторожных действиях. Этими ограничениями служат самокритичность, глубокое понимание ответственности и способность брать ее на себя, не перекладывая на других. На наш взгляд, именно эти ограничения обеспечивают связь личности с социумом, позволяя ей, сохраняя независимость и свободу выбора, оставаться социально адаптированной, включенной в общественную жизнь.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бех В.П. Социальный организм учебной формы: теоретические и практические аспекты // *Культурологічний вісник Нижньої наддніпряниці*. вип. 2. К. 1995. С. 88–97.
2. Буровихина И.А., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Паттерны саморегуляции и психологическое благополучие в подростковом возрасте // *Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции»*. Кисловодск; Ставрополь, 2009. С. 266–271.
3. Гапонова С.А. *Возрастная психология*. – Н. Новгород, 1999. 176 с.
4. Густова Е.А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников // *Вестник Московского Государственного Областного Университета. Серия «Психологические науки»*. 2012. № 2. С. 73–79.
5. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : дис. ...канд. психол. наук. М., 2005. 162 с.
6. Орлова Е.А., Карпова Е.А. Проблема определения понятия адаптивности студентов вуза к современному рынку труда // *Вестник МГОУ. Серия Психологические науки*. 2012. № 2. С. 7–11.
7. Прядеин В.П. Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург, 1998. 291 с.
8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб., 2003. С. 190–208.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2002. С. 193–197.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник : пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М., 1990. 368 с.

УДК:159.9.072.432

Магомед-Эминов М.Ш.*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова***СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ
МОДЕЛЕЙ РАБОТЫ С ГОРЕМ**

Аннотация. Статья посвящена анализу современной ситуации в исследованиях утраты и горя в отечественной и зарубежной психологии. Сквозь призму авторской концепции деятельность-смыслового подхода к трансформации личности выявлена конфронтация двух ведущих тенденций в подходах к утрате: классической (освобождение от привязанности) и модернистской (продолжение связи). Постулируется необходимость выхода за границы клинических, экономико-энергетических, когнитивных трактовок, предлагается рассмотреть ситуации утраты с точки зрения культурно-исторической работы личности. Приводятся результаты эксперимента по сравнению эффективности моделей односторонней конфронтации с негативным опытом (классическая теория) и односторонней фиксации на позитивном опыте.

Ключевые слова: горе, утрата, привязанность, культурно-историческая работа личности, трансформация, синтетическая работа личности.

M. Magomed-Eminov*Lomonosov Moscow State University***COMPARATIVE ANALYSIS OF MODELS AIMED AT WORKING WITH GRIEF**

Abstract. This article analyzes the current situation in the studies of loss and grief in the domestic and foreign psychology. From the point of view of the author's concept of the meaning-activity-based approach to personal transformation the confrontation between the two leading trends in the approach to loss – the classical one (“exemption from attachment”) and modern one (“continued bonds”) is revealed. The article postulates the need to go beyond numerous interpretations: clinical, cognitive, economic and energy ones. It is proposed to consider the situation of loss in terms of cultural and historical work of a personality. There presented the results of the experiment on comparing the effectiveness of models focused on confrontation with negative experiences (classical theory) and one-sided fixation on the positive experience.

Key words: grief, loss, attachment, cultural-historical personality work, transformation, the synthetic work of a personality.

Глобальные изменения, происходящие на рубеже XXI в, связанные с масштабными социально-экономическими кризисами, миграционными процессами, природными и техногенными катастрофами, заостряют

© Магомед-Эминов М.Ш., 2014.

проблемы человеческого существования, обуславливают необходимость разработки вопросов экстремальной психологии и оказания психологической помощи в ситуации горя, утраты. Практическая работа психологов с родителями, потерявшими детей в

результате военных конфликтов, техногенных и природных катастрофах, терактах, показывает, что масштабы экстремального события выводят переживания горя за рамки отдельной личности и семьи [1; 2; 7; 12; 16].

В настоящее время в современной науке наблюдается отсутствие единой научно-обоснованной теории горя. Накоплен большой материал психологических фактов и феноменов, которые нуждаются в анализе и систематизации. К сожалению, эмпирические данные, полученные в результате практической работы психологов, остаются отдельными клиническими случаями из-за отсутствия общетеоретической и методологической концептуализации, философии практики. К проблемам горя и утраты зачастую подходят очень узко, рассматривая их как стрессовые, копинговые реакции, в то время как к ситуации человеческой трагедии нужно подойти целостно, онтологически, как к событию конкретного человека в его реальной жизни, в которой происходит столкновение с небытием, смертью.

Не останавливаясь детально на истории разработки проблем утраты и горя в психологии, отметим, что первую психологическую трактовку горя дал З. Фрейд в своей ныне классической теории работы скорби [20].

Независимо от применяемых методов, техник и концепций психологическое понимание горя и утраты можно разделить на два подхода: классический и модернистский. При классическом подходе, восходящем к основополагающей работе З. Фрейда «Печаль и меланхолия», основной задачей психологической помощи считается интенсивное переживание горя

и освобождение от привязанности с репрезентацией умершего; более формально этот тезис звучит так: завершение горя и декатектирование привязанности к объекту любви [9; 20; 24; 26; 28]. Модернистский подход основывается на идее о «продлении связей» и заявляет о благотворном значении продолжения привязанности субъекта к утраченному близкому [22; 23; 25; 27; 29; 30]. Очевидно, что основные задачи и стратегии психологической помощи этих двух подходов оппозиционны и противоречат друг другу: то, что считается аномальным при одном подходе (при разрыве привязанности), признается благотворным для адаптации при другом подходе (сохранении привязанности). Анализ литературы, более подробно приведенный в других наших работах [10; 11; 12], позволяет выделить две противоположные тенденции: классическую концепцию «разрыва уз» и модернистскую – «продолжения привязанности».

Исследование работ в области психологии горя, которые ведутся в России, показывает выраженную психоаналитическую ориентацию, т. е. в работах выделяются этапы и стадии горя [4; 5; 17; 19; 21]; идет речь о завершенности и незавершенности процессов горя; выделяются специфические задачи психологической помощи в зависимости от той или иной стадии горя [19]. В связи с массовостью потерь в боевых действиях, террористических актах, катастрофах техногенного и стихийного характера изучение горя тесно связано с исследованиями психологической травмы, посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [1; 17; 19]. При сравнении стадии ПТСР со стадиями горя,

выделяются варианты патологических состояний. Важной идеей в развитии проблемы горя в отечественной психологии является изучение изменений в духовной сфере человека [2; 4]. Стоит отметить теоретический подход Ф. Василюка, который впервые на постсоветском пространстве стал исследовать эту проблему, акцентируя внимание на проработке методологических оснований и теории практики [2]. Значимым направлением является разработка технологии оказания помощи в ситуации утраты и горя, создание техник помощи [6; 7; 15; 17]. Проводится сравнительный анализ эффективности тех или иных методов помощи, в том числе в групповой или индивидуальной ее формах, ориентированных на взрослых или детей [5; 7; 16; 18]. Следует, однако, заметить, что, как и для отечественной психологической практики в целом, свойственно заимствование техник помощи и понимание психологических техник помощи как придатка психотерапии, а это показывает, что психологическая помощь в области горя по-прежнему разрабатывается преимущественно в русле клинического подхода.

На основании деятельностного и культурно исторического подхода [3; 8], а также идей о «присвоении культурно-исторического опыта», который в свою очередь опосредствован смысловым отношением личности, нами была разработана модель культурно-исторической работы личности [11; 12; 13; 14]. В нашей трансформационной модели дихотомия, являющаяся следствием оппозиции разрыва и сохранения привязанности, заменяется на синтез, единство, основанное на конструктивной работе, в которой

присутствуют как сохранение, так и разрыв. Личность мы понимаем динамически, как находящуюся в постоянной трансформации, переходе от одного состояния к другому, что предполагает связующе-различающую работу личности со своей многоликостью, своим многообразным опытом, ансамблем деятельности, отношений, смыслов. Личность существует в пространстве «между» Я и Другим, смыслом-для-меня – смыслом-для-Другого. Вследствие этого, разрыв или сохранение привязанности к утраченному происходит в структуре диалога благодаря смысловой работе личности, имеющей конструктивный синтезирующий характер. Этот синтез происходит в реальной жизни человека, а не в абстрактной формальной логике или в сфере когнитивных и аффектов. Личность интенциональна, можно выделить два направления ее работы – соединение, афiliation и сепарации от Другого. Конструктивная работа личности не может быть рассмотрена статично как стабильное устойчивое диспозициональное постоянство вне темпоральности, и поэтому синтез противоположностей есть продукт темпоральности, постоянно трансформирующийся при решении личностью задач «на жизнь», «на смысл» [8].

Пересмотр когнитивной, экономически-энергетической трактовки переживания горя осуществляется с позиций работы личности, поскольку горе и переживание утраты не может быть сведено лишь к аффективно-когнитивным реакциям человека. Переживание в трагической ситуации бытия затрагивает не поверхностные, но самые глубокие личностные структуры. Экстремальная ситуация,

связанная с утратой близкого человека, воздействует не автоматически, ее влияние опосредствовано смысловой работой. Речь идет о том, что реакция, возникающая при утрате значимого Другого, является смысловым образованием, результатом работы личности. Необходимость решения жизненной задачи при утрате приводит к трансформации фундаментальных ядерных смысловых структур самоидентичности личности. Таким образом, самоидентичность в ситуации горя теряет свои признаки кросстемпоральности, постоянства, устойчивости, кросситуационности. Ситуацию утраты мы рассматриваем позитивно, понимая под позитивностью переживание полноты человеческого бытия и небытия. Событие утраты расширяет горизонт бытия, преобразуя отношения, смыслы, самоидентичность личности, поэтому мотивация дефицита, дистресс, совладание с утратой не могут полностью объяснить работу горя. Личность, решая задачу на жизнь, соотносит смысл бытия и небытия, а работа личности при горе не сводится лишь к страданию, отчуждению от мира и собственного Я, но проявляет стойкость, противостоит испытанию, происходит рост, развитие и трансгрессия личности.

В статье приведен анализ результатов эмпирического исследования, целью которого было уточнение механизмов трансформационной работы личности при утрате и горе.

Основной гипотезой исследования послужило предположение, что синтетическая работа, представляющая собой единство процессов различения и связывания, отчуждения и приобщения опыта утраты, способствует пре-

одолению, совладанию с утратой более эффективно, чем модели классической теории (односторонняя конфронтация с негативным опытом) или модернистской теории (односторонняя фиксация на позитивном опыте). Эмпирической проверке были подвергнуты также следующие частные гипотезы: мы предположили, что к механизмам работы личности при горе и утрате следует отнести конфронтацию с негативным, сопротивление негативному, адаптацию или стойкость, позитивное при удержании негативного; а также – что существует различие в изменении функциональных состояний под воздействием различных механизмов работы личности при утрате и горе. Далее мы выдвинули гипотезу, что мотивация личности в ситуации утраты и горя многоаспектна: обнаруживается три ее модуса – страдание, стойкость, рост. И, наконец, выдвинули предположение, что в индивидуальных переживаниях утраты обнаруживается темпоральный феномен: переживания характеризуются временной направленностью как на настоящее, так на прошлое и будущее.

Исследование носило экспериментальный характер (тип эксперимента с контрольной группой). Процедура состояла из письменного интервью, самооценки функциональных состояний, настроения по семибальной шкале до и после экспериментального воздействия. В качестве экспериментального фактора применялась инструкция испытуемым. Вариант инструкции должен был актуализировать тот или иной механизм работы личности в ситуации утраты. В пяти группах давались пять различных инструкций. Испытуемым первой группы предлагалось думать

именно о событии утраты и продолжать его вспоминать и удерживать в поле внимания. Испытуемым со вторым вариантом инструкции предлагалось продолжать фиксироваться на событии, при этом не забывая о насущных повседневных делах. Испытуемым третьей группы предлагалось отвлечься и думать о чем-то радостном, избегая тяжелых воспоминаний о событии. Испытуемые с четвертой инструкцией должны были, не забывая об утрате, представить или вспомнить о чем-нибудь светлом, возвышенном. В пятой группе – контрольной – не было дано никакой инструкции.

Вспомогательные инструменты исследования: интервью в письменной форме касалось ситуаций утраты, которую испытали участники эксперимента; в интервью уточнялись вопросы, связанные с мыслями, чувствами, действиями, временем, когда

произошла утрата. Письменные ответы испытуемых подвергались смысловому нарративному анализу. Интервью обрабатывали независимые эксперты – профессионалы в области оказания психологической помощи в кризисной ситуации с опытом работы не менее 10 лет. В исследовании было обработано интервью со 152 участниками (19–45 лет), среди которых было 57 лиц мужского пола, 95 – женского, в основном студенты гуманитарных вузов, а также лица, обратившиеся за психологической помощью.

Прежде, чем приступить к обсуждению результатов, необходимо сказать, о каких ситуациях утраты и горя вспоминали участники эксперимента, что для них являлось утратой. Проведенный контент-анализ позволил классифицировать ситуации утраты, взяв за основу области существования человека.

Таблица 1

Классификация событий утраты по сферам жизни

Ситуации утраты	Частота упоминания (в %)
смерть близкого человека	38
потеря любви или дружбы	26
смерть любимца	15
разводы, семейные конфликты	5
духовная, моральная утрата	4,5
изменение социального статуса	4
утрата материальной собственности	3,2
смена местожительства	2,4
болезнь, утрата здоровья	2

В табл. 1 приведен рейтинг наиболее частотных тем в связи с ситуацией утраты и горя. Чаще всего при воспоминаниях об утрате испытуемые называли уход из жизни близких людей – родителей, бабушек или дедушек, жену или

мужа, детей, любимого, друга или подруги. Следующей темой является утрата близких, дружеских отношений, разрыв интимных связей. Очень важное место оказалось в этом ряду у событий, связанных с потерей домашних лю-

бимцев – животных. Разводы и ссоры в семейной жизни занимают менее значительное место, и его низкая ассоциированность с утратой связана с другим типом стрессовых жизненных событий. Также менее выраженной является тема предательства, утраты идеалов, веры, доверия в человеческих и профессиональных отношениях. Сходной по частоте встречаемости оказалась тема потери работы, понижение социального статуса, для студентов – вынужденное отчисление из ВУЗа. Стоит отметить, что несколько ниже в рейтинге – утрата материальных ценностей, собственности, денежных средств. Наиболее низкие места в рейтинге заняли ситуации из таких сфер жизни, как переезд в другой город, страну, а также болезни как самого человека, так и его близких, т. е. утрата здоровья.

Тексты письменных интервью были подвергнуты смысловому анализу, исходя из психотрансформационного подхода [14], в котором мотивационная направленность подразделяется на тенденцию жизнеутверждения (**L-смысловая направленность**) и деструктивную, смертоцентрированную мотивационную тенденцию (**D-смысловая направленность**). В свою очередь указанные мотивационные тенденции выражаются в следующих типах мотивации: мотивация отказа, мотивация сохранения и мотивация роста. Независимо от объективной тяжести экстремальной ситуации, с которой сталкивается человек, он может демонстрировать как жизнепадение, так и жизневосхождение. Основные результаты представлены на рис. 1.

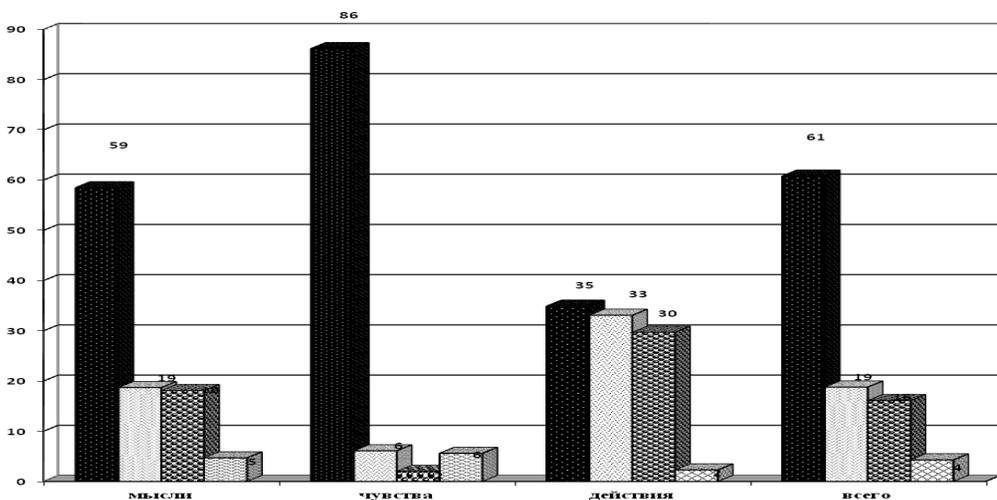


Рис. 1. Направленность мотивации в ситуации утраты, горя

В описаниях мыслей более половины испытуемых свидетельствовали, что в самой ситуации утраты они не верили в произошедшее, были озабочены поиском причин случившегося, искали

виноватого. Менее пятой части опрошенных были фокусированы на том, чтобы справиться, выдержать утрату, пройти это испытание, проявить стойкость (мотивация сохранения). Такое

же количество участников эксперимента были направлены на поддержку, помощь другим, родным и близким в ситуации утраты, указывали на мысли о будущем (мотивация роста).

Вспоминая свои эмоции в ситуации утраты, большая часть испытуемых (86%) описывали тяжелые переживания – печали, вины или одиночества, пустоты, покинутости (мотивации негации). Однако у ряда испытуемых даже при серьезных потерях проявлялась мотивация сохранения, т. е. жизнестойкость. У небольшого числа – направленность на рост («постутратный рост»). Вызывает интерес несколько отличная картина выраженности мотивации отказа, стойкости и роста при воспоминаниях о действиях в ситуации утраты и горя. Приблизительно равно выражены тенденции мотивации негации, отказа (люди плачут, избегают других людей, ощущают свое бессилие и нежелание действовать), мотивации сохранения и мотивации роста. Все три вида мотивации представлены в описаниях действий. Наиболее частой реакцией, которую мы отнесли к мотивации негации, являлся плач, бесцельное времяпрепровождение в одиночестве, отказ от общения с другими людьми. На подобные реакции указали около 35% респондентов. 33% испытуемых писали, что старались делать то, что делали обычно, или то, что нужно делать в такой ситуации (мотивация сохранения). 30% участников исследования указывали, что жизнь изменилась. Они стали больше заботиться о других людях, заниматься творческой деятельностью, общаться с друзьями и родными.

Анализ темпоральных признаков в описаниях ситуаций утраты

проводился путем контент-анализа высказываний, относящихся к прошлому – моменту собственно произошедшей утраты, настоящему, а также событиям, последующим за утратой. Используя терминологию, разработанную в наших более ранних работах [12], темпоральные характеристики самого события утраты и предшествующее ему были обозначены термином «префеномен»; описание настоящего, состояние актуальности – «феноменом медиальности»; соответственно, «постфеномен» – для описания того, что происходило (или еще будет происходить) после утраты (результаты представлены на рис. 2).

Проведенный анализ показал, что в целом в письменных описаниях события утраты примерно половина испытуемых были сконцентрированы на медиальности (тех событиях, которые актуальны на данный момент). Примерно в 27% описаний зафиксированы признаки темпоральной ориентации на прошлое – префеномены, в 10% описаний – на последствия экстремального события утраты. Остальные нарративы эксперты отнесли к темпоральным переходам – от медиальности к постфеномену, незначительно – от префеномена к актуальному состоянию. Примечательна обнаруженная тенденция различной представленности темпоральных ориентаций в зависимости от того, на чем фокусировались испытуемые. Пре-, пост- и медиальный феномены примерно одинаково актуализировались, когда испытуемые вспоминали, о чем они думали. Если речь идет о чувствах, темпоральные ориентации становятся более дифференцированы – медиальный феномен значимо превалирует,

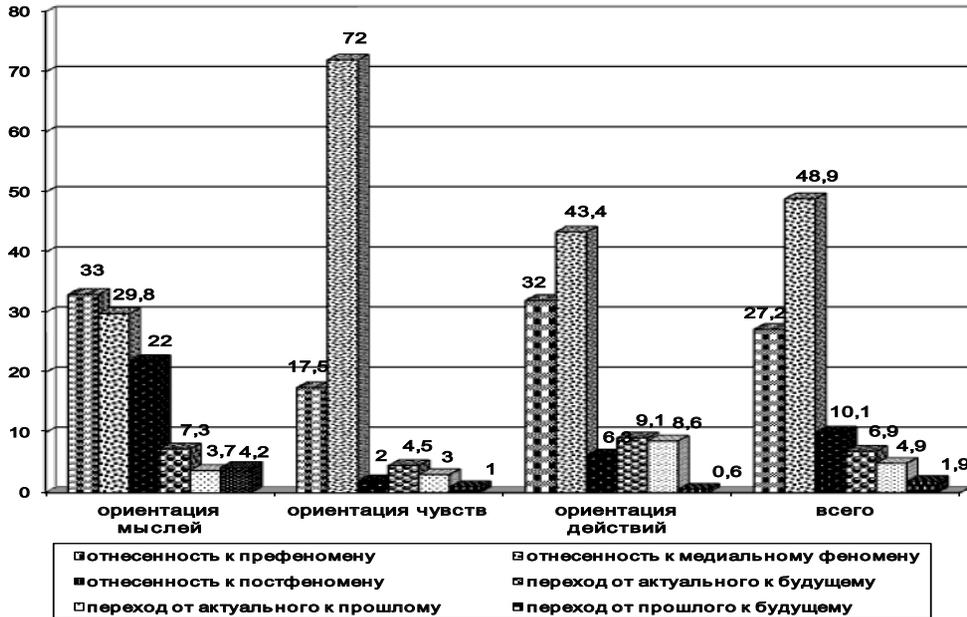


Рис. 2. Темпоральные ориентации в ситуации утраты, горя

в связи с наплывом чувств о пережитой утрате (мы обозначили это как «прошлое в настоящем»). Вспоминая о действиях в ситуации утраты, испытываемые «пребывали» и в настоящем – «медальности», и в прошлом. На постфеномен и темпоральные переходы от медальности к постфеномену и от префеномена к постфеномену приходится примерно одна четверть всех описаний.

Оценка воздействия различных механизмов работы личности при утрате и горе. Оценка эффективности воздействия того или иного способа работы с переживаниями горя и утраты является важной составляющей процесса психологической помощи. В эксперименте вариант инструкции (за исключением варианта «0» – отсутствия инструкции), являющийся, по нашему мнению, моделью механизма работы личности с горем и утратой, был связан с той или иной концепцией горя и утраты.

Вариант 1, согласно классической теории работы с переживаниями горя [20; 24; 28], предположительно вызывал работу личности, проявляющуюся в конфронтации с негативным, которая обусловлена переживанием негативного. Вариант 2 связан с адаптивным (инструментальным) аспектом, предполагающим необходимость адаптации в новых условиях жизни, в которой утрачен значимый Другой – близкий человек или нечто очень ценное для личности. Вариант 3 вводит подавление, проявляющееся в уходе от воспоминаний о тяжелой утрате, отвлечении. Вариант 4 предполагает эмоциональное переключение, но существенным является, что этот переход происходит при отсутствии подавления первоначальных чувств и переживаний.

В эксперименте исследовалось изменение двух параметров – функционального состояния (самочувствия) и

настроения под воздействием экспериментального фактора. Для оценки значимости различий, достоверных изменений, выражающихся в смещении самооценок настроения и самочув-

ствия у испытуемых после следования инструкции, применялся Н-критерий Крускала-Воллиса (Kruskal-Wallis) (результаты статистического анализа приведены в табл. 2).

Таблица 2

Анализ изменений в самооценке самочувствия и настроения при разных вариантах инструкции

	Вариант инструкции					χ^2	р
	контрольная группа	1	2	3	4		
изменение самочувствия $ x_1-x_2 $ (М)	2.1	1.6	1.6	1.5	2.3	14.88	<0.005
изменение настроения $ y_1-y_2 $	2.7	2.6	2.3	2.9	3.0	8.77	<0.05

Анализ средних показателей (М) показал, что в целом изменения после экспериментального воздействия в виде той или иной инструкции касаются в большей степени самооценок настроения, нежели самочувствия. В сфере функционального состояния дифференциация в смещении самооценок у групп с вариантом № 1 инструкции (конфронтации с негативным), вариантом № 2 (адаптационным), вариантом № 3 (подавление) незначительны. Следовательно, мы не можем утверждать, что есть различия в эффективности воздействия данных механизмов работы с утратой и горем. Стоит отметить, что отсутствие какого-либо воздействия в контрольной группе привело к большим изменениям в самооценке функционального состояния, нежели воздействие по типу конфронтации с негативным, подавлением и адаптацией. Вероятно, существуют спонтанные процессы, способствующие оптимизации самооценки самочувствия и особенно настроения в направлении улучшения функционирования, перехода

к большей позитивности по сравнению с ситуацией утраты. Заслуживает внимание также обнаруженный факт большего воздействия подавления (вариант № 3 инструкции) на настроение, нежели на самочувствие.

Показательные изменения в самооценке обоих параметров инструкции произошли у испытуемых с 4 вариантом инструкции, которая побуждала без подавления эмоций, вызванных воспоминаниями об утрате, перейти к позитивным чувствам, погрузиться в них. Этот факт свидетельствует о более выраженном терапевтическом эффекте синтетической работы личности, которая базируется, очевидно, на механизме связывания – различения различных состояний.

В заключение статьи сделаем следующие выводы:

1. Обнаружена дифференциация эффективности воздействия таких механизмов работы личности, как инструментальный, «конфронтация с негативным», подавление, а также эмоциональное переключение

на позитивное при отсутствии подавления первоначальных чувств и переживаний. Именно последний из перечисленных механизмов направлен на синтез различных состояний и предполагает связующе-различающую темпоральную работу личности. При отсутствии внешнего воздействия личность спонтанно стремится перейти к более позитивному настроению и самочувствию, нежели при воспоминании об утрате. Не было выявлено различий между воздействиями, которые моделируются в классическом (разрыв уз) и модернистском (сохранение привязанности) подходах.

2. Мотивация личности в ситуации утраты и горя многоаспектна: обнаруживается три ее модуса – страдание (проявляющееся также в отказе, негации), адаптация (явления стойкости, самосохранения), рост.

3. В индивидуальных переживаниях утраты обнаруживается темпоральный феномен: переживания характеризуются временной направленностью как на настоящее, так на прошлое и будущее, прослеживается также нелинейность времени, проявляющаяся во временных переходах от префеномена к медиальности, к постфеномену, в настоящем присутствует прошлое и будущее и т. д.

Заканчивая статью, отметим следующее. При рассмотрении дихотомии «разрыв – сохранение связи» развиваемый нами деятельностно-смысловой подход к трансформации личности показывает, что разрыв связи с утраченным возможен только как продолжение привязанности, но уже трансформированной, с учетом принятия новой реальности [11]. Человек в ситуации утраты и горя, особенно при утрате близкого,

часто испытывает потребность в психологической помощи. Классическая и модернистская концепции предлагают, по существу, разнонаправленные модели психологической помощи человеку при утрате. Направленность моделей обуславливает различия в подходах к методам и механизмам воздействия при оказании психологической помощи людям в ситуации утраты. Для вышеназванных концепций характерна однополярность понимания утраты как негативного состояния, акцентирование лишь страдательной стороны человеческих переживаний. В противовес данному ограничению мы предлагаем расширить задачи психологической помощи при утрате и горе. Речь идет о том, что, помимо преодоления дезадаптационных факторов (негативных, болезненных переживаний, страдания, нарушения социальных связей и т. д.), помогающая работа должна вестись в направлении адаптации, роста и развития личности человека. Фундаментальным основанием помощи является забота человека о себе и Другом, механизмом – преобразующая, связующе-различающая культурно-историческая работа личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андриященко А.В. Посттравматическое стрессовое расстройство при утрате объекта экстраординарной значимости // Психиатрия и психофармакотерапия. 2000. Т. 2. №4. С. 104–109.
2. Васильюк Ф.Е. Переживание и молитва. М., 2005. 191 с.
3. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». 1986. № 1. С 53–59.
4. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. – СПб., 2002.–162 с.

5. Дашкина М.Е. Основы групповой работы с детьми // Антология тяжелых переживаний. Социально-психологическая помощь / под ред. О.В. Красновой. М., 2002. С. 223–233.
6. Кочунас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. М., 2005. 464 с.
7. Краснова О.В. Тяжелые потери и психологическое сопровождение в поздней жизни // Антология тяжелых переживаний. Социально-психологическая помощь / под ред. О.В. Красновой. М.; Обнинск, 2002. С. 60–88.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
9. Линдеман Э. Клиника острого горя // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса и Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1984. С. 212–219.
10. Магомед-Эминов М.Ш. Возвращение самоидентичности при горе: авторский постмодернистский подход // Развитие личности. 2009. № 1. С. 110–120.
11. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности : автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 2009. 53с.
12. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. В 2-х тт. М., 2007.
13. Магомед-Эминов М.Ш. Психика как работа // Вестник Московского Государственного Областного Университета. Серия 14 Психология. 2011. № 4. С. 92–10.
14. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. М., 1998. 496 с.
15. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями. М., 2002. 183 с.
16. Мухина В.С., Хвостов К.А. Психологическая помощь в экстремальных ситуациях // II Всероссийский форум «Здоровье нации основа процветания России». М., 2006. С. 87–89.
17. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб., 2005. 256 с.
18. Сидорова В.Ю. Материалы тренинга по работе с чувством горя и потери // Институт групповой и семейной терапии. 2002. 38 с.
19. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. М., 2005. 376 с.
20. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа. СПб., 1998. С. 211–231.
21. Шефов С.А. Психология горя. СПб., 2006. 192 с.
22. Bonanno G.A. et al. Resilience to Loss in Bereaved Spouses, Bereaved Parents, and Bereaved Gay Men // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. V.88, 5. P. 827–843.
23. Bonanno G.A., Kaltman S. The varieties of grief experience. // Clinical Psychology Review. 2001. V.21. P. 705–734.
24. Bowlby J. Attachment and Loss, vol.3. 1960. New York: Basic Books, 1980. 472 p.
25. Davis C.G., Wortman C.B., Lehman D.R., & Silver R.C. Searching for meaning in loss: Are clinical assumptions correct? // Death Studies. 2000. V. 24. P. 497–540.
26. Deutsch H. The absence of grief. // Psychoanal Q. 1937. V.6. P. 12–22.
27. Kessler B.G. Bereavement and personal growth // Journal of Humanistic Psychology. 1987. V.27. P. 228–247.
28. Parkes C.M. Bereavement: Studies of grief in adult life. (3rd ed.) London, 1996. 271 p.
29. Stroebe M.S., Hansson R.O., Stroebe W., Schut H. (Eds.). Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. 814 p.
30. Worden W. Grief Counseling and Grief Therapy: A handbook for the mental health practitioner (3 ed.). London, 2001. 232 p.

УДК 159.955.1

Рябов М.П.*Московский государственный областной университет*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О ПОСЛЕДСТВИЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов реализации психокоррекционной программы изменения представлений подростков о последствиях употребления наркотиков. В результате проведенного исследования было выявлено, что представления современных подростков отличает недостаточность знаний о вреде наркотиков, выраженное желание попробовать наркотики и преимущественное внимание к влиянию наркотиков на здоровье человека. Психокоррекционная программа изменения представлений подростков о последствиях употребления наркотиков способствовала повышению знаний подростков о вреде наркотиков, снижению желания попробовать наркотики и повышению значимости личностных последствий употребления наркотиков.

Ключевые слова: профилактика наркомании подростков, представления о последствиях употребления наркотиков, знания о вреде наркотиков, опыт употребления наркотиков, желание попробовать наркотики, подростки-сироты, подростки, воспитывающиеся в семьях.

M. Ryabov*Moscow State Regional University*

THE TEENAGERS' IDEAS ABOUT DRUG ABUSE

Abstract. This article is dedicated to the analysis of the results of mental correctional program realization the aim of which is to change teenagers' ideas about consequences of drug abuse. In the study it has been discovered that modern teenagers' ideas lack knowledge about drug harms and the way they affect people's health, as a result they demonstrate obvious desire to taste drugs. The program of mental correction aimed at changing teenagers' ideas about consequences of drug abuse helped to increase their level of knowledge about the problem, its consequences and to decrease the desire to taste drugs.

Key words: drug preventive measures among teenagers, ideas about consequences of drug abuse, knowledge about drug harms, drug abuse experience, desire to taste drugs, teenagers-orphan, teenagers brought up in families.

Проблема подростковой наркомании является одной из наиболее актуальных проблем современного общества. По данным Министерства Здравоохранения Российской Федерации за 2013 г. количество наркозависимых граждан в России за последнее

десятилетие выросло на 60%. Фактически в России насчитывается до 2,5 млн. наркоманов, средний возраст которых составляет 15–17 лет. По данным МЧС России ежегодная смертность от наркотиков достигает 50 тысяч человек и более, из них около 10 тысяч – школьники в возрасте от 9 лет.

© Рябов М.П., 2014.

В качестве одной из причин высокой наркотизации современных подростков может выступать специфическое для подросткового возраста представление о проблеме наркомании и последствиях употребления наркотиков, зачастую основанное на недостаточной информации.

Проблематика различного рода представлений подростков образует достаточно развитую сферу психологии. Так, в работах Е.Б. Березиной, О.В. Демьянович, С.В. Малышевой, Э.А. Пирмагомедовой, Н.Л. Пузыревич, И.П. Стрельцовой И.Н. Шапкиной описаны представления подростков о человеке [12], о сверстниках [5], о конфликтах [2], трудных жизненных ситуациях [11], рискованном поведении [10], безопасной жизнедеятельности [7], о болезнях [1], однако нет исследований, посвященных изучению представлений подростков о последствиях употребления наркотиков.

Как отдельное направление исследований, представления о вреде наркотиков не рассматривались. Но в работах С.В. Березина, Т.А. Калужениной, М.В. Кочкиной, К.С. Лисецкого, С.В. Монахова, И.Б. Орешниковой, А.В. Печерского и др. авторов отражены особенности знаний подростков о последствиях употребления наркотиков [9], отношения подростков разных возрастных групп к наркотикам, лицам, употребляющим наркотики и проблеме наркомании [8]; представлены различия в восприятии подростками информации о вреде наркотиков, получаемой от учителей, родителей и сверстников [4], факторы, влияющие на формирование установки подростков к употреблению наркотиков [3; 6].

Представления о вреде наркотиков включают несколько компонентов: когнитивный (знания о вреде наркотиков), эмоциональный (отношение к различным видам последствий употребления наркотиков) и поведенческий (опыт употребления наркотиков, желание попробовать наркотики). На сегодняшний день нет исследований, отражающих особенности развития всех указанных компонентов представлений подростков о последствиях употребления наркотиков.

Целью нашего исследования: изучение представлений подростков о последствиях употребления наркотиков.

Объект исследования: представления подростков о последствиях употребления наркотиков.

Предмет исследования: особенности представлений о вреде наркотиков у подростков, воспитывающихся в семье, и подростков, воспитывающихся в условиях детского дома.

Для достижения поставленной цели предполагалось решить следующие задачи:

- 1) провести теоретический анализ литературы по проблеме представлений подростков о вреде наркотиков в отечественных и зарубежных исследованиях;

- 2) выявить особенности представлений подростков о последствиях употребления наркотиков, склонности к наркозависимому поведению, особенности развития эмоциональной сферы, личностной идентичности, переживания времени и восприятия будущего;

- 3) описать влияние информации о последствиях употребления наркотиков на представления подростков о вреде наркотиков, склонность к наркозависимому поведению, эмоциональ-

ную сферу, личностную идентичность, переживание времени и восприятие будущего;

4) разработать и экспериментально внедрить психокоррекционную программу изменения представлений подростков о последствиях употребления наркотиков, основанную на предоставлении информации о последствиях употребления наркотиков, в условиях общеобразовательного учреждения.

Мы предположили, что 1) представление подростков о последствиях употребления наркотиков может выступать средством профилактики наркомании в подростковом возрасте; 2) существуют различия в восприятии информации о последствиях употребления наркотиков у подростков-сирот, воспитывающихся в условиях детского дома и подростков, воспитывающихся в семьях.

Нами была разработана психокоррекционная программа изменения представлений подростков о вреде наркотиков, направленная на формирование у подростков достоверных представлений о последствиях употребления наркотиков для жизни и здоровья человека, состоящая из диагностического исследования и 3-х занятий.

Программа основана на просмотре и последующей работе подростков с видеофильмом о вреде наркотиков. Разработанный в ходе исследования обучающий фильм освещает проблему последствий употребления наркотиков в трех основных ее аспектах: последствия приема наркотических препаратов для здоровья и физического развития человека, последствия употребления наркотиков для личностного развития человека и социальные последствия употребления наркоти-

ков. В фильме делается акцент на последствиях приобщения к наркотикам подростков и юношей, чьи жизненные взгляды и приоритеты еще до конца не определены, и демонстрируется судьба молодых людей, сделавших выбор в пользу употребления наркотиков, в связи с чем, он представляет особый интерес для аудитории подросткового возраста. В фильме представлены результаты современных медицинских и психологических исследований по проблеме наркомании, которые наглядно подтверждаются фактами из жизни лиц, употребляющих наркотики. Структурированный подобным образом материал делает представленную информацию наиболее убедительной для подростков. Время просмотра видеофильма – 45 минут.

Последующее после просмотра фильма занятие посвящено закреплению и осмыслению материала, представленного в видеофильме в виде различных игр и упражнений. На последнем занятии проводится работа с ценностно-смысловой сферой личности подростков и временной перспективой, что позволяет подросткам более глубоко понять масштабы разрушительного воздействия наркотиков на личность человека, его ближайшее и отдаленное будущее.

Интервал между первым тестированием и просмотром фильма – 1 неделя, между 1 и 2, 2 и 3 занятиями и контрольным тестированием – несколько дней.

До и после занятий проведено диагностическое исследование экспериментальной и контрольной групп, включающее следующие методики:

1. Авторская анкета для выявления особенностей представлений под-

роستков о последствиях употребления наркотиков, опыта употребления наркотиков и желания попробовать наркотики.

2. Методика В.Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению» для определения склонностей к формированию наркотической зависимости.

3. Шкала безнадежности Бека для выявления особенностей восприятия подростками своего будущего.

4. Шкала переживания времени Е.И. Головаха и А.А. Кроник для исследования особенностей переживания времени подростками.

5. Четырехмодальный эмоциональный вопросник Л.А. Рабинович для выявления устойчивых эмоциональных переживаний подростков, их склонности к оптимистичности или пессимистичности, позитивному или негативному эмоциональному фону.

6. Методика изучения эмоциональной напряженности Н.Г. Пейсахова для выявления уровня эмоциональной напряженности подростков.

7. Опросник С.Г. Корчагиной «Одиночество» для определения глубины переживания одиночества подростками.

8. Специализированная анкета С.С. Носова для определения типа личностной идентичности подростка.

С целью исключения эффекта социальной желательности в ответах опрос по поводу опыта употребления наркотиков и желания попробовать наркотики проводился анонимно.

Исследование проводилось в марте-апреле 2014 г. в г. Москве на базе ГБОУ СОШ № 1360, ГБОУ СОШ № 382, Детского дома № 59 и Детского Дома № 43. В исследовании приняли участие

458 подростков в возрасте 12–17 лет: 406 подростков, воспитывающихся в условиях семьи и 52 подростка, воспитывающихся в условиях детского дома. Экспериментальную группу составили 308 подростков из семей (159 мальчиков и 149 девочек) и 34 подростка из детского дома (20 мальчиков и 14 девочек). Контрольную группу составили 98 подростков из семей (47 мальчиков и 51 девочка) и 18 подростков из детского дома (11 мальчиков и 7 девочек).

Для изучения представлений подростков о последствиях употребления наркотиков были исследованы знания о вреде наркотиков, отношение к физическим, личностным и социальным последствиям употребления наркотиков, опыт употребления наркотиков и желание попробовать наркотики. Помимо этого изучены значимые особенности эмоциональной и личностной сферы подростков, детерминирующие приобщение к наркотикам: склонность к зависимости, радость, гнев, страх, печаль, эмоциональная напряженность, континуальность и напряженность времени, эмоциональная оценка времени, безнадежность жизни, личностная идентичность.

Полученные результаты позволяют выделить ряд особенностей представлений современных подростков о последствиях употребления наркотиков. В первую очередь следует отметить высокую наркотизированность подростков: опыт употребления наркотиков имеют 14,7% подростков в экспериментальной и 13,8% подростков в контрольной группе.

Изучение желания подростков попробовать наркотики показало, что только 65% подростков однозначно отказались бы пробовать наркотики,

остальные либо сомневаются в необходимости их употребления, либо демонстрируют желание хотя бы раз их попробовать. Таким образом, группу риска в отношении желания попробовать наркотики составляют около 35% подростков.

Не менее важным фактором, определяющим своеобразие представлений современных подростков о последствиях употребления наркотиков, наряду с выраженным желанием попробовать наркотики и наличием опыта употребления наркотиков у значительного числа подростков, является недостаточность и искаженность знаний о вреде наркотиков. Результаты изучения знаний подростков о последствиях употребления наркотиков показали, что среднее значение числа правильных ответов в экспериментальной группе составило 6,7, в контрольной – 6,6 из 19 (статистически значимые различия между группами отсутствуют).

Полученные результаты позволили выделить представления подростков о различных последствиях употребления наркотиков. Наиболее опасными для подростков оказались физические последствия, их выделило большинство подростков (63,6% в экспериментальной и 67,2% в контрольной группе). Это говорит о том, что для подростков более значимы последствия употребления наркотиков, влияющие на физическую составляющую жизнедеятельности человека: нарушения работы мозга, внутренних органов, тяжелые заболевания и преждевременный уход из жизни. Изменения личности человека (отсутствие жизненных планов и перспектив, тотальная деграда-

ция личности) считают наиболее опасными последствиями употребления наркотиков гораздо меньшее число подростков: 25,2% в экспериментальной и 21,6% в контрольной группе. А социальные последствия приобщения к наркотикам (нарушение социальных связей, отношений с близкими людьми и приобщение других к наркотикам) в качестве наиболее опасных выделяют только 10,6% подростков экспериментальной и 11,2% подростков контрольной группы.

Среди личностных особенностей подростков следует выделить выраженную склонность к наркозависимости, легкую безнадежность жизни и недостаток страха, которые при неблагоприятных условиях могут способствовать приобщению подростка к наркотикам. Помимо этого существенным фактором риска приобщения к наркотикам является недостаточно развитое умение планировать и организовывать свое время, негативное отношение к будущему.

По итогам проведения психокоррекционной программы изменения представлений подростков о последствиях употребления наркотиков были выделены параметры, претерпевшие наиболее существенные изменения. Изменения коснулись следующих параметров, непосредственно связанных с представлениями подростков о вреде наркотиков: знания о вреде наркотиков, желание попробовать наркотики, значимые последствия употребления наркотиков. Помимо этого изменилась личностная идентичность, континуальность времени, эмоция страха и эмоциональная напряженность.

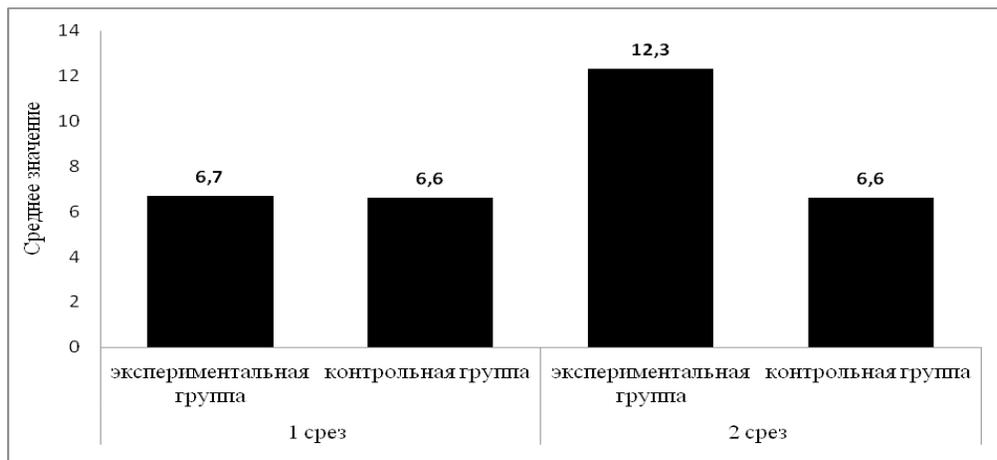


Рис. 1. Изменение знаний подростков о вреде наркотиков

Повышение знаний подростков о вреде наркотиков является одним из наиболее видимых результатов реализации психокоррекционной программы: по итогам проведения программы наблюдается повышение знаний подростков о вреде наркоти-

ков с 6,7 до 12,3 (см. рис. 1). С помощью Т-критерия Стьюдента выявлены статистически значимые различия ($p < 0,01$).

Помимо этого после профилактической работы изменилось желание подростков попробовать наркотики.

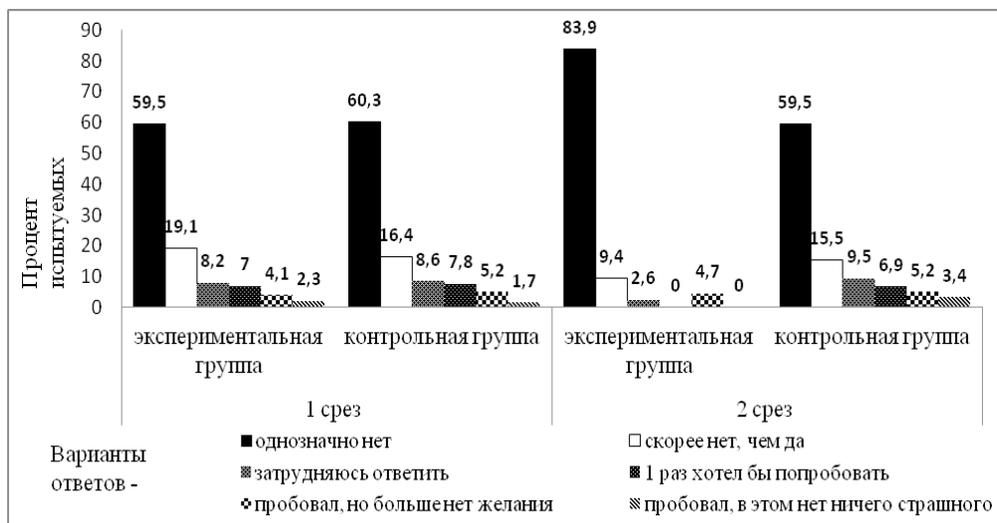


Рис. 2. Изменение желания подростков попробовать наркотики

На рис. 2 показано снижение желания подростков попробовать наркотики: получены статистически значимые

различия по таким вариантам ответов, как «однозначно не хотел бы попробовать» ($p < 0,01$), «затрудняюсь ответить»,

«1 раз хотел бы», «пробовал, в этом нет ничего страшного» ($p < 0,05$). Наиболее существенно повысился процент подростков, однозначно не желающих попробовать наркотики (с 60,3% до 83,9%), значимо снизился процент подростков, желающих хотя бы раз попробовать наркотики (с 7% до 0%) и не считающих употребление наркотиков опасным (с 2,3% до 0%). Неустойчивость своего мнения и сомнения в необходимости употребления наркотиков высказали только 2,6% подростков экспериментальной группы, что значительно меньше, по сравнению с 8,2% при констатирующем срезе. Таким образом, подростков, желающих попробовать

наркотики, по итогам проведения программы не выявлено. Однозначный отказ от возможного употребления наркотиков у подавляющего большинства подростков является наиболее важным результатом психокоррекционной работы, свидетельствующим о снижении желания попробовать наркотики как у подростков, имеющих опыт употребления наркотиков, так и у подростков без опыта употребления.

О понимании подростками тотальности, глубины и длительности последствий употребления наркотиков свидетельствуют существенные изменения значимых последствий употребления наркотиков.

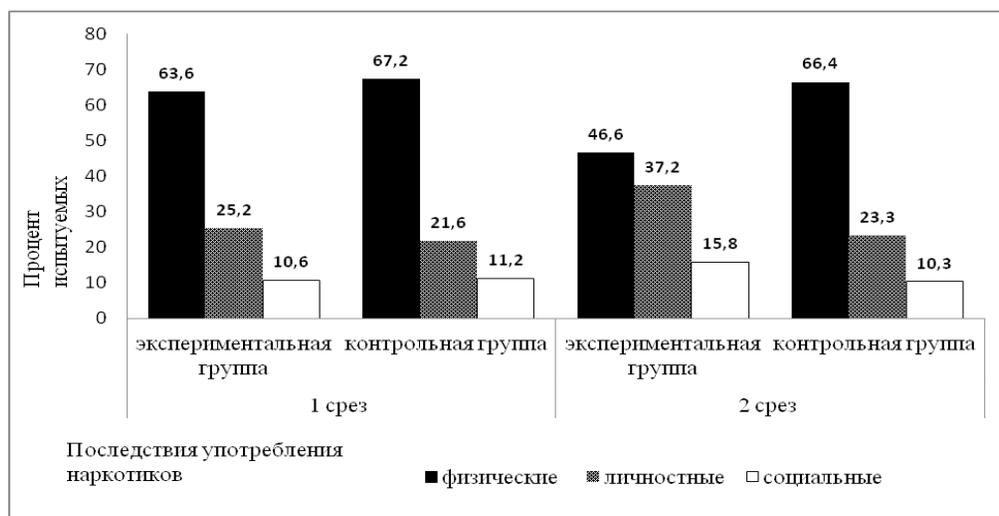


Рис. 3. Изменение значимости последствий употребления наркотиков

На рис. 3 показано существенное снижение значимости физических последствий употребления наркотиков для подростков (вред для здоровья): с 63,6% до 46,6%, – и повышение значимости личностных последствий (тотальное разрушение личности, отсутствие перспектив во всех сферах жизни): с 25,2% до 37,2% ($p < 0,01$). По-

лученные результаты говорят о том, что помимо очевидных изменений физического состояния человека, употребляющего наркотики, подростки стали обращать внимание на то, как сильно меняется личность наркомана; что изменения личности под влиянием наркотиков могут привести к более разрушительным последствиям и за-

трагивать не только конкретного человека (что свойственно для физических последствий), но и окружающих людей, вплоть до серьезной угрозе обществу, стране.

Значимость социальных последствий (приобщение других к наркотикам, нарушение социальных связей и взаимоотношений с близкими) повышается незначительно: с 10,6% до 15,8% (статистически значимых разли-

чий не выявлено). Личностные последствия употребления наркотиков тесно связаны с социальными, в связи с чем, можно говорить о том, что подростки задумались о значимости социальных последствий (изменения присутствуют, см. рис 2), но в силу возрастных особенностей еще недостаточно могут оценить и прочувствовать всю глубину и неотвратимость данного вида последствий наркомании.

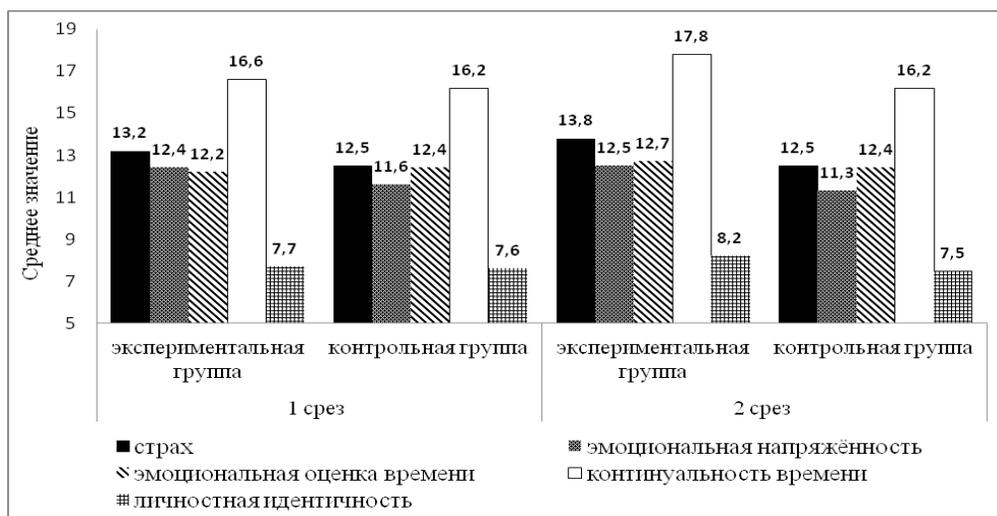


Рис. 4. Изменение эмоциональной сферы и личностных особенностей

В эмоциональной сфере под влиянием психокоррекционной программы наиболее существенно изменилась эмоция страха и эмоциональная напряженность: выявлены статистически значимые различия, при $p < 0,01$.

Повышение эмоции страха (с 13,2 до 13,8) по итогам проведения психокоррекционной программы может свидетельствовать о том, что подростки стали чаще задумываться о нецелесообразности совершения рискованных поступков, в том числе связанных с употреблением наркотиков; стали чаще проявлять опасения в ситуации

выбора и задумываться о последствиях своего поведения.

На рис.4 показано, что эмоциональная напряженность повысилась после проведения психокоррекционной программы незначительно (12,4 до 12,5), но наличие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по данному параметру ($p < 0,05$) говорит о влиянии занятий по профилактике наркомании на эмоциональное напряжение подростков. Данные изменения могут быть связаны с более осмысленным восприятием собственной жизни по-

сле занятий, принятием ответственности за свой выбор, поступки, действия, поведение. События, которые раньше не вызывали у подростков тревог и опасений (будь то итоговая отметка по математике или мнение родителей о новом друге), теперь, вероятно, стали более значимым и вызывают повышение эмоционального напряжения.

Среди личностных особенностей наиболее существенные изменения претерпела личностная идентичность подростков. Выявлено повышение среднего значения личностной идентичности с 7,7 до 8,2 (см. рис. 4). С помощью Т-критерия Стьюдента выявлены статистически значимые различия ($p < 0,01$). Полученные результаты говорят о повышении положительной личностной идентичности подростков под влиянием психокоррекционной программы, что свидетельствует о том, что после проведения занятий по профилактике наркомании подростки испытывали меньше затруднений при оценке своих личностных качеств в разные периоды жизни, описании своих интересов, ценностей, идеалов, построении планов на будущее. Данные изменения могут быть связаны с развитием навыка планирования и построения перспективы своей жизни.

На рис. 4 видно, что в результате проведения психокоррекционной программы повысилась эмоциональная оценка времени (с 12,2 до 12,7). С помощью Т-критерия Стьюдента выявлены статистически значимые различия ($p < 0,05$). Данные изменения говорят о том, что подростки после занятий стали более позитивно воспринимать текущее время, относиться к настоящим событиям жизни с большим удовольствием и оптимизмом.

Дальнейший анализ изменений в восприятии времени по итогам проведения психокоррекционной программы показал наличие значимых различий по такому параметру как континуальность времени. Незначительное (с 12,4 до 12,5), но статистически значимое повышение континуальности времени в экспериментальной группе ($p < 0,05$), может быть связано с тем, что после участия в программе текущее время стало для подростков не только более позитивным, но и более плавным, цельным и поступательным, поскольку в ходе занятий подростки работали над временной перспективой своей жизни, учились оценивать и сравнивать, как меняется восприятие времени у человека, употребляющего наркотики, в отличие от человека, живущего полноценной жизнью.

Выводы:

1. Представления подростков о последствиях употребления наркотиков отличает недостаточность знаний о вреде наркотиков, неустойчивость и неоднозначность мнения в отношении употребления наркотиков и преимущественное внимание к влиянию наркотиков на здоровье человека при недостаточном внимании к личностным и социальным последствиям употребления наркотиков.

2. К личностным особенностям, детерминирующим приобщение подростков к наркотикам можно отнести выраженную склонность к наркозависимости, недостаток страха, и недостаточно развитое умение планировать и организовывать свое время.

3. Психокоррекционная программа изменения представлений подростков о последствиях употребления наркотиков наиболее существенно повлияла

на представления подростков о вреде наркотиков, способствуя повышению знаний о вреде наркотиков, снижению желания попробовать наркотики, изменению иерархии последствий употребления наркотиков (наиболее значимыми, наряду с физическими, стали личностные последствия).

4. Изменения коснулись эмоциональной сферы и личностных особенностей подростков, что проявлялось в повышении эмоционального напряжения, страха, позитивная оценка текущего времени, положительной личностной идентичности и континуальности времени.

5. Представления подростков о последствиях употребления наркотиков может оказаться эффективным средством профилактики наркомании в подростковом возрасте и использоваться как при работе с подростками, воспитывающимися в семьях, так и с подростками, воспитывающимися в условиях детских домов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Березина Е.Б. Содержание и структура обыденных представлений о болезнях в молодежной среде: дис ... канд. психол. наук. М., 2011. 178 с.
2. Демьянович О.В. Психологические особенности субъективных представлений подростков о конфликте: На материале кадетов и школьников: дис ... канд. психол. наук. М., 2006. 198 с.
3. Калуженина Т.А. Психологические детерминанты предрасположенности личности к наркозависимому поведению: дис ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 210 с.
4. Кочкина М.В. Психологические аспекты профилактики и предупреждения аддиктивного поведения подростков: дис ... канд. психол. наук. М., 2007. 175 с.
5. Малышева С.В. "Образ Я" и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество: дис ... доктора психол. наук. М., 2003. 384 с.
6. Монахов С.В. Особенности возникновения аддиктивного поведения несовершеннолетних // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 2. С. 52–57.
7. Пирмагомедова Э.А. Развитие у подростков представлений о безопасности жизнедеятельности: дис ... канд. психол. наук. Сочи, 2011. 184 с.
8. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2007. 312 с.
9. Психолого-педагогическая профилактика наркомании в подростковой и юношеской среде / Сост. и ред. Печерский А.В. М., 2008. 232 с.
10. Пузыревич Н.Л. Социальные представления о рискованном поведении у современных подростков: дис ... канд. психол. наук. Минск, 2012. 198 с.
11. Стрельцова И.П. Представления подростков и юношей о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них: дис ... канд. психол. наук. М., 2003. 180 с.
12. Шапкина И.Н. Особенности представлений о человеке современных школьников в условиях разной культурно-образовательной среды: дис ... канд. психол. наук. Самара, 2007. 203 с.

УДК 2:13–053.81

Соколовская И.Э.*Московский педагогический государственный университет***ФЕНОМЕН РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Аннотация. Религиозность, как система коллективных представлений об устройстве мира, со времени своего происхождения несла адаптивную функцию и придавала существованию определенный свыше смысл. Насколько помогает или мешает религиозное сознание адаптироваться в современном обществе? Как влияет религиозность на характер и личность современного молодого человека: насколько эти влияния конструктивны или деструктивны? На основе большого экспериментального материала и на примере христианской конфессии автор дает ответы на эти вопросы.

Ключевые слова: религиозность, религиозное сознание, верующая молодежь, адаптивность.

I. Sokolovskaya*Moscow State Pedagogical University***PHENOMENON OF RELIGIOUS IDENTIFICATION OF MODERN YOUTH**

Abstract. Religiousness as a system of collective ideas about world structure bore an adaptive function since its origin and gave a sense of predetermination from above. To what extent does religious consciousness help or prevent from adapting in modern society? How does religiousness influence modern young men's character and identity: to what extent are these influences constructive or destructive? On the basis of vast experimental material and on the example of Christianity the author gives answers to these questions.

Key words: religiousness, religious consciousness, religious youth, adaptability.

Понятие «религиозная идентификация» нуждается в определении. В научной литературе понятия – «религиозная вера», «религиозность», «религиозная идентичность», «религиозное чувство (переживание)», – употребляются как взаимозаменяемые, поэтому возникает задача теоретического анализа существующих представлений об этом феномене.

Феномен религиозной идентификации и самоидентификации активно изучается в социологических и фило-

софских работах Л. Н. Митрохина, А.И. Дырина, Н.В. Баскакова, М.П. Мчедлова, С. В. Рыжова, И. Г. Каргина и др., в психологии религиозная идентификация исследована недостаточно. В эмпирических исследованиях психологические особенности верующего человека изучались в ключе самосознания личности (Д.М. Двойнин, И.М. Ильичева, Е.В. Перевозникова, Т.И. Голованова, И.М. Богдановская и др.).

Исследуя работу С.А. Белорусова «Психология духовности, веры и ре-

лигии», мы обнаружили ссылки на зарубежные источники, где рассматривается этот феномен религиозной идентификации через религиозность, веру в Бога, духовность и т. д. Так, например, в энциклопедическом словаре о религии рассматривается три значения религиозности, а именно:

«1) преувеличенная, несоответствующая вовлеченность человека в религиозную проблематику;

2) возможность для человека вступить во взаимоотношения с Богом;

3) человеческое стремление действовать за пределами чисто телесных интересов, участвовать в культуре и обществе духовно настроенных людей» [6, с. 425].

Болгарский исследователь В. Милев в работе «Психология и психопатология религии», рассматривает религиозность как важнейшую психологическую категорию, составленную из множества компонентов, основными из которых являются эмоциональные и интеллектуальные. В исследованиях Г. Олпорт, религиозная идентификация исследуется через понятие «религиозная вера», а именно как «утверждение или уверенность, которую мы испытываем в отношении реальности объекта чувства» [5, с. 423]. У Б. Волстром, представляет нам религиозную идентификацию через философский анализ Веры, а именно: «Вера – это то, что постулировано в религии, к чему приходит человек, доверяясь авторитету» [9, с. 48]. У Т. Хопко в словаре пастырского окормления и консультирования, религиозная идентификация, представлена через «духовность», т. е. где «в качестве эссенциальных элементов духовности – способность к ясному осознанию ре-

альности и возможность праведного образа жизни» [1, с. 1]. Журналист Дж. Магаль в парижской газете «Le Monde» от 28 октября 1980 года дал самое точное определение духовности: «Духовность – это жизнь. Все человеческое существование пронизано духовным смыслом. Исключить духовность из человеческой реальности – значит лишить реальность ее полного содержания» [1, с. 1]

Рассматривая процесс религиозной идентификации личности, нельзя не вспомнить выделенные в 1950-х гг. Л. Колберг, который в книге «Психологические основания морального образования и развития характера» рассматривает стадии морального развития личности, где представлены уровень пре-конвенциональной, конформной и пост-конвенциональной морали. Каждый уровень состоит из двух стадий, а именно на первом: ориентация послушания и наказания; наивно-эгоцентрической ориентации; на втором: ориентации «хороший мальчик», где ребенок старается заслужить одобрение; ориентация социального порядка, с пониманием долга по отношению к авторитету; на третьем: контрастная ориентация, связанная с милосердием и толерантностью; ориентация совести, руководствуется возвышенной логикой» [5, с. 2].

Дж. Фаулер применил принципы религиозного созревания личности в виде стадий развития веры:

«Пре-стадия – это когда вера есть, но не она еще не определена к кому, чему и во что.

Стадия 1: наступает в возрасте от 3 до 7 лет, когда ребенок не понимая своего чувства подражает взрослым, фантазирует и воображает и называется

она интуитивно-проективная стадия.

Стадия 2: наступает в возрасте от 7 до 12 лет, называется мифически-до-словная, где имеется сильная связь с семейной историей.

Стадия 3 наступает в подростковый возраст, называется синтетически-конвенциональная, связана с внешними авторитетами.

Стадия 4: наступает в юношеский возраст – это индивидуально-рефлективная стадия, где формируется свое мировоззрение.

Стадия 5: наступает в средний возраст – это консолидации парадоксов. В этот возрастной период человек начинает верить в символизм, мистику, смиряется перед судьбой.

Стадия 6: универсализующая, где человек воплощает в жизнь уже принципы своей веры, где появляются противоречия между образом жизни и традициями веры, а в основу кладутся собственные убеждения [11, с. 53].

Дж. Фаулер описывает высшую стадию в статье «Шестая стадия и Царство Божие» в виде «вовлеченности в общину, подлинную верность принципам справедливости и любви, самоотреченное служение миру через принятие трансцендентного откровения» [10, с. 232]

Р. Рор и Дж. Мартос в статье «Стадии развития веры с библейской точки зрения» предлагают нам теологический взгляд на уровни развития веры:

Первый уровень – человек познает реальность Бога и Его любви. До этого, Бог для него был только названием или концепцией. В это же время он верит, что благоволение Бога может простираться лишь на него, избранных людей или одну «истинную Церковь».

Второй уровень – человек начинает отвечать на любовь Бога. При этом он верит, что Любовь Бога к нему как-то зависит от его ответа. Ему кажется, что дар Благодати определяется его поведением, степенью его праведности или греховности. Он воспринимает Завет с Богом как договор о спасении, если его жизнь будет соответствовать определенным правилам.

Третий уровень – человек начинает воспринимать любовь Бога как безграничную и безусловную. Однако милость Бога по отношению к себе, человек относит в будущее, «на Небеса», не осознавая себя вовлеченным в эту Любовь сейчас.

Четвертый уровень – человек чувствует любовь Бога к себе внутри себя в каждый отдельный момент и старается стать проводником Благодати в мире» [7, с. 236].

Религиозная идентификация в целом может оцениваться как положительный ход развития личности, поскольку препятствует обесцениванию внутренних регуляторов поведения, превращению внутреннего разнообразия в поверхностную эклектичность. В своих работах В.С. Мухина, И.С. Кон, Д.И. Дубровский рассматривали религиозную идентификацию через социально-значимые черты индивида, со сложившейся нравственной позицией субъекта. Процессы религиозной идентификации приобретают истинно гуманистический смысл, поскольку призваны сохранить устойчивость внутреннего духовного опыта.

Из проведенного анализа мы видим, что религиозность присуща каждому человеку, не зависимо от того как он ее оценивает и относится. По мнению Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой,

«теоретический атеист, по-существу, отрицает лишь известные ему образы Бога, которые считает ложными, но стремится к истинному Богу, не осознавая этого» [2, с. 126].

По мнению Р. Отто религиозное чувство не заметно на первый взгляд, оно находится в бессознательной плоскости и поэтому его сложно описать. Р. Отто воспринимал религиозное чувство, как святое, связанное с сильным мистическим переживанием, вызывающим благоговейный страх, которое не может быть осмыслено в рамках обычных философских или психологических категорий [8, с. 234].

В дальнейшем это чувство называлось Р. Отто и другими авторами *mysterium tremendum* как обозначающее необычное, странное и сверхъестественное переживание. Р. Отто считал, что такие переживания являются источником религии. Их возникновение в психике уже первобытного человека было стартовым пунктом развития религиозного мышления и лежало в основе религиозной эволюции. *Tremendum* связано с чувством тотальной зависимости, которую Р. Отто называет «чувством бытия созданным». Оно включает одновременно ощущение ничтожества, по сравнению с созидательной силой, и, временами, единства с ней. *Mysterium* вызывает сильные эмоциональные реакции как ужаса, так и восхищения.

С Р. Отто солидарен другой исследователь, С. Л. Джонс (1991), который называл религиозное чувство «полностью другим», подчеркивая, что оно не имеет никакого отношения к интенсификации обычных эмоциональных переживаний. Религиозное чувство лежит не в континууме чувств, а нахо-

дится в другой плоскости, «над». Дело не в интенсивности переживания, а в том, что само переживание носит принципиально другой характер. Это переживание вторично может вызвать чувство благоговения, ужаса, чувство непостигаемости, тайны, поскольку его нельзя связать с каким-то конкретным объектом. Это таинственное чувство воспринимается как Высшая Сила, как Бог или Природа [12, с. 98].

В самом религиозном чувстве преобладает механизм сакрализации идентичности, в котором происходит процесс становления или делания человека святым, где сама религия сакрализует социальную и индивидуальную идентичности. Эти идентичности развиваются в человек благодаря появлению в его жизни творчества, искусства и религиозного чувства. Изменение проекции религиозного чувства способно формировать новые идентичности. Изменение идентичности включает перемену взгляда на себя, на свои социальные активности, отношения с людьми. Хорошо известен энтузиазм новообращенных лиц, поэтому многие философские позиции предлагают высшую ценность, – это развитие индивидуальности и творческого потенциала личности.

К наиболее важным из них следует отнести, во-первых, вывод о том, что в переходном глобализирующемся обществе неизменно наблюдается рост религиозного сознания субъектов вследствие глубокого противоречия между стремлениями человека к идеальным формам общественного бытия и конечным его возможностям. Иными словами, кризисные явления, укорененные в общественном бытии, во все времена неизбежно порожда-

ют как следствие религиозацию общественного сознания как форму ухода от окружающей действительности. Религия – это, прежде всего, вера в сверхъестественное. Когда естественные условия жизни, повседневно окружающие человека, противоречат его идеальным представлениям, сознание невольно уходит в область религиозного, трансцендентного, уводящего мысль от повседневных проблем к метафизическим высям. Так было во все кризисные эпохи исторической эволюции человечества, и сегодня мы переживаем подобную ситуацию [3, с. 141].

Изучение психологических характеристик идентификации религиозной молодежи в современной России имеет не только теоретическое, но и сугубо практическое значение. Среди прочих общественных институтов (школа, образование, семья, политика, и др.) в церковном институте сохраняются все механизмы идентификации, где формируется картина мира у человека и, в частности, у религиозной молодежи.

В связи с этим все больше исследователей сейчас обращаются к анализу религиозного сознания, видя в нем панацею от сложившегося кризиса. Однако не следует забывать, что религиозное сознание носит пульсирующий характер, разрастаясь и затухая прямо пропорционально масштабам кризисных явлений. Нося в наше время сугубо маргинальный характер, религиозное сознание вряд ли может охватывать сколько-нибудь большую часть активных и энергичных элементов общества. Напротив, носителями религиозного сознания, прежде всего, являются люди пассивные, замкнутые и нуждающиеся в социальной и психологической поддержке и реабилитации.

Таким образом, под религиозной идентификацией следует понимать процесс осознанного отождествления субъектом себя с трансцендентным, то есть признание Бога как Всемогущего. Это компонент мировоззрения, в котором определяется высшая идея бытия, под знаком которого строится вся жизнь человека. Религиозная самоидентификация предполагает две составляющие: 1) базовая составляющая – общее признание существования трансцендентного мира и Бога; 2) конфессиональная составляющая – отождествление человеком себя с конкретной конфессией.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белорусов С.А. Психология духовности, веры и религии // Журнал практического психолога. 1998. № 6. С. 21–43.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: Монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006. 448 с.
3. Клименко И.И. Феномен свободы и стратегии образования переходного общества: авторнферат диссертации кандидата философских наук: 09.00.11/РГПУ им. А.С.Герцена, Санкт-Петербург, 2012. 182 с.
4. Соколовская И.Э. Особенности религии и специфика ее воздействия на человека. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические наук. № 3. 2014. С. 27–33.
5. Allport G.W. & Ross J.M.: Personal religious orientation and prejudice. J. of Personality and Social Psychology, 1967, Vol. 5, P. 432–443.
6. Meagher P.K. & O'Brien T.C. (ed.): ENCYCLOPEDIA OF RELIGION, Corpus Publication, Washington, D.C., 1979.

7. Rohr R. & Martos J.: The stages of faith development: a Biblical perspective. *Studies in Formative Spirituality*, 1989, November, №3.
8. Rudolf Otto's Bedeutung fuer die Religionswissenschaft und die Theologie Heute. Leiden, 1971. 250 p.
9. Wahlstrom B.: Religious action, a philosophical analysis. Abo Academy Press. 1987.
10. Fowler J.: Stage six and the kingdom of God. *Religious Education*, 1980, Vol. 75 (3). P. 231–248.
11. Fowler J.: Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning. NY: Harper & Row, 1981.
12. Jones S.L. & Butman R.E.: MODERN PSYCHOTHERAPIES: A COMPREHENSIVE CHRISTIAN APPRAISAL, Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1991. P. 301–321.

УДК 1:159.9

Тимошенко Г.В., Ефремова Г.И., Леоненко Е.А., Бочковская И.А.
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ВЕРТИКАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО РИСКА

Аннотация. Статья посвящена описанию механизма влияния социума на формирование психосоматически значимых реактивных паттернов человека. Авторы рассматривают вертикальную позицию человека в социальном взаимодействии как один из социальных факторов, определяющих тип психосоматического риска. В статье предложена методика исследования вертикальной позиции человека с целью прогнозирования в дальнейшем конкретных психосоматических рисков. Авторы приходят к выводу о возможности введения социальных факторов в поле исследования проблемы формирования возникновения психосоматических заболеваний.

Ключевые слова: вертикальная позиция, эмоциональные стрессоры, страх, злость, психосоматические риски.

G. Tymoshenko, G. Efremova, E. Leonenko, I. Bochkovskaya
North Caucasian Federal University, Stavropol

A PERSON'S VERTICAL POSITION IN SOCIAL INTERACTION AS A FACTOR OF FORMATION OF A PSYCHOSOMATIC RISK

Abstract. The article is devoted to the description of the mechanism of social influence on the formation of psychosomatically significant reactive patterns of a person. The authors consider a person's vertical position in social interaction as one of social factors that determine the type of psychosomatic risk. This paper proposes a technique of studying the vertical position of a person in order to predict further specific psychosomatic risks. The authors come to the conclusion that it is possible to introduce social factors into the field of research, which studies the problem of psychosomatic diseases formation.

Key words: vertical position, emotional stressors, fear, anger, psychosomatics risks.

Проблема формирования психосоматического риска традиционно относится к полю физиологических и психологических исследований. В

© Г.В., Ефремова Г.И., Леоненко Е.А., Бочковская И.А., 2014.

Статья подготовлена в рамках Задания № 25.1679.2014/К от 11.07.2014 г. на выполнение научно-исследовательской работы в рамках проектной части государственного задания в сфере научной деятельности.

предлагаемом контексте психосоматический риск понимается как повышение вероятности формирования у человека какого-либо соматического заболевания под влиянием тех или иных его личностных характеристик.

При этом психологическая разработка этой проблемы в основном ведется с позиций психологии личности и индивидуальных различий [7; 8; 11;

13; 15]. В то же время в научной литературе практически нет исследований социальных факторов, обуславливающих формирование различных видов психосоматического риска. Не удалось нам также найти в трудах зоологов и зоопсихологов упоминаний о случаях возникновения психосоматических заболеваний у животных. На наш взгляд, последний упомянутый факт можно считать косвенным указанием на специфически человеческую природу таких заболеваний.

Однако даже подтверждение гипотезы о подобной специфичности не могло бы безусловно означать, что эта специфичность может быть связана только с индивидуально-личностными различиями. Нельзя не учитывать тот факт, что социальная детерминированность жизнедеятельности является одним из существенных отличий человека как вида от прочих живых организмов. Следовательно, специфичность того или иного феномена нельзя рассматривать только в контексте онтогенетического развития отдельного человека. Необходимым является также исследование филогенетической специфичности любых поведенческих и личностных паттернов человека – в том числе и психосоматических заболеваний. И в рамках исследования такой специфичности изучение социальных факторов формирования риска подобных заболеваний представляется нам весьма перспективным. Например, исследования Ю. Щербатых показали, что организм человека реагирует на экзамен так же бурно, как на реальную опасность для здоровья, хотя речь здесь идет не о биологическом, а лишь о социальном благополучии человека [14].

Однако в современной науке все большее распространение получают идеи о том, что ценность любого эмпирического исследования определяется возможностью системной интерпретации его данных [9, с. 5–32]. Это означает, что для интерпретации медицинских и биологических эмпирических исследований реакций человеческого организма на события внешнего и интериоризированного человеком социума необходима соответствующая теоретическая модель.

Целью предлагаемого теоретического исследования является описание одного из механизмов влияния социума на формирование психосоматически значимых реактивных паттернов человека. В качестве фактора, обуславливающего такое влияние, мы используем вертикальную позицию человека в его социальном взаимодействии.

Вертикальная позиция человека в социальном взаимодействии

Предлагаемое нами представление о значимости вертикальной позиции человека в социальном взаимодействии для формирования психосоматического риска, основано на понимании социального взаимодействия П. Сорокина. Согласно его определению, «социальное взаимодействие есть система взаимообуславливающих социальных действий, связанных причинной циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта являются причиной и следствием ответных действий» [16].

Термин «позиция» происходит от латинского слова «*position*», что означает «положение». Следовательно, в контексте нашего исследования должно быть значимым положение, кото-

рое человек будет занимать в своем социальном взаимодействии с другими людьми. Однако с точки зрения решаемой нами задачи необходимо четко определить, какое конкретное содержание в этом контексте вкладывается в слово «положение».

В различных толковых словарях это слово определяется как местонахождение в пространстве; расположение, постановка тела или его частей; состояние кого-нибудь или чего-нибудь; сложившиеся обстоятельства. Определяющей характеристикой всех значений слова «положение» является соотношенность описываемого объекта с другими объектами или обстоятельствами. Именно эта характеристика в дальнейшем будет использована нами для определения вертикальной позиции человека в его социальном взаимодействии.

Любое социальное взаимодействие по своей сути является так или иначе организованной совокупностью действий, т. е., как и материальное взаимодействие, определяется действующими внутри него силами. В свою очередь, сила описывается количеством приложенной энергии и направлением, в котором эта сила приложена [4].

При этом энергия может быть кинетической (энергия движения) или потенциальной (энергия положения, зависящая от расположения тел). Соответственно, в социальном взаимодействии также должны присутствовать два вида сил. Первый из них зависит от направления и скорости движения этих субъектов в пространстве, т. е. количественно и качественно определяется мотивацией субъекта взаимодействия. Второй тип зависит от соотносительного распо-

ложения субъектов взаимодействия в пространстве взаимодействия, и именно он является значимым в рамках нашего исследования. При этом решающую роль играет не объективное соотношение субъекта социального взаимодействия с другими его участниками, а субъективное представление человека о его положении относительно других участников взаимодействия. В рамках нашего исследования именно это субъективное представление взаимодействия называется вертикальной позицией.

Для конкретизации описания такой позиции наиболее пригодной нам кажется концепция Э. Берна. Он рассматривает взаимодействие в общении через динамику межличностных позиций партнеров, которые обозначаются как «Родитель», «Взрослый» и «Ребенок» и определяют реальный процесс взаимодействия [2].

В рамках своей концепции, имеющей психоаналитические корни, Э. Берн сосредоточился на личностных характеристиках каждой из трех описанных позиций. Тем не менее, с нашей точки зрения, его идея о вертикальном соотношении субъектов межличностного общения содержит в себе значительно бо́льшие возможности, будучи примененной для исследования социального взаимодействия. С этой точки зрения позиции Родителя (позиция сверху), Ребенка (позиция снизу) и Взрослого (позиция на равных) могут быть описаны следующим образом:

— человек, занимающий позицию сверху, исходит из приоритетности собственных мнений и желаний, априорной собственной значимости для другого человека, значимости своих

ожиданий и оценок для него, приоритетности собственного права решать, оценивать, судить другого и т. д.;

— человек, занимающий позицию снизу, исходит из меньшей значимости собственных мнений и желаний по сравнению с мнениями и желаниями другого человека, из оценки своих возможностей и прав как меньших по сравнению с правами и возможностями другого человека и т.д.;

— человек, занимающий позицию на равных, исходит из одинаковой значимости своего мнения и мнения другого, своих желаний и желаний другого, равенства своих и его прав.

Иными словами, человек, занимающий позицию сверху, выступает в роли субъекта воздействия на другого человека как на объект. Человек, занимающий позицию снизу, отводит себе положение объекта воздействия. Человек, занимающий позицию на равных, воспринимает себя и другого человека как субъектов взаимодействия. Это, в свою очередь, означает, что каждая из позиций влияет на готовность человека переживать те или иные эмоции – а следовательно, и на процесс формирования различных видов психосоматического риска.

Влияние вертикальной позиции человека на формирование психосоматического риска

Эмпирически установлено, что основной причиной формирования психосоматического риска можно считать специфику переживания человеком длительного и некомпенсируемого эмоционального стресса [1; 5; 8; 10]. При этом в качестве основных эмоциональных стрессоров исследователями выделяются страх и злость [1; 3].

Так, можно соотнести переживание страха с опасным для человека фрагментом реальности, а злости – с фрагментом, мешающим ему удовлетворить ту или иную потребность. Следует отметить, что как мешающий, так и опасный фрагменты реальности по своей сути являются помехой для удовлетворения человеком той или иной потребности. В предлагаемом контексте различие между ними состоит в том, что первый вариант помехи субъективно воспринимается человеком как преодолимый, а второй – как заведомо более сильный, т. е. скорее всего непреодолимый. Такое понимание открывает новые возможности для исследования влияния вертикальной позиции человека в его социальном взаимодействии на формирование различных психосоматических рисков [6].

С этой точки зрения страх как основная эмоция, возникающая в ответ на наличие некоего опасного фрагмента реальности, – это эмоция, которую возможно испытывать только из позиции снизу. Однако в человеческой жизни существуют не только витальные опасности, угрожающие самой жизни или физической целостности человека. К опасным могут быть отнесены многие фрагменты социальной реальности человека: угрозы его финансовому положению, жизни и здоровью его близких, прочности его положения на работе, его представлению о самом себе и окружающем мире и т. д.

Выделим в качестве критерия для классификации опасных фрагментов реальности локализацию возможных последствий опасности:

— фрагменты реальности, угрожающие конкретными опасными изменениями во внешнем мире;

— фрагменты реальности, угрожающие изменениями во внутреннем мире человека.

К изменениям во внутреннем мире можно отнести изменения в представлениях человека о внешнем мире и в его представлениях о самом себе и своем месте в этом мире. Естественными следствиями подобных изменений неизбежно становятся перемены в его отношениях и к тому, и к другому. При этом коррективы в представлениях человека о людях, предметах, событиях и обстоятельствах внешнего мира оказываются опасными не сами по себе, а как причины каких-либо неприятных или трудных изменениях во взаимодействии с ними.

Кроме того, необходимость признать ошибочными свои представления и действия, совершенные на их основе, приводит к необходимости признать себя самого способным эту ошибку совершить, т. е. недостаточно прозорливым, внимательным, умным и т. п. Это, в свою очередь, влияет на представление человека о себе самом - и, соответственно, на отношение к себе самому. Следовательно, такой страх изначально основан на завышенном представлении о своих возможностях, достоинствах, положении и т. д. – т. е. на занимаемой человеком позиции сверху.

Однако в то же время в подобном страхе проявляется и позиция снизу: для возникновения такого страха человеку необходимо признать, что некто или нечто снаружи способно повлиять на него помимо его желания (т. е. является более сильным или даже неподвластным). Таким образом, описанные типично человеческие страхи с точки зрения обуславливающей их

вертикальной позиции можно считать смешанными, сочетающими в себе позиции сверху и снизу.

Если проанализировать с этой точки зрения страх, связанный с возможностью опасных изменений во внешнем мире, то можно будет выделить две его разновидности:

— адаптивный страх, являющийся результатом адекватного исследования фрагмента реальности и обнаружения у него действительно опасных для человека характеристик;

— дезадаптивный страх человека перед существующими только в его иллюзиях некими опасными характеристиками конкретного фрагмента реальности (предметный страх) или реальности вообще (беспредметная тревога).

Адаптивный страх возникает в результате исследования характеристик реальности и потому способен определить возможные способы взаимодействия с ее опасным фрагментом: убежать, спрятаться, притвориться, подчиниться и т. д. Именно понимание возможных способов действия и делает такой страх адаптивным. Подобный страх определяется позицией снизу.

Напротив, страх дезадаптивный не соотнесен с определенными характеристиками конкретного фрагмента реальности, который кажется человеку опасным, - а, значит, никаких адекватных способов действия не порождает. Это, в свою очередь, приводит к возникновению страха перед своей принципиальной неспособностью справиться с ситуацией – т. е. фактически страха потери контроля. В случае личностной нормы человек осознает факт существования многого в окружающем мире, что ему неподвластно,

и потому не считает ни возможным, ни необходимым управлять любой ситуацией. С этой точки зрения страх потери контроля можно считать проявлением позиции сверху.

Тот же принцип можно использовать и при исследовании эмоции злости на мешающий, но предположительно подвластный человеку фрагмент реальности в соотношении с вертикальной позицией человека.

Для животного помехой может являться все, что осложняет ему процесс удовлетворения некоей биологически обусловленной потребности или препятствует осуществлению этого процесса. Это означает, что помеха для животного всегда совершенно конкретна и реальна. Для человека злость на реальную помеху так же возможна, как и для животного, и является проявлением вполне здоровой позиции на равных (в силу своей тактической адаптивности).

Однако в силу наличия у человека воображения он способен предположить наличие у другого человека любых желаний – как существующих в скрытом виде в настоящем, так и способных возникнуть в будущем. Таким образом, помимо реально мешающих человеку фрагментов реальности в его представлении имеются фрагменты, принципиально способные ему мешать и потому заведомо воспринимаемые им как потенциальная помеха. Можно выделить два вида потенциальных помех:

- помеха реальному или возможному желанию, осуществление которого предполагается во внешнем мире;
- помеха некоему желанию, осуществление которого возможно исключительно во внутреннем мире.

Первый вид, предполагающий наличие потенциальной помехи для осуществления человеком своих желаний (актуальных или предполагаемых) во внешнем мире, в свою очередь, также может существовать в двух вариантах. В первом из них представление человека о наличии потенциальной помехи строится на основе адекватного исследования реальности и основанной на результатах такого исследования адаптивной экстраполяции. Когда ситуация развивается таким образом, это обеспечивает человеку стратегическую адаптивную реакцию, поскольку осуществить такое исследование может только человек, обладающий здоровой личностью и вследствие этого находящийся с реальностью в позиции на равных.

Во втором варианте представление о помехе основано на том, что человек воображает какую-то ситуацию. При этом он предполагает, что ему известны не только нынешние, но и будущие желания, представления, отношения кого-то другого. Очевидно, что в этом случае он выступает из позиции сверху и испытывает злость на то, что воображаемая помеха лишает его контроля над ситуацией. Сходным образом формируется и злость, которую человек испытывает по отношению к кому-либо или кому-либо, что мешает ему иметь определенное представление о себе и какое-то конкретное отношение к себе самому.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что склонность человека к переживанию определенных эмоций определяется его вертикальной позицией в его социальном взаимодействии. Человек, занимающий позицию снизу, воспринимает самого себя как

объект чужого воздействия и потому склонен испытывать страх в любом социальном взаимодействии. Человек, занимающий позицию сверху и воспринимая себя как субъекта воздействия на другого человека, в ситуациях наличия любой помехи больше склонен испытывать злость. Человек, обладающий смешанной позицией, в различных социальных ситуациях склонен к переживанию и страха, и злости.

Данные многочисленных физиологических исследований показывают, что переживание и животными, и человеком различных эмоций сопровождается различными совокупностями биохимических процессов. При активно-оборонительных реакциях (агрессия, ярость и т. п.) возбуждается симпатическая нервная система, при пассивно-оборонительных реакциях (страх, депрессия и т. п.) – парасимпатическая. Кроме того, при разных эмоциях наблюдаются различия в соотношении выделяемых адреналина и норадреналина. В результате разные комплексы биохимических ответов организма на различные стрессоры приводят к формированию различных психосоматических рисков. Таким образом, определение вертикальной позиции, предпочтительно занимаемой человеком в его социальном взаимодействии, можно считать значимым для прогнозирования типа возможного психосоматического риска.

Методика исследования вертикальной позиции человека в социальном взаимодействии

Для исследования вертикальной позиции человека в социальном взаимодействии нами был разработан

и апробирован опросник ВПСВ [12]. Опросник включает в себя 24 тестовые ситуации, относящиеся к трем различным сферам человеческого взаимодействия: взаимодействие с близкими людьми, деловое взаимодействие и взаимодействие с посторонними людьми. Сферы были выделены по следующим критериям:

— дистанции, принятой в соответствующей сфере взаимодействия (что соответствует различному уровню значимости для человека каждого из соответствующих видов взаимодействия);

— специфики мотивации, способной актуализироваться в каждой из перечисленных сфер.

Все тестовые ситуации были разделены на две группы: в одном случае испытуемому предлагались варианты его внешней реакции на воздействие, в другом – варианты его внутренней реакции. К краткому описанию каждой тестовой ситуации было приложено три варианта реакции человека на предлагаемое внешнее воздействие: один вариант ответа являлся отражением позиции на равных, второй – позиции снизу, третий – позиции сверху. Испытуемому предлагалось выбрать тот вариант, который, на его взгляд, наиболее для него характерен.

Ответы каждого испытуемого подсчитывались по трем критериям:

— общая выраженность той или иной вертикальной позиции в социальном взаимодействии;

— проявления той или иной вертикальной позиции в поведении человека;

— проявления той или иной вертикальной позиции во внутренних реакциях человека.

Опросник был апробирован на выборке из 141 человека. Выяснилось, что позиция сверху более характерна для женщин, нежели для мужчин. У мужчин равная позиция в общении обеспечивается в основном за счет внутренних реакций, у женщин же внутренние и внешние реакции представлены примерно одинаково. Было также установлено, что предпочтение реакций с позиции снизу (как внешних, так и внутренних) с возрастом снижается, а предпочтение реакций с позиции на равных – увеличивается.

Кроме того, в исследовании были обнаружены значимые различия между возрастными группами по следующим критериям:

- предпочтение внутренних реакций с позиции снизу с возрастом уменьшается;

- предпочтение реакции с позиции снизу в целом ниже в старшей возрастной группе;

- предпочтение внешних реакций с позиции на равных выше в старшей возрастной группе;

- выбор позиции снизу в критерии определенности мотива чаще производится в более младшей возрастной группе.

Остальные различия групп проявлялись на уровне тенденции, не достигая статистически значимого уровня.

По принадлежности к той или иной профессии респонденты были разделены на две группы:

- испытуемые, профессии которых предполагают необходимость руководства: администраторы, менеджеры, HR-специалисты, учителя и руководители;

- испытуемые, профессии которых не предполагают необходимости руко-

водства: продавцы, секретари, инженеры и студенты.

Результаты исследования показали, что позицию сверху – в рамках как внешних, так и внутренних реакций – чаще демонстрируют испытуемые, профессии которых предполагают необходимость руководства.

Полученные данные сами по себе можно считать ценными с точки зрения исследования формирования психосоматических рисков в различных гендерных, возрастных и профессиональных категориях. Однако в рамках исследуемой нами проблемы формирования психосоматических рисков более значимым можно считать сам факт возможности использования предлагаемой методики для диагностики вертикальной позиции, выбираемой человеком в его социальном взаимодействии. Достоверное установление факта предпочтения человеком позиции сверху дает основания предполагать наличие у него склонности к переживанию злости – и, соответственно, формирование соответствующего типа психосоматического риска. Напротив, выявление предпочтения человеком позиции снизу позволяет прогнозировать наличие у него соответствующего типа психосоматического риска в результате склонности к переживанию страха. Наличие смешанной вертикальной позиции (выбор человеком в одних ситуациях позиции сверху, а в других – снизу) приводит к смешанному же типу психосоматического риска.

Основные выводы

Проведенное исследование дало возможность:

– ввести социальные факторы в поле исследования проблемы формирования психосоматических рисков;

– описать вертикальную позицию человека в социальном взаимодействии как один из социальных факторов, определяющих тип психосоматического риска;

– предложить методику исследования вертикальной позиции человека с целью прогнозирования конкретных психосоматических рисков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Александровский Ю.А. Пограничные психиатрические расстройства. М.: Медицина, 2000. 496 с.
2. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. Академический проект, Гаудеамус, 2013. 320 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Академический проект, 2009. 944 с.
4. Кошкин Н., Ширкевич М. Справочник по элементарной физике. М.: Наука, 1974. 255 с.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс/ Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. 178-208 с.
6. Леоненко Е.А., Ефремова Г.И., Тимошенко Г.В., Бочковская И.А. Эмоциональные переживания человека как причина возникновения психосоматического риска. - Asian Social Science. 2014. Vol 10. № 22. P. 247-262.
7. Леонова А. Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стресса. М: Изд-во МГУ, 1993. 175 с.
8. Москвин В.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 116–120.
9. Поппер К.Р. Логика и рост научного знания: сб. науч. тр. / под ред. В.Н. Садовского. М.: Прогресс, 1983. С. 5–32.
10. Смирнов Б.А., Долгополов Е.В. Психология деятельности в экстремальной ситуациях. Х.: Гуманитарный центр, 2007. 276 с.
11. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу. М.: Горизонт, 1998. 267 с.
12. Тимошенко Г.В. Метафорическая модель личности как способ исследования вертикальной позиции человека в социальном взаимодействии: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Тимошенко Г.В. М., 2013. 25 с.
13. Хомская Е.Д. Нейропсихология. 4-е изд. Питер, 2013. 496с.
14. Щербатых Ю. Психология страха. М.: ЭКСМО, 2005. 399 с.
15. Karasek R.A. Job demands, job decision latitude and mental train: implications for job redesign // Administrative Science Quarterly 1979. V. 24. 16. Sorokin P.A. Social and cultural mobility. N.Y., 1959. P. 258–306.

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922; 316.37

Гаврилова Т.А.

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ АУТОМОРТАЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование проблемы связи отношения субъекта к своей неизбежной и непредсказуемой конечности (аутомортальности) и осмысленностью им своей жизни. Показано, что в психологии данная проблема недостаточно изучена как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах. Проблема аутомортальности рассмотрена в контексте когнитивного функционала субъекта, показана значимость этой проблемы для субъектности человека. Предложен новый метод изучения смысло-жизненных ценностей субъекта через косвенное соотнесение своих жизненных ценностей с перспективой «послежизни». Приведены эмпирические данные о чувствительности данного метода к изучению содержательных аспектов смысла жизни. Показано, что когнитивные ценности в наибольшей степени способствуют осмыслению жизни у молодых людей (14–22 года).

Ключевые слова: субъект, когнитивный функционал субъекта, аутомортальность, смысл жизни, смысло-жизненные ориентации, экзистенциальная психология.

T. Gavrilova

Far Eastern Federal University, Vladivostok

SENSE OF LIFE IN THE CONTEXT OF A SUBJECT'S AUTOMORTALITY

Abstract. The paper presents a theoretical basis of the problem of interrelation between a subject's attitude to his inevitable and unpredictable end (automortality) and his ability to make his life conscious. It is shown that in psychology this problem is not studied enough, both in its theoretical and empirical aspects. The problem of automortality is considered in the context of a subject's cognitive functional, the importance of this problem for human subjectivity is shown. A new method for the study of meaning-life values of a subject is proposed. Empirical data on the sensitivity of this method to the study of content aspects of the meaning of life. It is shown that cognitive values contribute mostly to young people's (14-22 years) understanding of life.

Key words: subject, cognitive functional of a subject, automortality, the meaning of life, the meaning of life-orientation, existential psychology.

© Гаврилова Т.А., 2014.

Субъектный подход к психологическому исследованию продолжает оставаться у нас одним из наиболее перспективных и позволяющих объединить в себе естественнонаучную и гуманитарную парадигмы исследования человека. Субъект как метасистема представляет психику в единстве ее организации, позволяет изучать человека целостно, а его внешнюю активность – как опосредованную внутренним миром. Изначально возникшее в философии познания понятие субъекта было творчески переработано С.Л. Рубинштейном и включено в психологическую науку как новый методологический принцип. Ученики С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский и К.А. Абульханова-Славская, продолжили развивать идеи учителя в новую психологическую парадигму, которая на сегодняшний день имеет большое количество авторитетных приверженцев (Л.А. Анциферова, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко, С.Д. Дерябо, В.Э. Чудновский, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, Г.А.Цукерман, Е.И. Исаев, Т.П. Скрипкина и др.). Основной посылкой субъектной парадигмы является признание активно-преобразующего и системно-интегративного начала в человеческой психике. Эта идея, конечно, никогда не была чужда отечественной психологии – под разными ракурсами инициативно-творческие аспекты личности изучались в работах таких известных ученых, как А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский. И как показала Л.А. Анциферова, эта же идея занимает ключевое место в ведущих зарубежных теориях личности (А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга, К. Хорни и др.) [1, с. 29–30].

Одним из малоизученных аспектов психологии субъекта остается его знание о своем конечном статусе (*аутомортальности*¹) и те психологические эффекты, которые этим знанием обуславливаются. Человек смертен, как и все живое, но в отличие от всего живого он знает об этом и это неизбежно включается в проекты и планы человека, в его отношения с другими людьми и к самому себе. На наш взгляд, без детального изучения этого аспекта вряд ли возможно целостное понимание человека и как субъекта, и как личности. Одной из проблем в этом тематическом поле выступает проблема связи аутомортальности и осмысленности жизни.

Ж.П. Сартр, уделявший этой проблеме особое внимание, вывел известную формулу: «Если мы должны умереть, то наша жизнь не имеет смысла, ибо ее проблемы остаются нерешенными и остается неопределенным само значение проблем... Все сущее рождено без причины, продолжается в слабости и умирает случайно... Абсурдно, что мы родились, абсурдно, что умрем» [13, с. 543–544].

Другие же экзистенциалисты, наоборот, были склонны усматривать в аутомортальности стимул к осмысленной жизни. Например, как известно, М. Хайдеггер связал смысл и смерть через ужас-тревогу, через который она открывается человеку. Эта ужас-тревога, обнажая смысл человеческого существования как конечного, как «бытия-к-смерти», выделяет *Dasein* из безопасной анонимности повседневного пребывания среди «людей» и толкает его к свободе выбора, к *соб-*

¹ Аутомортальность – от лат. *auto* – «сам» и греч. *morte* – «смерть».

ственному способу существования. «Ужас обнажает в присутствии бытие к наиболее своей способности быть, т. е. освобожденность для свободы избрания и выбора себя самого» – пишет он [14, с.188].

В психологии также имеются работы, которые связывают смысл жизни с осознанием аутомортальности. Наиболее известными среди них выступают работы американского психотерапевта экзистенциального направления И. Ялома. В своих работах он, с одной стороны, показывает, что осознание аутомортальности *может* стимулировать личностный рост и связанную с ним осмысленность жизни. При этом, он подчеркивает, что «хотя смерть и добавляет еще одно измерение к смыслу, смысл и смерть отнюдь не слиты в одно целое» [18, с. 522]. Он стремится доказать, что потребность в смысле жизни была бы и у бессмертного существа, ибо у человека все равно бы оставалась безвозвратно преходящее прошлое. Иначе говоря, осознание смертности – это не единственный фактор, лежащий в основе стремления к осмысленности жизни и не всегда способствующий обретению этого смысла. И с этим трудно не согласиться, ведь легко заметить, что любое переживание конечности чего бы то ни было, может стимулировать поиски смысла. Например, осознание конечности любви после бракоразводного процесса может поставить перед человеком вопрос о жизненном смысле этого чувства и его ценности.

С другой стороны, Ялом последовательно проводит мысль о том, что осмысленность жизни снижает у человека страх смерти и обосновывает ее своими наблюдениями и анализом

случаев из своей практики. Он считает эту особенность смысла жизни наиболее важной опорой в работе психотерапевта со страхом смерти [18, с. 234]. При этом в ощущении бессмысленности жизни он находит присутствие тревоги смерти, наравне с другими экзистенциальными тревогами – тревогами свободы и изоляции [18, с. 522]. В этом отношении Ялом заходит к обсуждению проблемы соотношения смысла и жизни и осознания аутомортальности с другой по сравнению с философскими дискуссиями стороны: со стороны влияния смысла на тревогу смерти.

В отечественной психологии эта проблема изучается, на наш взгляд, еще очень фрагментарно и не систематически. В теоретическом плане она обозначилась в работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейна, который обратил внимание на «дидактическое» влияние факта смертности на человеческую жизнь. Так, он писал, что смерть превращает жизнь из процесса в срочное обязательство и тем самым задает ответственное отношение в жизни [12, с. 369]. Эту мысль продолжает в своих работах и В.Э.Чудновский, который убежден, что необходимо обращать внимание школьника на конечность человеческой жизни для того, чтобы он адекватно осознал «жизненное пространство» своей личности [15, с. 442–443]. Вместе с тем более или менее законченной концепции в этом направлении мысли мы пока еще не имеем.

Отдельные работы эмпирического характера, изучающие проблемы отношения человека к жизни и смерти, также не позволяют составить заключения о наличии и характере связи между

смыслом жизни и жизненными ценностями, с одной стороны, и отношением человека к перспективе собственной смерти – с другой. В качестве исключения можно назвать только работу А.П. Попогребского [11]. Он сравнил смысложизненные ориентации пациентов с не угрожающими жизни заболеваниями и с перенесшими инфаркт миокарда и получил данные о более высоких показателях целей в жизни в будущем у перенесших инфаркт пациентов. В других изученных нами работах смысложизненные ориентации и связанные со смертью переживания личности рассматриваются скорее во взаимодействующем ракурсе, нежели в аспекте взаимовлияний [2, 6, 16].

Таким образом, есть основания для постановки проблемы связи осознания субъектом своей неизбежной и непредсказуемой аутомортальности и осмысления им своей жизни.

На наш взгляд, 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. Осмысленность жизни предстает одним из таких аспектов (для рассмотрения всех аспектов см. [3]).

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 как «заточенных» на феномены жизни [19, р. 324].

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» [18, с. 72].

Действительно, непостижимость смерти угрожает всей смысловой системе и когнитивному потенциалу субъекта, выстраивает смысловые барьеры в жизненном мире человека. Однако, эта угроза не фатальна, потенциально она задает новый вектор в смысложизненном поиске субъекта: обрести смысл жизни, который был бы не зависимым от аутомортальности, преодолел 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» [17, с. 521]. Конечно, создание таких смыслов очень не легкая и амбициозная задача, но надо иметь в виду и то, что смыслообретение вряд ли было бы легче в условиях человеческого бессмертия.

По меткому замечанию В.В. Знакова [4], самопониманию открываются скорее не истины о себе, а *тайны*, и это в наибольшей степени относится к самопониманию аутомортальности. Именно особой формой тайны предстает смертность и в размышлениях В. Янкелевича. Он называет ее приоткрытой или «кводдитой» тайной, вкладывая в этот эпитет невыразимую словами неопределенную определенность смерти [18, с. 134]. К тайне относит Янкелевич и смысл жизни, когда пишет о покрытый тайной мучительном парадоксе осмысленной бессмысленности жизни и делает очень тонкое заключение о том, что «видимо, жизнь не была бы жизнью без некоторой доли бессмысленности!» [18, с. 92].

Человек может определенно понять, что аутомортальность – это неоспоримый факт, но причины, а самое главное – Где, Как и Когда являются для него совершенно неопределенными. И более того, определенности в этих вопросах ему хочется меньше всего, так как эта неопределенность сроков позволяет человеку оставаться в субъектной позиции. «Человек бессилен перед необходимостью смерти вообще, которая однажды обязательно нагрянет – неважно, рано или поздно, но он всемогущ или почти всемогущ, когда вопрос встает о дате – пишет

Янкелевич, – «Мы свободны вести бесконечную борьбу с ограниченностью наших ресурсов, мы можем свободно противопоставлять наше неистощимое мужество истощению наших сил» [18, с.158–159].

Таким образом, аутомортальность представляет собой угрозу для самопонимания, благодаря которому, по иронии судьбы, она вообще становится очевидной для субъекта. Иными словами, мы имеем дело с неким логическим кругом: порождаемое самопониманием понимание угрозы этому самопониманию, а шире – всей смысловой системе человека (парадигмальная угроза, по Дж. Келли). Самопонимание приводит к невозможности самопонимания «...» Вообще же анализ проблемы самопонимания аутомортальности – это отдельная тема, развитие которой увело бы нас далеко в сторону от изучаемого предмета. Для нас важно выделить то, что самопонимание аутомортальности сопряжено с пониманием ее как актуальной и перспективной угрозы, прежде всего, для когнитивных функций субъекта. Актуально понимание аутомортальности угрожает субъекту утратой смысла жизни и смысловой дезориентацией, а перспективно, после смерти – утратой возможности знать о происходящем в мире, познавать и понимать что-либо вообще (когнитивной депривацией).

Конфронтация с осознанием собственной конечности, таким образом, влияет на меру субъектности человека: она либо повышается, либо понижается. Повышается – в случае, если человек начинает инициировать поиски или утверждение смыслов, которые не могут быть разрушены смертью. Понижается – в случае, если человек па-

сует в этой конфронтации и смиряется с ощущением бессмысленности своего существования. В связи с этим напращивается задача исследовать те ценностно-смысловые образования, которые усиливают субъектную позицию человека и позволяют ему конфронтировать с аутомортальностью.

Одной из актуальных проблем изучения ценностно-смысловых образований является проблема методическая. В методическом арсенале психологов (и социологов) циркулирует ограниченное количество техник, позволяющих выявлять личностные ценности и смыслы.

Наиболее надежным методом признается метод прямого ранжирования тех или иных ценностей, который был предложен в свое время М. Рокичем и адаптирован в нашей стране А. Гоштаутасом, А.А. Семеновым и В.А. Ядовым, а также – Д.А. Леонтьевым [8]. Недавно была адаптирована, построенная также на принципе прямого ранжирования, но более дифференцированная методика С. Шварца и В. Билски [10]. Метод прямого ранжирования предполагает испытуемым ознакомиться со списками тех или иных ценностей и проранжировать их по степени собственного предпочтения, ставя на первое место наиболее значимую для себя ценность, а на последнее – соответственно, – наименее значимую. Этот метод и в настоящее время используется отечественными разработчиками техник изучения ценностно-смысловой сферы человека [6]. Д.А. Леонтьев, оценивая данный метод как в целом самый удачный, отмечает в качестве его недостатка то, что в нем приходится манипулировать «закрытым» списком цен-

ностей, в чем велика доля случайных ответов, подсказанных списком и не выражающих собственных ценностей опрашиваемых [8]. Другим недостатком данной методики является то, что при помощи ее невозможно различить декларируемые и реально значимые смысло-жизненные образования. Расхождение между ними могут происходить по разным причинам. Во-первых, как отмечает Д.А. Леонтьев, опираясь на выводы М.Б. Кунявского, В.Б. Моина и И.М. Поповой, недостаточно устойчивая и плохо структурированная система личностных ценностей и/или недостаточно развитая рефлексия не позволяют человеку адекватно определить реальную роль и значимость тех или иных ценностей в его жизни. Во-вторых, значимость тех или иных ценностей может субъективно преувеличиваться или преуменьшаться под действием механизмов стабилизации самооценки и психологической защиты. В-третьих, причиной расхождений может выступать наличие в сознании любого человека самого разного рода ценностных представлений, одни из которых являются результатом не критичного усвоения социальных представлений, а другие – результатом индивидуальной рефлексии. Эти представления могут смешиваться и тем самым затруднять адекватное осознание собственных ценностей.

Учитывая эти трудности и выделенные выше проблемы, мы предположили, что значимость жизненных ценностей наиболее четко осознается субъектом в ситуации сопоставления их с перспективой смерти, а не в более абстрактной ситуации их ранжирования по субъективному предпочтению, как это, например, предлагается делать

в опроснике Рокича. Реализацией этого предположения стала разработка опросника «Идеалы послежизни», составленном на основании контент-анализа свободных высказываний респондентов разного пола, возраста и социального статуса людей о том, какая посмертная перспектива могла бы их примирить со смертью. В результате нами было выделено 9 наиболее часто выражаемых представлений. Они были названы «идеалами послежизни» и после ряда обобщений были сформулированы следующим образом:

1) после окончания жизни я смогу встретиться с теми, кто ушел раньше меня и дождаться тех, кто уйдет позже меня;

2) после окончания жизни я смогу наблюдать жизнь живущих, незримо присутствовать в их жизни;

3) смогу узнать новые миры, испытать новые ощущения, понять смысл устройства Вселенной;

4) смогу не бояться боли, голода, холода, и других страданий;

5) смогу получить то, чего был лишен в земной жизни: любви, славы, наслаждения и т. п.;

6) смогу приобрести сверхъестественные способности: проходить и видеть сквозь стены, летать и т. п.;

7) смогу стать совершенно свободным и независимым ;

8) смогу когда-нибудь воскреснуть для вечной жизни в своем теле;

9) смогу вернуться к жизни в другом воплощении (человеке, животном, растении и т. п.) ;

Даже при поверхностном взгляде на эти «идеалы» возникает мысль о том, что они, по-видимому, отражают ведущее содержание мотивационной сферы человека, которое фрустри-

руется перспективой прекращения жизни. В данном случае смерть может быть понята как фрустратор значимых мотиваций личности, как утрата наиболее важных для нее экзистенциальных ценностей. И предлагая людям сформулировать идеалы своего возможного существования после жизни, можно помочь им в более адекватном осознании своих ведущих жизненных ценностей и потребностей. Большая адекватность производимого в такой форме осознания обусловлена тем, что в данном случае задача носит скорее проективный характер. При решении этой задачи необходимо активизировать воображение и отвлечься от рационального мышления, что ослабляет действие различных психологических защит и не предъявляет таких высоких требований к уровню рефлексии опрашиваемого, как это происходит в случае прямого ранжирования ценностей.

Более того, с психологической точки зрения идеалы вообще могут быть представлены как устойчивые интегративные мотивационные образования личности, обладающие наивысшей степенью притягательности, содержащие в свернутой форме ведущие ценности и личностные смыслы человека и выполняющие предписывающую и преобразующую функции в организации его поведения.

Для изучения того, насколько данная методика отражает аспекты осмысленности жизни, нами было проведено два эмпирических исследования. Исследование 1 проводилось на выборке школьников 14–17 лет (N= 72, ср.возраст – 15,6 лет; 29 мальчиков и 43 девочки). Исследование 2 охватило студентов и военнослужащих 18–22 лет (N=99, ср.возраст – 19,5 лет, 61 юноша и

38 девушек). Всем испытуемым предъявлялись две методики: «Тест смысло-жизненных ориентаций – (СЖО)» Д.А.Леонтьева и авторский опросник «Идеалы послежизни – (ИПЖ)».

Тест СЖО включает 6 шкал: «общая осмысленность жизни», «цели в жизни», «процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», «локус контроля – Я (Я хозяин жизни)», «локус контроля – жизнь

или управляемость жизни». При этом осмысленность жизни характеризуется оценкой первых четырех шкал, а последние две отражают внутренний локус контроля личности. Работа с тестом предполагает оценку каждого из 20 утверждений по 7-балльной шкале.

Опросник ИПЖ предписывает респондентам проранжировать 9 приведенных выше перспектив «послежизни».

Результаты обоих исследований представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Корреляции показателей смысло-жизненных ориентаций и значимости идеалов «послежизни» (по Пирсону)

ИДЕАЛЫ «ПОСЛЕЖИЗНИ»	ПОКАЗАТЕЛИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ					
	Общая осмысленность жизни	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля - Я	Локус контроля - жизнь
Воссоединение с близкими						
Созерцание жизни живущих	0,32**		0,26*			0,30**
Познание нового и неизвестного	0,21*		0,24**			
Отсутствие страданий и боли						
Компенсация неудовлетворенных желаний	- 0,26** - 0,27**	- 0,24* - 0,25*	- 0,21*			- 0,31** - 0,23*
Сверхъестественные способности					0,25*	
Свобода и независимость	- 0,27* - 0,20*	- 0,32** - 0,26*	- 0,24*			
Воскрешение						
Реинкарнация						

Примечание – приведены только значимые корреляции, при этом **обозначены $p \leq 0,01$, * - $\leq 0,05$. Курсивом обозначены данные исследования 2 (18–22 года)

Как видно из таблицы, наиболее всего связаны с осмысленностью жизни только два идеала «послежизни»: *созерцание жизни живущих* и *познание нового*. При этом первый из них оказался значимым для подросткового, а последний – для юношеского возраста. Несмотря на внешнее несовпадение этих идеалов, по содержанию они наиболее близки друг к другу по сравнению с остальными идеалами. Это близость проступает в том, что оба эти идеала отражают когнитивный функционал субъекта и его познавательно-информационные потребности. Иными словами, мы обнаружили, что у молодых людей наиболее осмысливают жизнь ценности когнитивного характера. Обратим внимание и на то, что ценности когнитивного характера способствуют, прежде всего, осмысленности настоящего момента (*процесс жизни*).

Из таблицы также видно, что выделяются такие идеалы «послежизни», которые связаны с низкой осмысленностью жизни. Это – *компенсация неудовлетворенных желаний* и *свобода-независимость*. Оба эти идеала оказались независимым от возраста респондентов и негативно коррелировали с осмысленностью будущего (*цели в жизни*). На наш взгляд, первый из этих идеалов можно интерпретировать как индикатор гедонистических ценностей, в то время как второй не нуждается в дополнительной интерпретации и отражает одну из терминальных ценностей субъекта – свободу и независимость. Так или иначе, но полученные данные позволяют предположить, что, с одной стороны, опора на гедонистические ценности и ценность свободы и независимости вряд ли могут служить

источником осмысленности жизни. С другой же стороны, возможно, что успех в поиске смысла жизни компенсаторно приводит к приверженности гедонистическим ценностям и ценностям анархического типа (свободы и независимости). Впрочем, все это также нуждается в дальнейшей проработке и постановке новых исследований.

В свете проблем поставленных в данной статье перспективным представляется не столько изучение психометрической обоснованности опросника ИПЖ, сколько изучение при помощи нее (равно, как и при помощи других методик) проблемы связи отношения субъекта к аутомортальности и различных аспектов осмысления им своей жизни.

В данной статье мы наметили общие контуры теоретического обоснования этой проблемы и представили возможность изучения ее при помощи нового методического приема.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 27–42
2. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях: автореф.дисс....канд.психол. наук: 19.00.11. СПб, 2000. 19 с.
3. Гаврилова Т.А. Аутомортальная тревожность как субъектный феномен // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 99–107.
4. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал 2005. Т. 26. № 1. с.18–28.

5. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник КемГУ. 2013. № 2 (54). Т. 1. С. 148–153.
6. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник КемГУ. 2013. № 2 (54). Т. 1. С.148–153.
7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С.13–25.
8. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 17 с.
9. Лихтарников А.Л. Ценностный опросник (ЦО) С. Шварца и духовное развитие личности: нормальное и патологическое [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.diagnostika.spb.ru/co_1_1.html](http://www.diagnostika.spb.ru/co_1_1.html) (дата обращения: 10.10.2008).
10. Попогребский А.П. Смысл жизни и отношение к смерти. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 177–200.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб: Питер, 2003. 512 с.
12. Сартр Ж.П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. / Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. М.: Республика, 2000. С. 543–544.
13. Хайдеггер, М. Бытие и время. М.: Независимая фирма "Ad Marginem", 1997. 452 с.
14. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МО-ДЭК», 2006. 768 с.
15. Шутова Л.В. Смысложизненные и ценностные ориентации в отношении к жизни и смерти у лиц юношеского возраста: Дис. ... канд. психол. наук. Таганрог, 2005. 195 с.
16. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 576 с.
17. Янкелевич В. Смерть (пер. с франц.) / В. Янкелевич. М.: Изд-во Литературного института, 1999. 448 с.
18. Shackelford T.D. Assessing individual differences in Death threat: a brief theoretical and psychometric review of the threat index // OMEGA. 2002–2003. V. 46(4). P. 323-333.

УДК 15 +370.1

Губанова А.В., Филатова А.Ф.*Омский государственный педагогический университет***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. Статья посвящена проблемам психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы. Рассмотрены основные понятия темы исследования, определены ее педагогические и психологические аспекты. Представлена авторская модель психолого-педагогической поддержки, которая включает методы, формы, организацию и варианты тактики психолого-педагогической поддержки.

Ключевые слова: одаренность, одаренные старшеклассники, профессиональное самоопределение, воспитательное пространство школы, психолого-педагогическая поддержка.

A. Gubanova, A. Filatova*Omsk State Pedagogical University***PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS
IN EDUCATIONAL AREA OF A MODERN SCHOOL**

Abstract. The article is dedicated to psycho-pedagogical support for professional self-determination of gifted high school students in the educational area of a school. Basic concepts of the subject of research are considered, its pedagogical and psychological aspects are defined. The author's model of psycho-pedagogical support which includes facilities, methods, organization and variations of approach of psycho-pedagogical support are given.

Key words: endowments, gifted student of high school, professional self-determination, educational area of a school, psycho-pedagogical support.

Актуальность проблемы исследования обусловлена социокультурной ситуацией, которая задает новые ориентиры во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Она характеризуется усилением роли субъекта, акцентом на индивидуализацию методов и вариативную направленность образовательного процесса, тенденцией психолого-

педагогического сопровождения и поддержки субъектности, индивидуальности, одаренности самоопределяющейся личности в воспитательном пространстве современной школы.

Воспитательное пространство школы, вслед за Л.И. Новиковой, мы характеризуем как результат конструктивной и созидательной, а также интегрирующей деятельности педагогического сообщества, достигаемый

© Губанова А.В., Филатова А.Ф., 2014.

в целях повышения эффективности гуманитарной практики [9]. Наряду с воспитательным пространством школы, некоторые авторы, и в частности, А.Ф. Филатова, обозначают социальное пространство школы, определяя при этом специфику и сложности индивидуального и особенно семейного консультирования в условиях школы [14].

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию педагогической поддержки О.С. Газмана. Соответственно под *психолого-педагогической поддержкой* мы понимаем деятельность профессионального педагога (педагога-психолога, социального педагога) по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением [3].

Одаренность в качестве психологического явления можно охарактеризовать как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [13]. Признаки (проявления) одаренности могут быть постоянными или иметь временный характер; быть явными или представлены в скрытой, потенциальной форме; проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей. По виду предпочитаемой деятельности различают одаренность интеллектуальную, академическую, художественную, психомоторную, тех-

ническую, лидерскую и др. Личностный подход в изучении одаренности характеризуется особым вниманием к эмоциональным и мотивационным факторам, включенным в это свойство [13].

Специфические особенности профессионального самоопределения одаренных старшеклассников *в возрастном аспекте* проявляются в том, что одаренные дети быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентирование на получение положительной оценки взрослых). В подростковом возрасте они часто «минуя» фазу детского конформизма и оказывают сопротивление диктуемой норме. Они отличаются *гетерохронностью и диссинхронией развития*: по уровню развития *умственной рефлексии* одаренные дети превосходят не только сверстников (в среднем на два года), но и многих взрослых. В то же время становление *личностной рефлексии, самоанализа, профессионального самосознания как механизмов* профессионального самоопределения личности у одаренных детей задерживается. Одаренные дети отличаются драматичностью развития и реализации творческой в любом возрасте, поэтому являются потенциально или актуально проблемными в воспитательном пространстве школы. Однако профессиональное самоопределение одаренных старшеклассников рассматривается в науке и практике только в связи с ранней профессионализацией очень одаренных детей.

В генотипическом аспекте одаренных детей отличает высокий уровень *ассоциативности (образной креативности)*. Такое качество интеллекта как

дивергентность творческого мышления, часто оценивается окружающими взрослыми как отклонение. Интересно отметить такой личностный фактор творческого мышления, как *сомнение*. Сомнение одаренной личности можно рассматривать не столько как неуверенность или заниженную самооценку своих возможностей, сколько как проявление нормальной *исследовательской активности*, (творческой любознательности), один из ее стимулов. Интеллектуально активные дети высказывают сомнения даже по поводу своих, безусловно правильных профессиональных выборов, оставляя тем самым место для последующего поиска и решаемой задачи [11]. В *личностном аспекте* одаренные дети отличаются *внутренней конфликтностью* (К. Юнг), *перфекционизмом, избирательностью общения, наличием осознаваемой авторской позиции*. Они менее ригидны, более настойчивы, в основе этого набора личностных черт лежит большая толерантность к стрессу [7]. Вместе с тем в силу личностных особенностей одаренные дети *чувствительны к ситуации неуспеха, неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям*. Обучение одаренного ребенка в обычном классе, по мнению К. Юнга, гарантирует ему весьма полезный и морально необходимый эффект: *инфляции его чувства превосходства* [12]. Отмеченное исследователями творчества совмещение у одаренных детей свойств своего и последующего возраста создает характерную двойственность и противоречивость их психологического облика. Все это порождает *проблемы их социальной (в том числе и профессиональной) приспособленности*.

Итак, одаренные старшеклассники – это одаренные школьники, обучающиеся в среде сверстников в старших классах общеобразовательной школы, которые выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями или имеют внутренние предпосылки для таких достижений в творческих видах деятельности. Они характеризуются повышенным уровнем перфекционизма и сомнения (понимаемого нами как любознательность), недостаточным уровнем развития личностной рефлексии, отличаются от сверстников драматичностью развития и самореализации в возрастном, генотипическом и личностном аспектах, а поэтому являются актуально или потенциально проблемными, что позволяет отнести их в воспитательном пространстве школы к группе риска.

Профессиональное самоопределение одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы – это процесс самоосознания ими своих гипертрофированных профессиональных возможностей (способностей) и связанных с ними ценностей и смыслов, который с учетом субъективных и объективных факторов обеспечивает согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей и осмысленной субъектной позиции по отношению к выбираемой ими профессиональной деятельности.

Старший школьный возраст – сензитивный период для оказания помощи и поддержки в профессиональном самоопределении одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы. Кроме того, являясь новообразованием возраста, самосознание и самоанализ как механизмы *профессионального самоопределения*

старшеклассников играют важную роль в становлении субъектной позиции и в профессиональном развитии и в саморазвитии одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы [3].

Согласно Л.М. Митиной, под *саморазвитием* в психологии понимается активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира [8]. Саморазвитие лежит в основе профессионального развития как динамического и непрерывного процесса самопроектирования личности. В профессиональном развитии человека природное и общественное, биологическое и социальное – это, прежде всего, *предпосылки*, из которых человек строит свою жизнь в профессии в процессах социализации и индивидуализации [1]. Согласно О.С. Газману, *индивидуализация* есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других; своей слабости и своей силы для духовного прозрения, для самостоятельного выбора собственного смысла жизни, направленная на развитие *единичного: индивидуальности и субъектности* ребенка [4, с. 28]. *Социализация* – процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных социальных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой [4, с. 9].

Таким образом, особенностью нашего исследования является поддержка процессов *социализации* (профессионального самоопределения как компонента социального), ведущих к адаптации одаренных старшеклассников на современном рынке труда в быстроменяющемся мире, и *процессов индивидуализации* (внутриличност-

ного самоопределения), позволяющих одаренным старшеклассникам управлять процессом профессионального самоопределения и совершать осознанный (свободный и ответственный) профессиональный выбор.

Следует отметить, что *психологические особенности* одаренных старшеклассников, часто оцениваемые окружающими взрослыми как отклонение, обозначают психолого-педагогическую проблему *обеспечения условий* проявления их творческой активности в воспитательном пространстве современной школы в рамках более общей проблемы: их профессионального самоопределения.

Рассматривая проблему профессионального самоопределения одаренных, мы определили психологические и педагогические аспекты этого процесса:

– *психологический аспект* – возрастные закономерности, генотипические и личностные особенности одаренных старшеклассников; проявление когнитивного, экзистенциального и операционального компонентов профессионального самосознания в управлении профессиональным самоопределением личности. Основными *психологическими условиями* развития инициативных действий одаренных старшеклассников, способствующие созидательному творчеству (К. Роджерс), являются: психологическая безопасность; признание безусловной ценности индивида; создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание, а есть только реакция, понимание, сопереживание; психологическая свобода символического выражения, свободная ответственность быть самим собой [15];

– *педагогический аспект* – потенциальные предметы, форма и содержание педагогической помощи и поддержки профессионального самоопределения старшеклассников и особенности организации воспитательного пространства школы [2, с. 15]. Вместе с тем, даже наличие *творческой образовательной среды* не является, на наш взгляд, достаточным условием для того, чтобы профессиональное самоопределение одаренных старшеклассников не происходило бы стихийно. В связи с этим если *творчество* определяется как интегративная способность субъекта культуры к осуществлению творческого самоопределения, обусловленная типом его сознания, то в школе необходимо развивать способность одаренного старшеклассника *осознанно управлять* своей деятельностью по выбору, то есть развивать *внутренне формируемое субъектное, смысловое пространство самоопределяющейся личности*, что отражает суть личностно ориентированной концепции образования;

— *управленческий аспект* – обращаясь к проектированию психолого-педагогической поддержки как образовательного процесса в рамках определенного возрастного интервала, представим его как: *обучение* – освоение одаренными старшеклассниками культурных способов деятельности по профессиональному выбору и совершенной формы осознанного действия, самоанализа, личностной рефлексии; *воспитание* – взросление (уровень личностной зрелости) и социализация; *развитие* – взросление (уровень профессионального самосознания) и индивидуализация, становление субъектности человека [1; 10; 11]. Поэтому

нами обоснована необходимость освоения профессиональным педагогом *психолого-терапевтической функции*, под которой мы понимаем особый вид гуманной, профессиональной деятельности профессионального педагога, направленной на построение и управление адаптивной, психосберегающей всеми видами психолого-педагогической поддержки дидактической системы освоения одаренным старшеклассником технологии осознанного действия в воспитательном пространстве школы

Методы развития индивидуальности одаренных старшеклассников

Мы отобрали наиболее продуктивные методы (средства) с точки зрения их влияния на развитие субъектности и индивидуальности одаренных старшеклассников.

Креативные методы:

– *метод эвристического ауто- и квази- диалога*, ориентированный на перестройку внутреннего плана действия и личностной позиции субъекта мышления. *Эвристический диалог* ориентирован на содействие перестройке внутреннего плана действия одаренных старшеклассников, развитие их личностной рефлексии. *Аутодиалог* – одна из форм внутренней речи (вне человеческой коммуникации), скрытой вербализации, сопровождающей процесс мышления. *Квазидиалог* в нашем исследовании – диалог человека с культурным текстом. Использование метода эвристического диалога одаренного старшеклассника с педагогом, с собой, с культурным текстом создает особую интеллектуальную ситуацию для размышления над основаниями про-

фессионального выбора и осознания ответственности, тем самым, обращая его к *новой рефлексивной позиции* по отношению к себе и собственным способам осмысления выбора;

– *метод позиционного диалога*; и

– *метод «Если бы»* – развивают воображение, творческую фантазию, подразумевают абстрактность мышления.

Когнитивные методы:

– *метод мысленного эксперимента, управляемой визуализации, метафоры, интуитивно-образного (метафорического) мышления*, оптимизирующий содержание и пробуждающие эмоциональную активность в осмыслении и переживании профессионального выбора в процессе лично ориентированной консультации;

– *метод эвристических вопросов*, способствующий перестройке уровня личностной рефлексии;

– *метод эвристического исследования средствами управляемой визуализации*, ориентированный на творчество, самостоятельность, самоорганизацию, осознание своей деятельности.

Оргдеятельностные методы:

– *методы целеполагания, самооценки и рефлексии* развивают рефлексивную функцию личности; «погружение» одаренного старшеклассника в целостную систему деятельности по выбору и самоопределению средствами *внешнего плана действий*, стимулирующего размышление, что позволяет одаренному старшекласснику получить опыт эффективного самопознания и самоанализа, с его помощью организовать переформулирование решаемых задач (*важнейший принцип творчества*), способствующее переводу проблем-

ной ситуации профессионального выбора в плоскость задачи и ее разрешения.

Тактики поддержки

Психолого-педагогическая поддержка при включении одаренного старшеклассника в освоение социокультурной среды школы предполагает наличие у педагога (психолога) гибкости, вариативности в различных ситуациях и предполагает тактическое многообразие.

Тактики психолого-педагогической поддержки – необходимые действия, тактические шаги, адекватные конкретным ситуациям выбора, своеобразный ответ на варианты отношения одаренного старшеклассника к проблеме профессионального самоопределения: *защита*, если страх блокирует действия личности; *помощь*, если одаренный старшеклассник не верит в себя; *содействие*, если он переоценивает себя, а потому исключает анализ и выбор оптимальных вариантов решения, тогда педагог (психолог) инициирует его самоанализ, расширяя горизонты сознания; *взаимодействие*, если он адекватен в понимании проблемы и себя, но у него объективно не хватает собственных сил для решения проблемы.

Основные формы психолого-педагогической поддержки

1. *Личностно ориентированная консультация*. В контексте гуманистической парадигмы лично ориентированное консультирование представляет собой определенным образом структурированное, свободное от предписаний консультативное вза-

имодействие, позволяющее клиенту (в данном контексте – одаренный старшеклассник) достичь осознания самого себя настолько, что это дает возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации и выработать тенденции к позитивным действиям на основе собственной инициативы [10].

2. *Факультатив* – необязательный учебный курс по выбору обучающихся, входящий в состав профиля обучения на старшей ступени, который дополняет содержание профильного курса.

3. *Элективный курс* – обязательный учебный предмет по выбору, входящий в состав профиля обучения на старшей ступени, который удовлетворяет познавательные интересы школьников в тех областях деятельности человека, которые выходят за рамки выбранного ими профиля.

Организация воспитательного пространства

Согласно Е.И. Головахе, А.А. Кронику, одним из механизмов организации воспитательного пространства является *событие* (ситуация) в рамках событийной концепции психологического времени, по которой особенности психического отражения человеком времени зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках [5]. Таким *событием* в нашем исследовании является синергичное взаимодействие педагога-психолога и одаренного старшеклассника в проблемной ситуации первичного профессионального выбора в воспитательном пространстве школы, в ходе которого одаренный

старшеклассник выстраивает собственную систему смыслов или *внутреннее смысловое пространство*, формой организации которого выступает профессиональное самосознание. Внутреннее *субъектное* пространство самоопределения и есть та «промежуточная реальность» (К. Роджерс), которая позволяет одаренному старшекласснику стать субъектом процесса профессионального самоопределения, что является принципиальным положением развивающего образования. Основным процессуальным компонентом стратегии является *социальная ситуация развития (проблемная ситуация первичного профессионального выбора)*, где и происходит встреча воспитывающего и воспитываемого, а также освоение и присвоение социокультурной (образовательной) среды школы.

Проведенные нами исследования в воспитательном пространстве школ МОУ «Лицей № 74» и МОУ «Гимназия № 26» г. Омска [] свидетельствуют об эффективности опытно-экспериментальной работы. Так в ходе эксперимента доказана зависимость показателей *критерия факта* системы поддержки от реализации профессиональным педагогом психолого-терапевтической (дидактической) функции, что нашло отражение в положительной динамике осознанности профессионального выбора и личного профессионального плана одаренных старшеклассников в процессе личностно ориентированной консультации. Количественные изменения показателей *критерия факта*, конкретизирующего патерналистский (защитный) результат педагогической поддержки в рамках отдельно взятой ситуации [8], представлены на рис. 1.

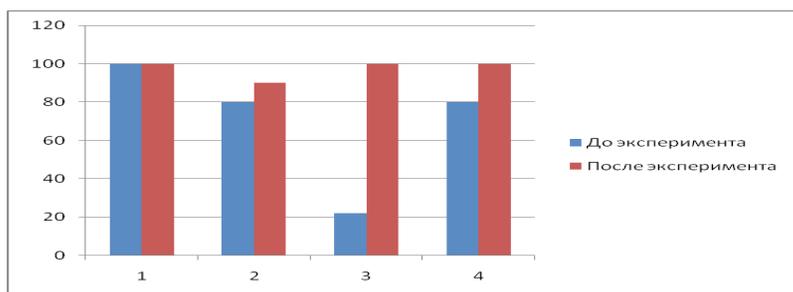


Рис. 1. Количественные изменения показателей критерия факта результативности (успешности) психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения одаренных старшеклассников.

Примечание: 1 – личный профессиональный план; 2 – адекватный профессиональный выбор; 3 – осознанность профессионального выбора; 4 – уровень психологического комфорта личности в процессе педагогической поддержки.

Данные, приведенные в диаграмме, свидетельствуют о том, что наблюдается положительный рост всех показателей критерия факта, при этом динамика осознанности профессионального выбора проявилась наиболее ярко.

Сравнение показателей уровня сформированности профессионального самосознания одаренных старше-

классников экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ) на преобразующем этапе опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике профессионального самосознания одаренных старшеклассников ЭГ на трех уровнях: бытийном, внешне- и внутреннерефлексивном.

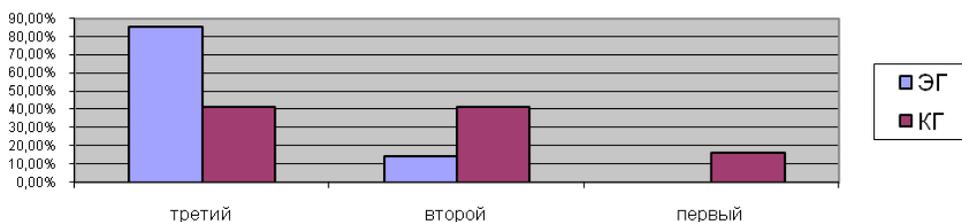


Рис. 4. Уровни сформированности профессионального самосознания одаренных старшеклассников контрольной и экспериментальной группы (преобразующий этап ОЭР).

Примечание: первый – бытийный; второй – внешне-рефлексивный; третий – внутреннерефлексивный уровень развития профессионального самосознания ОС.

Статистический анализ экспериментальных данных по критерию Фишера показал, что различие показателей ЭГ и КГ является статистиче-

ски достоверным и значимым (при $r=0,017$).

Результаты проведенного нами исследования по психолого-педагогической поддержке профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы выявили результативность (успешность) опытно-экспериментальной работы в этом направлении, которая осуществлялась и осуществляется и в других школах города Омска и Омской области [6], где при промежуточном мониторинге также выявляются положительные тенденции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. 2010. № 4. С. 4–18.
2. Бродский Ю.С. Смысл жизни человека и функции воспитания и среды // Теория и практика воспитательных систем. М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 14–17.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–34.
4. Газман О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. 82 с.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. 213 с.
6. Губанова А.В. Поддержка талантливых детей, подростков и юношества в Омске и Омской области // Одаренный ребенок. 2011. № 3. С. 5–9.
7. Губанова А.В. Технология опережающей психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения одаренных старшеклассников / Сборник материалов международного экспертного симпозиума «Семья в XXI веке» (28 ноября – 2 декабря 2013 г.). Новосибирск: НПО ОППЛ, 2013. С. 71–73.
8. Губанова А.В. Эффективность системы опережающей психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения одаренных старшеклассников // Двенадцатые Чередовские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения И.М. Чередова (Омск, 30 мая 2014 г.): в 2 ч. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2014. Ч.2. С. 29–35.
9. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
10. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012). [Электронный ресурс] URL: <http://news.kremlin.ru/acts/14907> (дата обращения: 10.09.2014)
11. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Психологический журнал. 1997. № 4. С. 28–38.
12. Новикова Л.И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем. М.: Изд-во РОУ, 1995. С. 5–10.
13. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–168.
14. Филатова А.Ф. Семейное консультирование в условиях социального пространства школы / Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: материалы IX Межвузовской научно-практической конференции, 21 марта 2014 г. / науч. ред. В.В. Горшкова. СПб.: СПбГУП, 2014. С. 31–33.
15. Шумакова Н.Б. Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] //

- Психологическая наука и образование psyedu.ru. [сайт] № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57551.shtml (дата обращения: 20.11.2014)
16. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2013. С 247.
17. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуализации. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1996. 207 с.
18. Яковлева Е.Л. Психологическое развитие творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 224 с.
19. Ясвин В.А. Образовательная среда: моделирование и проектирование. СПб.: Питер, 1997. 312 с.

УДК 159.9

Карпинский К.В.*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы (Беларусь)***ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ СВОЙСТВА СМЫСЛА ЖИЗНИ:
К ПСИХОЛОГИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ РАЗЛИЧИЙ**

Аннотация. В статье раскрываются задачи, проблемы и перспективы дифференциально-психологического анализа смысла жизни. Эксплицируется базовый параметр для описания смысложизненных различий, в качестве которого фигурирует биполярный континуум «осмысленность жизни – смысложизненный кризис». Обсуждаются пути совершенствования данного параметра в целях более точной и многомерной дифференциации людей. Выделяются и описываются дифференциальные свойства смысла жизни как психического феномена, способные служить частными параметрами индивидуальных и групповых различий.

Ключевые слова: смысл жизни, осмысленность жизни, смысложизненный кризис, смысложизненные различия, дифференциальные свойства.

K. Karpinski*Yanka Kupala Grodno State University (Belarus)***DIFFERENTIAL PROPERTIES OF MEANING OF LIFE:
TOWARD THE PSYCHOLOGY OF MEANING-CENTERED DIFFERENCES**

Abstract. The article describes problems, challenges and prospects of differential psychology analysis of the meaning of life. The author explicates the basic parameter for describing differences in the meaning of life which appears as bipolar continuum «meaningfulness – meaning of life crisis». Various ways of improvement for this parameter to make differentiation of people more exact and multivariate are discussed. Differential properties of the meaning of life that can serve as a psychic phenomenon which can become sub-parameters of individual and group differences are defined.

Key words: meaning of life, life conciseness, the meaning of life crisis, meaning-centered differences, differential properties.

В настоящее время активно формируется новая область исследований – *психология смысла жизни*. В отличие от других наук психология изучает смысл жизни как содержание сознания, компонент структуры личности и регулятор индивидуальной жизнедеятельности, а также как феномен, опосредствующий общение, межличностное взаимодействие и организа-

цию совместной деятельности людей в группе. Особенно ее интересуют природа, строение, генезис и дифференциальные свойства смысла жизни как психического явления. Кроме того, она исследует закономерности и механизмы его обретения, сохранения и практической реализации в течение жизненного пути, а также специфические проблемы и кризисы, вызванные отсутствием, утратой или нереализу-

© Карпинский К.В., 2014.

емостью смысла в жизни. Современные исследования смысла жизни становятся все более разветвленными и специализированными, постепенно консолидируясь в отраслевые аспекты – общепсихологический, возрастнопсихологический, клинико-психологический, профессионально-психологический и некоторые другие.

Одним из важных, но малоразработанных является *дифференциально-психологический аспект* смысложизненной проблематики. В общих инвариантных закономерностях, присутствующих становлению, структурированию и функционированию смысла жизни, постоянно прослеживаются частные вариации, которые значительно индивидуализируют и отличают людей. Это позволяет выделить отдельный класс психологических различий – *смысложизненные различия*, в которых проявляются устойчивые содержательные, структурные, функциональные, темпоральные, динамические, энергетические и прочие особенности смысла жизни как психического образования. Причем смысложизненные различия, как и другие категории психических различий, могут быть разнопорядковыми и дифференцировать как индивидов, так и малые и большие группы людей. В связи с житейской и научной очевидностью существования различий, относящихся к смыслу жизни как явлению человеческой психики, вполне резонно ставить вопрос о необходимости разработки *дифференциальной психологии смысла жизни, или психологии смысложизненных различий*.

Дифференциально-психологический аспект смысложизненной проблематики предполагает решение следующих научных задач:

— описание и систематизация свойств смысла жизни как психического феномена, обладающих широкой вариабельностью и могущих в этой связи выступать основаниями для индивидуальных и групповых смысложизненных различий;

— объяснение природы, детерминации и происхождения смысложизненных различий между людьми и группами, а также механизмов и закономерностей влияния этих различий на психическое развитие, благополучие, здоровье и продуктивность жизненного пути личности;

— разработка дифференциально-психологических методов смысложизненной диагностики, помогающих дать качественно-количественную оценку своеобразия индивидуального смысла жизни как психического явления.

Таким образом, дифференциальная психология смысла жизни призвана заниматься разработкой систематики, изучением причин и последствий межиндивидуальных и межгрупповых смысложизненных различий. При условии успешного решения поставленных задач психология смысложизненных различий претендует стать полноценным разделом дифференциальной психологии.

Однако к числу ее задач должно относиться не только выявление диапазона изменчивости смысла жизни, не только классификация и типологизация смыслов жизни по психологически значимым признакам, но также изучение целостных типов личности, выделенных по смысложизненным основаниям. В психологии насчитывается огромное количество частных классификаций и типологий лично-

сти, которые базируются на различиях темперамента, характера, мотивов деятельности и других психологических (но не всегда собственно личностных) свойств. Смыслжизненная типология личности могла бы существенно дополнить темпераментальные, характерологические, мотивационные и прочие парциальные, краевые типологии. В целом ряде отечественных и зарубежных теорий смысл жизни справедливо считается ядерным компонентом психологической структуры личности или, другими словами, ее интегративной основой [9; 10; 14; 15 и др.]. Для дифференциально-психологического анализа это значит, что по отношению к целостной личности именно смысл жизни является наиболее информативным и репрезентативным критерием индивидуальных различий. В силу центральности в психологической организации личности, он способен выражать ее наиболее фундаментальные, устойчивые, интегральные особенности и тенденции. Проще говоря, личностная сущность конкретного человека наиболее глубоко, синтетично и концентрированно схватывается на уровне индивидуального смысла жизни. И поэтому смысл жизни, конституирующий «ядро», «стержень» личности, в качестве критерия дифференциации типов личности гораздо предпочтительнее психических структур и образований, составляющих ее «наружную оболочку», «внешний слой», «периферию».

Подступаясь к дифференциально-психологическому анализу смысла жизни, прежде всего, следует учесть некоторые особенности его развития в онтогенезе и, в частности, то, что смысл жизни является онтогенетиче-

ски поздним новообразованием индивидуальной психики, для возникновения которого необходимо вызревание целого ряда внешних и внутренних условий. Его становление обычно приходится на поздний подростковый и ранний юношеский возраст (это своего рода сензитивный период смыслжизненного развития личности), но может быть смещено как вперед, так и назад по сетке возрастного развития. Еще важнее то, что смысл жизни – это психическое новообразование, возникновение которого не является обязательным, нормативным событием индивидуального развития. С точки зрения генезиса – это избирательный, факультативный феномен, который формируется лишь у определенной части людей. И если он все-таки сформировался, это указывает на достаточно высокий уровень личностной зрелости, независимо от того, в каком хронологическом возрасте это случилось. Отличаясь сравнительно высокой стабильностью и консервативностью среди прочих личностных образований, смысл жизни все равно подвержен возрастным (эволюционным и инволюционным) и критическим изменениям, вследствие которых не исключена его деформация, деструкция и утрата.

Гетерохронность и избирательность формирования, а также негарантированность сохранения уже сформированного смысла жизни – все это закономерности, порождающие кардинальные и наиболее заметные смыслжизненные различия. Отсюда, в частности, вытекает *базовый параметр* психологической дифференциации людей по наличию (сформированности и сохранности) либо отсутствию (неразвитости и потерянности) смыс-

ла в жизни. Если представить этот основополагающий параметр не в дихотомическом, а континуальном виде, то получим шкалу индивидуальных различий в уровне осмысленности жизни. На одном ее полюсе окажутся люди, переживающие состояние ценностно-смысловой полноты и обоснованности собственного бытия. Состояние предельной осмысленности жизни в ассоциации с другими позитивными переживаниями также описывается в терминах «психологического благополучия», «эвдемонии», «цветения», «потока» и др. На противоположном полюсе шкалы группируются те, кто страдает от бессмысленности жизни и охвачен смысложизненным кризисом, который принято определять понятиями «экзистенциальный вакуум», «экзистенциальный невроз», «метапатология», «фрустрация потребности в смысле жизни» и пр.

Трудно недооценить последствия индивидуальных различий по шкале «наличие – отсутствие смысла жизни» («осмысленность жизни – смысложизненный кризис») для развития и функционирования личности. Смысл жизни конституирует личность в качестве субъекта жизни, потенцирует ее способность к овладению и управлению жизненным процессом и ходом собственного развития в биографическом масштабе, является высшей инстанцией и системообразующим компонентом психической регуляции индивидуальной жизнедеятельности, тогда как смысложизненный кризис, как известно, выступает психологическим кризисом субъектогенеза, который в случае непродуктивного и несвоевременного разрешения существенно стагнирует и искажает

процесс развития и самореализации личности [1]. Закономерно, что устойчивые индивидуальные различия по шкале «осмысленность жизни – смысложизненный кризис» обуславливают дальнейшую дифференциацию людей по интегральным и обобщенным (высокоуровневым) критериям, как то: *субъектность – бессубъектность в жизни, психологическое благополучие – неблагополучие, личностная зрелость – незрелость, психическое здоровье – нездоровье*. К настоящему времени накоплен огромный массив эмпирических данных, подтверждающих, что наличие смысла и высокий уровень осмысленности жизни является коррелятом, предиктором, фактором самых разнообразных позитивных проявлений и конструктивных изменений, тогда как смысложизненный кризис предпосылает и продуцирует множественных негативных эффектов и деструктивных последствий в развитии и функционировании личности (для обзора см. [18]). Если углубиться в частности, то легко обнаружить громаду мелких (низкоуровневых) индивидуально-психологических различий, к появлению и проявлению которых причастны состояния осмысленности жизни и смысложизненного кризиса. Эти различия, как правило, касаются отдельных составляющих, подструктур, сфер и аспектов субъектности, благополучия, зрелости и здоровья (например, различия в субъективной удовлетворенности жизнью, подверженности тревоге и депрессии, индивидуальной выраженности адаптивных и дезадаптивных характерологических черт, склонности к выбору эффективных и дисфункциональных стратегий coping и т. д.).

Следует подчеркнуть, что дифференциальный параметр «наличие – отсутствие смысла жизни» («осмысленность жизни – смысложизненный кризис») является не только самой крупной и мощной, но и исторически первой шкалой для установления смысложизненных различий между людьми. Логотеория В. Франкла и практически все следующие за ней психологические концепции смысла жизни трактуют осмысленную жизнь и смысложизненный кризис в качестве диаметрально противоположных состояний, модальностей, форм личностного развития и бытия. В опоре на эту теоретическую традицию многие современные исследователи признают осмысленность жизни одним из конструктов, существенных для понимания индивидуальных особенностей смысловой сферы личности и смысловой регуляции деятельности. Д.А. Леонтьев, в частности, рассматривает данный параметр как «энергетическую характеристику смысловой сферы, количественную меру степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл» [8, с. 293]. Подавляющая часть методов эмпирического изучения смысла жизни, начиная с самого раннего психометрически валидизированного инструмента PIL и заканчивая новейшими диагностическими методиками, предназначена для операционализации и квантификации индивидуальных различий как раз по данному базовому измерению. За крайними вариантами диагноза, формулируемого с помощью существующих методик, угадывается биполярный конструкт «осмысленность жизни – смысложизненный кризис». Например, PIL охва-

тывает континуум индивидуальных различий от «цели в жизни» до «фрустрации воли к смыслу»; LRI – от «исполненности» до «замешательства»; SOC – от «осмысленности» до «скуки».

Базовый параметр «осмысленность жизни – смысложизненный кризис», несомненно, имеет высокую дискриминативность, объяснительную и прогностическую ценность. Однако для научных и практических целей подразделение индивидов и групп только по уровню осмысленности жизни и интенсивности протекания смысложизненного кризиса является недостаточным. Оно дает довольно грубую, приблизительную и, как правило, чисто количественную дифференциацию, в то время как межличностные и межгрупповые различия коренятся не только и даже не столько в мере выраженности, сколько в качественном своеобразии смысла жизни. Методы диагностики смысложизненных различий также небезупречны, хотя бы потому, что осмысленность жизни и смысложизненный кризис мыслятся как единый биполярный конструкт, и, соответственно, для их измерения применяется один и тот же тест. Если он изначально рассчитан на выявление осмысленности жизни, то низкий тестовый балл интерпретируется как показатель смысложизненного кризиса, и наоборот. Но как тогда толковать тестовые показатели, лежащие в интервале средних значений: «ни кризиса, ни смысла в жизни», «одновременное присутствие бессмысленности и осмысленности» либо как-то еще? Истинный корень теоретических и диагностических затруднений состоит в том, что в действительности недостаток осмысленности жизни еще не

равнозначен смысложизненному кризису, а наличие кризиса не исключает присутствия смысла в жизни.

По мере уточнения теоретических представлений и совершенствования эмпирических методов, открываются возможности более тонкой дифференциации людей по их смысложизненным особенностям. В настоящее время базовый параметр, сводящий эти особенности к наличию или отсутствию у человека смысла жизни, подвергается усложнению и обогащению сразу по нескольким направлениям.

Первое направление – это внутреннее расслоение полюсов параметра, связанное с теоретическим и эмпирическим различием разнокачественных видов, типов, форм осмысленности жизни и смысложизненного кризиса. Только за счет разложения осмысленности на когнитивный (осознанное представление о смысле жизни), аффективный (эмоциональная насыщенность и привлекательность жизни) и конативный (долгосрочные и трансситуативные стремления, намерения, цели) компоненты, можно существенно повысить чувствительность и различительную силу базового параметра. Идя по такому пути, китайский исследователь Д. Шек описывает устойчивые типы осмысленности, образованные различными сочетаниями рационального понимания и эмоционального переживания смысла в жизни [17]. Двигаясь в том же направлении, Д.А. Леонтьев описывает индивидуально-типологические портреты людей с неодинаковой выраженностью трех компонентов осмысленности жизни – когнитивного образа жизненной цели, эмоционального переживания включенности

в процесс жизни и объективной интенциональной направленности жизнедеятельности. «На самом деле все три аспекта смысла жизни «...» представляются важными и неотделимыми друг от друга. Если отсутствует образ цели, но имеется чувство бессмысленности и богатства жизни и устойчивая ее направленность, челок может быть по-настоящему счастлив, но при этом плыть по течению, слабо контролируя ход своей жизни. Если отсутствует чувство включенности при наличии две остальных компонентов, смысл жизни редуцируется к цели жизни, а сама жизнь уподобляется хладнокровно планируемой карьере, утрачивая многое из того, что придает ей очарование. «...» Если присутствует и образ цели, и переживание включенности, но объективная направленность жизни расходится с ними, то перед нами прекраснотушный идеалист, неспособный выстроить свою жизнь в соответствии со своими представлениями» [7, с. 490–491]. Аналогичным образом может быть «отпрепарирован» и смысложизненный кризис – антипод осмысленности жизни. Так, в собственных исследованиях автора показано, что за понятием «смысложизненный кризис» скрывается негетогенная совокупность кризисных явлений, имеющих смысложизненную подоплеку. По соображениям разной этиологии и феноменологии оправданно дифференцировать, как минимум, три психологические разновидности смысложизненного кризиса – бессмысленности, смыслоутраты и нереализованности (нереализуемости) смысла жизни [1]. В конечном итоге, все сказанное означает, что люди различаются не только «количеством»

смысла или бессмыслицы в жизни, но и «качеством», «модальностью» переживания состояний осмысленности и смысложизненного кризиса.

Другой путь повышения различительной силы базового параметра состоит в выделении состояний, промежуточных и переходных между осмысленной жизнью и смысложизненным кризисом. В то время как в психологии дифференциация людей осуществляется посредством дихотомизации, поляризации этих двух крайностей, в реальности имеет место гораздо большее разнообразие смысложизненных различий. Поэтому членение континуума состояний, лежащих между полюсами осмысленности и бессмысленности, представляется адекватным и перспективным способом развития дифференциальной психологии смысла жизни. Интересные результаты в данном направлении получены Т. Шнель, которой удалось эмпирически выявить два состояния, локализованных в интервале от осмысленности жизни до смысложизненного кризиса. Это стало возможным, в первую очередь, благодаря тому, что измерение осмысленности жизни и смысложизненного кризиса производилось двумя независимыми субшкалами, интегрированными в структуре авторского опросника SoMe («Sources of Meaning»). Рекомбинация двух градаций выраженности для двух полюсов в итоге привела к четырехпольной классификации смысложизненных состояний: «1. Высокая осмысленность, низкий кризис (состояние осмысленности жизни). 2. Высокий кризис, низкая осмысленность (состояние смысложизненного кризиса). 3. Низкая осмысленность, низкий кри-

зис (состояние экзистенциальной индифферентности). 4. Высокая осмысленность, высокий кризис (состояние экзистенциального конфликта)» [16, р. 354]. Согласно результатам исследования, в репрезентативной немецкой выборке (603 человека) состояние осмысленности жизни встречается у 61%, смысложизненный кризис – у 4%, экзистенциальная индифферентность – у 35%, а экзистенциальный конфликт всего лишь у 4 испытуемых. Ввиду такого распределения частот экзистенциальный конфликт объявлен артефактом процедуры исследования, а в качестве устойчивого и распространенного пограничного состояния между осмысленной жизнью и смысложизненным кризисом определена «экзистенциальная индифферентность», которая характеризуется невниманием и безразличием личности к вопросам поиска и реализации смысла собственной жизни. Однако в недавнем воспроизводящем исследовании, проведенном на объемной бразильской выборке (3034 человека), была получена иная статистика распределения смысложизненных состояний: 80,7% (2450) испытуемых продемонстрировали осмысленность жизни, 5,7% (172) – смысложизненный кризис, 9,6% (292) – экзистенциальную индифферентность, 4% (120) – экзистенциальный конфликт. Исходя из достаточно частой встречаемости экзистенциального конфликта, он был «реабилитирован» в статусе переходного смысложизненного состояния. Более того, были выявлены статистически достоверные различия между группами экзистенциального конфликта и экзистенциальной индифферентности по внешним критериям

– субъективному ощущению счастья, удовлетворенности жизнью, самоуважению, что свидетельствует о правомерности и валидности дифференцировки этих состояний [13].

Третье направление доработки базового дифференциального параметра заключается в сопряжении его полюсов с каким-либо добавочным, комплементарным критерием. Тем самым умножается вариабельность смысложизненных различий, которые могут быть идентифицированы с помощью психодиагностических средств. Известно, что осмысленность жизни и смысложизненный кризис, даже наличествуя объективно, могут не сознаваться и, как правило, не признаются личностью без специальных рефлексивных усилий. В этой связи целесообразно привлечь дополнительный критерий дифференциации – признак «осознанности-неосознанности» смысложизненных состояний. Интересная попытка расширения пространства индивидуальных различий на базе данного критерия предпринята Д.А. Леонтьевым, который описывает разные варианты соотношения осмысленности и бессмысленности с сознанием: «1. Неосознанная удовлетворенность. Это жизнь, протекающая гладко и без рефлексии и приносящая чувство удовлетворения, не побуждая к раздумьям о ее смысле. 2. Неосознанная неудовлетворенность. Человек испытывает фрустрацию, не осознавая причин этого. 3. Осознанная неудовлетворенность. Человек испытывает чувство отсутствия смысла и активно, осознанно и целенаправленно этот смысл ищет. 4. Осознанная удовлетворенность. Человек в состоянии дать себе отчет в смысле своей жизни, это

осознанное представление не расходится с реальной направленностью жизни и вызывает положительные эмоции» [8, с. 249].

Наконец, еще одна возможность усиления базового дифференциального параметра «осмысленность жизни – смысложизненный кризис» связана с теоретическим и эмпирическим разграничением *результативных и процессуальных аспектов смысла жизни*. Психологические теории смысла жизни издавна оперируют понятиями как результативного характера, обозначающими установившиеся, относительно стабильные и длящиеся смысложизненные состояния (например, «осмысленность жизни», «смысложизненный кризис»), так и процессуального характера, обозначающими динамические психические и поведенческие процессы, ведущие к установлению, стабилизации и поддержанию либо, наоборот, исчезновению и смене этих состояний (например, «поиск смысла жизни»). Однако в практике эмпирических исследований и в психодиагностике смысложизненных различий понятия процессуального плана, к сожалению, не находят достойного применения. В 1977 г. исправить данное положение попытался Дж. Крамбо, который операционализировал процессуальный конструкт «поиск смысла жизни» и предложил опросник SONG («Seeking for Noetic Goals») [11]. На современном этапе эту линию продолжает американский психолог М. Стигер, разводящий результирующий параметр «присутствие смысла в жизни» («presence of meaning in life») с процессуальным параметром «поиск смысла» («search for meaning in life») как на концептуальном, так и на

операциональном уровне в методике MLQ [19].

Базовый дифференциальный параметр со всей очевидностью является результативным, поскольку его полюса образованы устойчивыми психическими состояниями, которые результируют текущие процессы поиска, сохранения, реализации, переоценки смысла жизни. Посредством различения результативного и процессуального аспектов смысла жизни дифференциация людей становится более многомерной, к примеру, внутри кризисной группы обособляются контрастные подгруппы индивидов: находящиеся в поиске и не ищущие никакого смысла в жизни. Важно учитывать, что и сами смысложизненные процессы весьма неоднородны и распадаются на разные классы, по меньшей мере, класс интегральных и элементарных процессов. Каждый интегральный процесс обеспечивает решение конкретной и вполне определенной смысложизненной задачи – смыслопоисковой, смылосберегающей, смылореализующей, смылословосстановительной – в контексте развития личности [3]. Он представляет собой форму функционального синтеза и интеграции элементарных психических процессов и процессов деятельности, которые тоже делятся на определенные классы и дробятся на еще более простые процессы (об этом см. [5; 6]). Так, в интегральные процессы, обслуживающие поиск и реализацию, сохранение и восстановление смысла жизни, с необходимостью включаются элементарные процессы смысловой динамики – смыслообразование и смыслоосознание, каждый из которых, в свою очередь, строится

и реализуется как сплав познавательных и эмоциональных психических процессов. Сказанное намечает возможности дифференциации людей не только по результирующим, но и по процессуальным компонентам смысла жизни. Ведь в действительности каждый человек отличается как смысложизненным состоянием, в котором устойчиво или даже привычно пребывает, так и путями, траекториями, маршрутами, которыми он к нему приходит и из него выходит, а последнее и задает пространство процессуальных смысложизненных различий.

Несомненно, могут быть предложены и другие пути прогрессивного усложнения базового параметра смысложизненных различий, однако это стратегия построения дифференциальной психологии смысла жизни не должна оставаться единственной. Ведь вслед за констатацией наличия (сформированности и сохранности) смысла в жизни конкретного индивида встает вопрос о том, каковы психологические особенности этого смысла, в чем его индивидуальная специфика и какими последствиями такой смысл чреват для обладателя. Чтобы ответить на него, требуется принципиально иная, пока еще малоиспользуемая стратегия, ориентированная на выделение, описание и систематизацию всего спектра психологических (содержательных, структурных, функциональных, генетических, темпоральных и прочих) свойств смысла жизни. Каждое из этих свойств в потенциале представляет собой дифференциальный параметр, количественная выраженность или качественная определенность которого служит различению людей как носителей разнообразных до непо-

вторимости смыслов жизни. Очевидно, что наиболее яркие и значимые различия связаны не только с общим уровнем осмысленности жизни и интенсивностью течения смысложизненного кризиса, но и с индивидуальными комбинациями, конфигурациями, профилями свойств смысла жизни как психического феномена.

Разумеется, выделение психологических свойств в качестве парциальных параметров индивидуальных различий не заменяет и не отменяет общего параметра «наличие – отсутствие смысла жизни». Речь идет лишь о необходимости совмещения обеих стратегий, а также о том, что психология смысложизненных различий не может успешно развиваться без глубокого проникновения в особенности содержания, строения, функций и генезиса индивидуального смысла жизни. Редуцируя всего многообразие индивидуальных различий к одномерному биполярному параметру «осмысленность жизни – смысложизненный кризис», доминирующая на сегодняшний день стратегия изначально упрощает и огрубляет смысложизненную реальность человеческой психики и бытия. Чтобы ярче проиллюстрировать ее ограниченность и опасность, следует провести аналогию с другими сферами индивидуально-психологических различий, например, темпераментом, характером или мотивацией. Если бы в их анализе психология избрала подобную стратегию, она бы скатилась к уплощенной дифференциации людей по общему уровню «темпераментности», «характерности», «мотивированности», отказавшись от разработки сложных и многомерных таксономий, классификаций и типологий темпе-

раimenta, характера и мотивационной сферы личности. Потому-то и смысложизненные различия недопустимо замыкать только на общем уровне осмысленности как единственном дифференциально-психологическом параметре.

Очевидно, что анализ дифференциальных свойств должен опираться на общепсихологическое представление о смысле жизни как сложносоставной, многоуровневой, мультимодальной, полифункциональной психической системе, отдельные свойства которой производны от внутрисистемных, межсистемных и метасистемных взаимодействий. В работах автора статьи и некоторых других исследователей выделены, теоретически обоснованы и методически операционализированы следующие дифференциальные свойства смысла жизни как системного психического образования: 1. *Широта-узость смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, обусловленное содержательной разнородностью смыслообразующих ценностей личности. 2. *Иерархизация смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, отражающее степень дифференциации и соподчинения смыслообразующих ценностей по личностной значимости. 3. *Интеграция-дизинтеграция смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, отражающее степень совпадения когнитивного, аффективного, мотивационного и конативного компонентов смысла жизни, т. е. смысложизненных представлений, переживаний, побуждений личности и реальной смысловой направленности ее повседневной жизнедеятельности. 4. *Согласованность-конфликтность смысла жиз-*

ни – индивидуально-психологическое свойство, обусловленное содержательной совместимостью смыслообразующих ценностей личности. 5. *Реалистичность-нереалистичность смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, обусловленное степенью соответствия смыслообразующих ценностей личности и доступных ресурсов практической реализации. 6. *Устойчивость-изменчивость смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, отражающее меру содержательной и структурной стабильности смыслообразующих ценностей личности. 7. *Временная локализация смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, отражающее характер распределения смыслообразующих ценностей между модусами психобиографического времени личности (прошлым, настоящим и будущим). 8. *Опосредованность смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, отражающее степень конкретизации смыслообразующих ценностей личности в жизненных целях, планах и программах. 9. *Интринсивность-экстринсивность смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, отражающее детерминацию выбора смыслообразующих ценностей личности внутренними и внешними причинами. 10. *Конгруэнтность-неконгруэнтность смысла жизни* – индивидуально-психологическое свойство, обусловленное мерой согласования смыслообразующих ценностей личности со смысловыми ориентациями людей из ближнего социального окружения, прежде всего, биографически значимых других.

Все дифференциально-психологические свойства и их индивидуально-

неповторимые конфигурации должны оцениваться, в первую очередь, с точки зрения влияния на выполнение смыслом жизни своих специфических функций, т. е. по критерию функциональной значимости. При этом следует помнить, что в ансамбле функций, выполняемых смыслом жизни как психическим явлением, главенствует *субъектообразующая функция* (конституирование личности в качестве субъекта жизни), которой подчинены и содействуют все остальные функции. Соответственно, первейшей задачей дифференциально-психологического анализа является распознавание тех смысловых свойств, а также их градаций и комплексов, которые, с одной стороны, способствуют развитию и осуществлению личности как субъекта жизни (функционально оптимальные свойства смысла жизни) и, с другой стороны, препятствуют нормальному субъектогенезу и продуктивной жизнедеятельности личности (функционально неоптимальные и дисфункциональные свойства смысла жизни). Вышеперечисленные свойства в совокупности определяют функциональный потенциал и целостный «профиль» индивидуального смысла жизни, по которому он может быть интегрально оценен как оптимальный либо неоптимальный. Кроме того, как показывают специальные исследования, психологические свойства не просто механически сочетаются и комбинируются, но и взаимодействуют друг с другом. Функциональность смысла жизни зависит от эффектов взаимодействия этих свойств (синергетических и антагонистических) не меньше, а порой и больше, чем от выраженности изоли-

рованных свойств как таковых [3; 4]. На наш взгляд, самым актуальным и многообещающим направлением разработки дифференциальной психологии смысла жизни является изучение тех последствий в области развития, адаптации, благополучия, здоровья и продуктивности, которые прямо или косвенно порождены принятием и реализацией личностью функционально оптимальных, неоптимальных и дисфункциональных разновидностей смысла жизни.

В заключение следует подчеркнуть, что стратегия дифференциально-психологического анализа смысла жизни по свойствам в корне меняет подход и к базовому параметру индивидуальных различий «осмысленность жизни – смысложизненный кризис». Если осмысленность жизни традиционно берется в качестве объяснительного конструкта, то при учете индивидуальных особенностей и функционального потенциала смысла жизни она превращается в объяснимую переменную. Ведь, строго говоря, осмысленность жизни и предрасположенность личности к смысложизненному кризису определяются не только самим наличием и отсутствием, но и свойствами смысла жизни, в силу которых он порой не способен выступать предпосылкой полноценной осмысленной жизни и фактором устойчивого бескризисного развития личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Карпинский К.В. Смысложизненный кризис в развитии личности как субъекта жизни. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 186–199.
2. Карпинский К.В. Феноменология смысложизненного кризиса в развитии личности // Мир психологии. 2012. № 3 (71). С. 121–135.
3. Карпинский К.В. Функциональная взаимозависимость психологических свойств смысла жизни // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т.6. № 2. С. 14–30.
4. Карпинский К.В. Широта и иерархичность смысла жизни как факторы кризисного развития личности // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 195–200.
5. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 424 с.
6. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал, 1997, Т.18, № 6. С.13–27.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
8. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
9. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 45–67.
10. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. 768 с.
11. Crumbaugh J.C. The Seeking of Noetic Goals Test (SONG): A complementary scale to the Purpose in Life Test (PIL) // Journal of Clinical Psychology. 1977. № 33. P. 900–907.
12. Crumbaugh J.C., Maholick L.T. An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis // Journal of Clinical Psychology. 1964. № 20. P. 200–207.
13. Damasio B.F., Koller S.H. Complex Experiences of Meaning in Life: Individual Differences Among Sociodemographic Variables, Sources of Meaning and Psy-

- chological Functioning // *Social Indicators Research*. 2014. Vol. 118 (3). P. 1–21.
14. Maddi S.R. Creating Meaning Through Making Decisions // *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications* / P.T.P. Wong (Ed.). New York, NY: Routledge, 2012. P. 57–80.
15. Popielski K. *Noetyczny wymiar osobowosci*. Lublin: KUL, 1994. 444 s.
16. Schnell T. Existential Indifference: Another Quality of Meaning in Life // *Journal of Humanistic Psychology*. 2010. Vol. 50. № 3. P. 351–373.
17. Shek D.T.L. Life Meaning and Purpose in Life Among Chinese Adolescents: What Can We Learn From Chinese Studies in Hong Kong? // *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications* / P.T.P. Wong (Ed.). New York, NY: Routledge, 2012. P. 335–357.
18. Steger M. F. Experiencing Meaning in Life: Optimal Functioning at the Nexus of Well-Being, Psychopathology, and Spirituality // *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications* / P.T.P. Wong (Ed.). New York, NY: Routledge, 2012. P. 165–185.
19. Steger M.F. The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life // *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53. P. 80–93.

УДК 371.134

Митина Л.М.*Психологический институт РАО (г. Москва)*

СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК РЕФЛЕКСИВНЫЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. Исследование направлено на решение важнейшей проблемы современной психологии – теоретико-эмпирическое обоснование рефлексивно-ресурсной детерминации личностно-профессионального развития педагога. Показано, что именно в возможностях личности к рефлексии, смыслообразованию и диалогу следует искать ресурсные основания психологического разрешения внутриличностных противоречий. Экспериментальным путем было выделено 4 типа рефлексивного ресурса: диалогово-смысловой, регулятивно-смысловой, регулятивно-стереотипный и защитный.

Ключевые слова: системный личностно-развивающий подход, концепция профессионального развития педагога, внутриличностные противоречия, рефлексивный ресурс, смысл жизни.

L. Mitina*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow*

MEANING OF LIFE AS A REFLEXIVE RESOURCE OF A TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The study is aimed at solving the most important problem of modern psychology – theoretical and empirical grounding of reflexive-resource determination of a teacher's personal and professional development. It is shown that resource grounds for psychological solutions of intrapersonal contradictions should be sought in an individual's ability to reflex, to form senses and to converse. Experimentally the author allocated 4 types of a reflexive resource: dialogical-meaningful, regulatory-meaningful, regulatory-stereotypical and protective.

Key words: systematic personal developing approach, concept of a teacher's professional development, intrapersonal contradictions, reflexive resource, meaning of life.

Современные социокультурные условия, для которых характерна размытость ценностей, смыслов, социально-нормативных ориентиров, затрудняют процессы понимания человеком своего места в жизни, в отношениях с другими людьми, вызывают ощущение

потери стабильности, бессмысленности существования, страх, тревогу, неуверенность. Это в первую очередь относится к детям, подросткам, молодежи.

В последние годы резко увеличилось количество детей с пограничными психическими состояниями, возросло число детских суицидов, расширился диапазон объектоспецифических видов зависимостей у детей (алко-

© Митина Л.М., 2014.

Публикация подготовлена в рамках под-держанного РФФИ научного проекта № 13-06-00554.

гольная, наркотическая, никотиновая, игровая, компьютерная и иные). Возникновение и закрепление негативных психических образований на всех этапах онтогенеза связано с депривацией ведущих потребностей растущего человека, прежде всего, потребности в «живом» общении, дистанцировании мира детства от взрослого мира. Многочисленные психологические исследования показывают, что технократизированная социальная среда разрушительно влияет на личность ребенка.

Положение может и должен изменить учитель как посредник, открывающий детям будущее, демонстрирующий психологическую невосприимчивость к внешнему отрицательному влиянию, способствующий активному распространению положительного нравственного опыта, поиску и обретению смысла собственной жизни.

По точному замечанию В.Э. Чудновского [9], именно профессия учителя является одной из наиболее «смыслообразующих», когда профессиональная деятельность становится центральной жизненной ценностью, основанием жизненного самоопределения личности учителя, способом самореализации. Это положение актуализирует необходимость в психолого-педагогических исследованиях личности педагога, изучающих его не только с позиций накопления им профессионального опыта или проживания стадий профессиональной жизни, но и как активно познающего и осваивающего субъекта, выделяющего и связывающего себя с профессиональным пространством, преобразующимся не только «извне» – в виде социальных норм и способов осуществления

педагогической деятельности, но и «изнутри» – в плане внутреннего мира личности. Следовательно, ресурсы личностно-профессионального развития учителя смещаются в плоскость его собственной активности и инициативности, тем самым вызывая необходимость внутриличностных трансформаций.

Неотъемлемой особенностью учителя, «взятого внутри бытия» [8], являются его внутриличностные противоречия, разрешая которые учитель не просто проживает свою профессиональную жизнь, а активно преобразует ее, выделяя себя из профессионального пространства и связывая себя с ним. В пространстве профессионального самосознания учитель непрерывно соотносит и разрешает противоречия между своим индивидуальным потенциалом, способностями, ожиданиями и замыслами. Он стоит перед необходимостью давать оценки своим поступкам и поступкам других людей, исходя из своих нравственных установок, совершать выборы, принимать решения, действовать и нести ответственность за непредвиденные результаты своей активности. Поэтому обращение к анализу разрешения внутриличностных противоречий учителя будет способствовать раскрытию сложных форм профессионального самоосуществления и преобразования его личности, способов и стратегий профессионального развития, выветит доминирующие профессиональные ценностно-смысловые переживания и смысложизненные ориентации.

В результате многолетних теоретико-эмпирических исследований труда педагога была разработана *концепция личностно-профессионального разви-*

тия учителя [3; 4; 5], в которой рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности учителя 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.

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в рамках той или иной конкретной ситуации деятельности. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellации, обуславливают профессиональную мобильность, способность к инновациям, жизнестойкость субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное развитие личности учителя представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и обретения смысла жизни. Работа рефлексивных процессов самосознания

может иметь характер как регулятивного, так и интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутриличностных противоречий.

Признание невозможности разрешения внутриличностных противоречий без какой-либо активности самой личности обуславливает наше обращение к системному личностно-развивающему подходу, рассматривающему профессиональное развитие как результат реализации собственной активности учителя [5]. Привлечение категории активности позволяет связать развитие учителя с его профессиональным самосознанием, представляемым не только как осознание собственных действий и средств, особенностей обучения и личности, а как источник рефлексивного преобразования своего способа бытия и проявления субъектности в отношении с «Другим». Движущей силой такого профессионального развития учителя выступают противоречия профессионального самосознания, наиболее значимыми из которых являются противоречия в «образе Я». Таким образом, системный личностно-развивающий подход концептуально ориентирует нас на необходимость исследования внутриличностных противоречий учителя, а также их разрешения на фоне рефлексивной формы организации личностью своего бытия. В нашем исследовании мы исходим из того, что собственно психологическое содержание противоречия приобретают только став внутренними, ибо если внешние противоречия не порождают

внутренних психологических переживаний, то они объективно не являются противоречиями личности и, следовательно, не могут входить в объектную область психологических исследований. Субъективная составляющая противоречий – это та мера, которая позволяет личности определить их разрешение, приемлемое для самой себя.

Исходя из понимания профессионального развития учителя как растущей у него возможности и необходимости определения своего «Я» в профессионально-педагогической реальности, логичным представляется поиск ведущих внутриличностных противоречий учителя именно в пространстве его профессионального «Я», выступающего вершинным образованием его самосознания и создающим разность между возникающими в нем противоположностями. Целостность внутреннего мира учителя задается тем образом профессионального «Я», который формируется у него в результате осуществления субъектной активности. Одновременная актуализация в самосознании различных «Я-образов» описана в концепции личностно-профессионального развития учителя [3; 5], определяющей наиболее значимые для профессионального развития учителя образы «Я», в число которых входят «Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое» и «Я-эмпирическое».

Именно «Я» чувствует и полагает себя в качестве единой и неделимой целостности в противопоставлении внешнему объективному миру, а также в приспособлении к нему и одновременно в обособлении от него для воплощения себя. Возникающие не-

совпадения и даже противостояния в «Я» создают относительно устойчивое «поле детерминации» (по В.Г. Асееву), включающее в действие конкретные психологические механизмы самодвижения и саморазвития личности, в том числе и противоречия.

Руководствуясь вышеизложенными рассуждениями, можно сделать вывод о том, что под внутриличностным противоречием профессионального развития учителя следует понимать внутриличностное противостояние, субъективно переживаемое учителем как утрата целостности своего профессионального «Я» в силу неопределенности сосуществования его подинстанций. При таком понимании разрешение внутриличностных противоречий предполагает восстановление учителем нарушенной целостности профессионального «Я» посредством реконструкции его подинстанций.

Трактовка разрешения внутриличностных противоречий как восстановления целостности «Я» определяет необходимость выделения новых оснований для дифференцирования различных стратегий реализации данного процесса и уровней рефлексивного ресурса.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, можно сделать вывод, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности педагога происходит внутри двух основных стратегий (моделей), обусловленных уровнем рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных про-

тиворечий определенную функцию: смыслового, регулятивного и патогенного.

При *адаптивном функционировании* (первая модель) в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам специалиста. Патогенный рефлексивный ресурс свидетельствует о риско-несущем потенциале относительно разрешения внутриличностных противоречий. Данный уровень обнаруживает интеграцию рефлексивных возможностей учителя, ограниченных стремлением личности получить, сохранить или защитить целостность своего профессионального «Я» в устоявшихся поведенческих образцах и смысловых стереотипах. С учетом этого профессиональное «Я» учителя осмысливается и проектируется только в ограниченных рамках изначально заданной целостности, а его содержательная трансформация становится невозможной.

Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, 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.

Динамика профессионального функционирования педагога проходит

три стадии: *адаптация, становление и стагнация*.

В модели профессионального развития учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

Смысловой уровень рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий интегрирует в себе возможности личности к смыслопорождению и смыслообразованию. Данные возможности стимулируют внутреннюю работу личности, направленную не просто на устранение рассогласования между подинстанциями «Я», а на восстановление их соответствия в но-

вом смысловом пространстве и в конечном счете повышение осмысленности существования. Такой рефлексивный ресурс учителя предопределяет разрешение внутриличностных противоречий и своим потенциалом содействует преобразованию и восстановлению целостности профессионального «Я» на качественно новом уровне. Реализуя рефлексивный ресурс на смысловом уровне, личность будет стремиться инвестировать его и приобретать новые рефлексивные возможности.

Регулятивный рефлексивный ресурс представляет собой интеграцию рефлексивных возможностей к осознанию и осмыслению. Осознав наличие альтернативных подинстанций своего профессионального «Я», учитель сможет его реконструировать для восстановления внутриличностной целостности за счет отказа от одной из осознаваемых частей «Я», которая себя дискредитировала. Следовательно, рефлексивный ресурс, содержащий в себе только потенциал осознания и осмысления, конструктивно содействует разрешению внутриличностных противоречий лишь до тех пор, пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений, не потребуют осуществления более радикальной смысловой перестройки личности.

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

Экспериментальное исследование рефлексивно-ресурсной детерминации разрешения учителями внутриличностных противоречий [6; 7] рас-

крывает результаты эмпирического исследования: выявленные эмпирические индикаторы уровней рефлексивного ресурса, составного анализа и особенностей их интеграции в признаки рефлексивного ресурса, типологические особенности рефлексивного ресурса разрешения противоречий у учителей и их связи с диалоговыми и внедиалоговыми стратегиями, типичные характеристики рефлексивного ресурса учителей разных профессиональных групп и с разным уровнем профессионального развития.

В исследовании применялись методы свободного моделирования и интервью, включая методику О.В. Кузьменковой «Рефлексивный ресурс учителя» (2011). В качестве стимульного материала были подобраны тексты классических художественных произведений, описывающие разнообразные эпизоды школьной жизни и прошедшие экспертизу двенадцати экспертов (кандидатов филологических и психологических наук, педагогов-психологов высшей категории и учителей). Обработка проводилась в виде экспертной оценки и контент-анализа полученных высказываний (оценочных суждений и описаний). Контент-анализ осуществлялся путем свободной группировки высказываний по сходству признаков смыслового, регулятивного и патогенного рефлексивного осмысления заданной ситуации. В дополнение к описанной методике применялись стандартизированные методики «Рефлексия человека в жизнедеятельности» А.С. Шарова, «Индивидуальная мера выраженности рефлексивности» А.В. Карпова, «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

По результатам полученных данных были выделены эмпирические индикаторы смыслового, регулятивного и патогенного уровней рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий учителей. Сначала были проанализированы вербализованные тексты испытуемых (всего 665 текстов), далее по итогам экспертной оценки являлось дифференцирование отобранных высказываний на три группы: 1) высказывания, обнаруживающие рефлексивные возможности учителя по смысловой обработке ситуации неопределенности; 2) высказывания, обнаруживающие регулятивные возможности рефлексии учителя по осознанию и осмыслению ситуации; 3) высказывания, обнаруживающие возможности патогенного характера, выражающие попытку защитить изначальную целостность своего профессионального «Я» без осознания и осмысления изменившихся обстоятельств.

С помощью параметрического критерия хи-квадрат мы определили наличие связи между двумя или большим числом признаков внутри одного распределения. Применение данного критерия показало, что λ^2 принимает значение 56,14; $p \leq 0,01$, позволяющее констатировать, что между сравниваемыми признаками существует связь, а значит, они могут в самом общем плане определять содержание рефлексивного ресурса и выступать его эмпирическими индикаторами.

Частота встречаемости высказываний имеет существенные вариации от 2-х до 10-ти, что свидетельствует о достаточной интенсивности регистрируемых категорий анализа. Коэффициент удельного веса высказываний

принимает значения, попадающие в интервал 0,123 – 0,022. Оказалось, что из трех рассматриваемых уровней рефлексивного ресурса наибольшую представленность имеют высказывания, обнаруживающие регулятивный уровень.

В целом полученные результаты свидетельствуют о большом разнообразии вариаций рефлексивных возможностей учителей относительно смысловой, патогенной и особенно регулятивной обработки предложенных ситуаций. Расчет суммарного среднего отклонения коэффициента удельного веса указывает на то, что наибольший разброс результатов распределения числовых величин имеет регулятивный ($\sigma=0,0360$), а наименьшее значение σ получено по патогенному уровню ($\sigma=0,0094$).

Своеобразие сгруппированных признаков рефлексивного ресурса и специфика их влияния на разрешение внутриличностных противоречий профессионального «Я» легло в основу выделения типов рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий: диалогово-смысловой, регулятивно-смысловой, регулятивно-стереотипный и защитный. *Диалогово-смысловой* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей характеризуется общей направленностью рефлексивных возможностей на поиск смысловых ориентиров, самоизменение и упорядочивание внутреннего мира путем творческой перестройки поддерживающих его прежних связей. *Регулятивно-смысловой* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей – это ресурсные возможности долженство-

вания, выраженные волевой саморегуляцией и вынужденностью выбора между фиксируемыми альтернативами в ситуации внутриличностной неопределенности профессионального «Я». *Регулятивно-стереотипный* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей характеризуется интегрированными возможностями фрагментарного отношения к ситуации внутриличностной неопределенности и проектирование ее разрешения на основе сиюминутных нужд. *Защитный* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей характеризуется интеграцией рефлексивных возможностей, направленных на пассивно-выжидательную или созерцательно-оценивающую активность субъекта.

Сравнительный анализ представленности типов рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий у учителей показал наличие у большинства из них регулятивно-стереотипного рефлексивного ресурса (39%), реже отмечается защитный рефлексивный ресурс (27%), еще реже – регулятивно-смысловой (23%); самым редким оказался диалогово-смысловой тип рефлексивного ресурса (11%).

Такие результаты указывают на то, что рефлексивный ресурс учителей представлен всеми типами, но предопределяется разрешение их внутриличностных противоречий, чаще всего регулятивно-стереотипным и защитным типами. Это означает, что у учителей имеются рефлексивные возможности фиксации альтернатив в ситуациях неопределенности профессионального «Я», так как они с

трудом допускают возможные изменения внутреннего мира, а если и допускают эти изменения, то проектируют внутриличностную реконструкцию по пути выбора, стереотипного или осознанного.

Для уточнения различий в типологических проявлениях рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий у учителей разных профессиональных групп мы обратились к анализу данных профессионально эффективных учителей относительно среднестатистических. В качестве «среднестатистических» учителей были взяты средние данные по нескольким группам слушателей проблемных курсов. К профессионально эффективным учителям мы сочли возможным отнести тех, которые принимали участие в профессиональных конкурсах «Учитель года» и «Педагогический дебют». На наш взгляд, в таком участии учитель проявляется не просто как субъект социально значимой деятельности, а прежде всего, как автономная самоактуализирующаяся личность, способная выходить за пределы собственных возможностей и, в силу этого, сохранять свое лицо и свободу выбора. В контексте нашего исследования именно такие проявления характеризуют профессиональное развитие учителя [3; 4; 5].

Согласно полученным статистическим данным, было выявлено наличие существенной разницы между рефлексивными ресурсами разрешения противоречий «профессионально эффективных» учителей и «среднестатистических»: у первых преобладают регулятивно-стереотипные и регулятивно-смысловые рефлексивные возможности (в порядке выраженности),

у вторых – защитные и регулятивно-стереотипные. Обращает на себя внимание тот факт, что диалогово-смысловой тип рефлексивного ресурса в два раза чаще встречается у «профессионально эффективных» учителей в сравнении со среднестатистическими. Кроме того, в группе «профессионально эффективных» минимально представлен защитный тип рефлексивного ресурса, а у «среднестатистических» он преобладает, детерминируя выбор стратегий приспособления, направление активности учителя на противодействие задачам саморазвития и игнорирование задач личностного и профессионального совершенствования.

В ходе реализации коррекционно-развивающих программ доказано, что психологические воздействия по развитию диалогово-смыслового содержания рефлексивно-ресурсных возможностей учителей должны быть дифференцированы в зависимости от типологических особенностей их рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий в пространстве профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кузьменкова О.В. Методика «Рефлексивный ресурс учителя»: практическое руководство. Оренбург, 2011. 59 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика. М., 2007. – 511 с.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004. 319 с.
4. Митина Л.М. Психология об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М., 2010. 385 с.
5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб., 2014. 375 с.
6. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Внутриличностные противоречия профессионального развития учителей // Российский научный журнал. 2011. № 5 (24). С. 110-117.
7. Митина Л.М., Кузьменкова О.В., Брендакова Л.В., Галина З.Н. Рефлексивная детерминация разрешения внутриличностных противоречий учителя как ресурса его профессионального развития // Психолого-педагогические проблемы развития личности и профессионала в условиях университетского образования. Габрово, 2014. С. 361–366.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.
9. Чудновский В.Э. (ред.) Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М.: Обнинск, 2008. 532 с.

УДК 159.9

Попова Т.А.*Психологический институт РАО (г. Москва)***НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК МЕТОД
ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ.
ЛОГОАРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности проведения научно-образовательного проекта как метода формирования смысложизненных ориентаций у молодежи. Актуальность данного проекта продиктована потребностью молодежи в осмысленности собственной жизни. В статье описана структура занятий: теоретическая часть, практическая часть и индивидуальный проект. Описаны логоАрт-терапевтические упражнения, направленные на развитие рефлексии у молодежи.

Ключевые слова: смысл жизни, осмысленность жизни, смысложизненные ориентации, научно-образовательный проект, подростковый возраст, Я-экзистенциальное, индивидуальный проект, рефлексия.

T. Popova*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow***SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROJECT AS A METHOD
OF FORMING ORIENTATIONS IMPORTANT FOR LIFE.
LOGO-ART THERAPY IN WORKING WITH ADOLESCENTS**

Abstract. The article deals with possibility of realization a scientific and educational project as a method of forming young peoples' orientations important for life. Young peoples' need for making their life conscious ensures actuality of the article. The author describes the structure of sessions: theoretical part, practical part and an individual project. Logo-art therapeutic exercises are described which stimulate adolescents' self-reflection development.

Key words: meaning of life, life conciseness, orientations important for life, scientific and educational project, adolescence, existential-I, logo-art therapy, individual project, reflection.

В.Э. Чудновский определяет феномен смысла жизни как «особое психическое образование, имеющее свою специфику возникновения, свои этапы становления, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека». Именно эта концепция явилась основой для реализа-

© Попова Т.А., 2014.

ции научно-образовательного проекта «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?», проводимого на базе ФГНУ «Психологический институт» с 2012 г. Смысложизненные ориентации человека возникают не на «пустом месте»: их созревание подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития. «Созревание» смысложизненных ориентаций происходит далеко не сразу, существуют

определенные этапы их становления, закономерности смены которых стоит изучать» [9]. Одним из таких этапов созревания принято считать подростковый период.

В целом, с момента его создания участниками научно-образовательного проекта стало 57 учащихся – 25 старшеклассников и 22 учащихся колледжа и ВУЗов, в этом учебном году группа учащихся составит 26 человек, а также в проекте приняли участие 11 педагогов и психологов Москвы и Московской области.

Научным основанием проекта стали исследования, проведенные Г.А. Вайзер, Т.Г. Цигулевой, Т.А. Бирюковой, О.В. Люсовой, Т.И. Шульгой, Т.А. Гавриловой, М.Т. Гордиенко, И.В. Ульяновой, Т.А. Поповой.

Подростковый возраст – время, когда сосуществуют парадоксально противоположные смыслы, время конгломерата смыслов, которые не стали устойчивой иерархией, но существенно обуславливают характер дальнейшего «смыслостроительства» [9].

Г.А. Вайзер [2], отмечает, что современный этап развития общества характеризуется ломкой устоев, кризисным состоянием, что приводит к наложению социального кризиса на возрастной и вызывает у подростков переживание «двойного кризиса», обусловленного внешними и внутренними факторами. Данные, полученные в психологическом эксперименте, проведенном в 7–8 классах, показали, что в период становления смысла жизни проявляется все разнообразие его содержания (широкие социальные, групповые, индивидуальные, познавательные, эмоциональные смыслы). Г.А. Вайзер отмечает, что в 7 классе

процесс осознания феномена смысла жизни происходит неравномерно, на одни вопросы учащиеся затрудняются ответить, другие – раскрывают представления об этих феноменах с разной степенью глубины. В 10-х, 11-х классах испытуемые четко дифференцируют смысл жизни как понятие и как личностное образование, как смысл собственной жизни. [2]

Эксперимент, проведенный Т.Г. Цигулевой, Т.А. Бирюковой [8] показал, что наиболее часто школьники связывают смысл жизни с целями. Для девятиклассников был определен самый высокий уровень совпадения общего и личностно-значимого смысла. Исследователи предполагают, что совпадение общего и личностно-значимого смысла свидетельствуют о том, что смысложизненные ориентации испытуемых находятся в стадии формирования, когда личностный смысл недостаточно выделен из общих представлений о смысле вообще.

Цель как смысложизненную детерминанту настоящего исследовала О.В. Люсова. Автор выявила, что жизненные цели значимо связаны со смыслом жизни и результативностью самореализации, что позволяет говорить о целях, как смысложизненных детерминантах настоящего в юношеском и во взрослом возрасте [4]. Для формирования жизненных целей большое значение имеют ценностно-смысловой и эмоционально-волевой факторы, а именно – осознание смысла жизни, свобода, ответственность, воля, вера, положительное отношение к будущему. Исследования смысложизненных ориентаций у детей группы риска ведутся отечественными психологами под руководством Т.И. Шульги. Было

установлено, что «дети лишенные родительского попечения, отличаются узостью и ограниченностью жизненных ценностей» [11].

О том, как эффективно выстраивать воспитательную систему по формированию смысло-жизненных ориентаций у школьников пишет И.В. Ульянова [7].

Изучением специфики смысло-жизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи занималась Н.Л. Быкова [1]. Исследователь приходит к выводу, что смысло-жизненные ориентации – это сложные социально-психологические образования, порождаемые реальными значимыми жизненными взаимоотношениями субъекта и комплексами объектов жизнедеятельности и отражающие индивидуально-значимую интерпретацию существа этих отношений.

В эксперименте, проведенном Т.А. Гавриловой и М.Т. Гордиенко [3] результаты показали, что традицион-

ные человеческие ценности (здоровье, наличие хороших и верных друзей, материально обеспеченной жизни, любви и счастливой семейной жизни) и осмысленность жизни у старшеклассников демонстрирует отсутствие корреляционных связей, ценность свободы и счастье других людей чаще связано с бессмысленностью жизни и лишь показатель «познание» коррелирует с осмысленностью жизни, целями жизни и возможностью управлять собственной жизнью.

В наших исследованиях при проведении анкетирования (анкета В.Э. Чудновского «о смысле жизни») были выявлены категории, которые наиболее часто используются подростками при ответах на вопросы о смысле жизни. (рис. 1) Для обработки полученных данных мы провели контент-анализ. Также применялась статистическая обработка (Т-критерий Стьюдента).

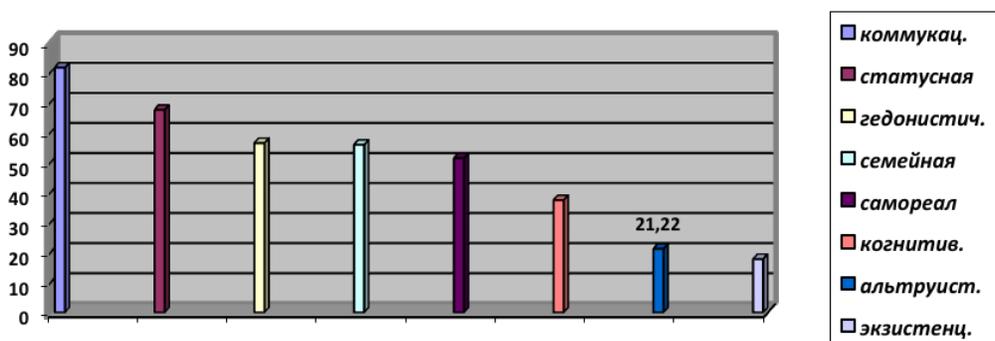


Рис. 1. Средние значения по анкетированию.

Первое место занимают коммуникативные категории – 81,56%, т. е. при описании смысла жизни подростки, прежде всего, выделяют общение, пишут о том, как важно иметь друзей, познавать других. В 67,5% анкет преобладает категория «Статусность» –

подростки подчеркивают важность для смысла жизни успешности и положения в обществе, среди сверстников, наличие авторитета. В 56,42% анкет подростки пишут, что для них смысл жизни в получении удовольствий – «побольше гулять», «играть в компью-

тер», «отдыхать и ничего не делать», «получать от жизни все удовольствия». «Семейные» категории отмечены в 55,86% анкет – «смысл жизни, чтобы твоей семье было хорошо», «принести пользу семье», «смысл жизни в семейном счастье», «оставить наследство внукам», «чтобы близкие ни в чем не нуждались» и т. д. Многие школьники пишут о самореализации 51,4% (естественно таких ответов больше в старших классах): «найти себя в профессии и жизни», «быть хорошим профессионалом», «не останавливаться на том, чего достиг, совершенствоваться». «Когнитивная» категория упоминается в 37,43% анкет: дети пишут о необходимости «познать больше», «понять людей, окружающий тебя мир», «узнать все о себе», «получить новые знания», «получать знания – из книг, от людей, из опыта, познать все стороны жизни», «развивать свои мозги». «Альтруистические» категории встречаются в 21,22% анкет. Дети пишут: «чтобы другим было хорошо», «уметь пожертвовать своими интересами», «уметь отдавать все до последнего», «учитывать интересы других, близких тебе людей». 17,8% анкет свидетельствуют о достаточно высокой сформированности у их авторов экзистенциальных категорий: «ощущать свою свободу», «быть свободным», «жить полной жизнью», «смысл жизни в жизни после смерти, чтобы тебя помнили», «оставить свой след», «смысл жизни в любви», «любить и быть любимой», «чтобы самому делать свою судьбу». Со статистической достоверностью установлено, что чем выше уровень осмысленности жизни, тем более значимы: альтруистические намерения ($t=2,434$, значимость 0,016), стремление к са-

мореализации ($t=4,038$, значимость 0,000), экзистенциальность ($t=4,082$, значимость 0,000), отношения в семье ($t=1,989$, значимость 0,048) и желание познания ($t=4,724$, значимость 0,000). Отметим следующие тенденции (статистически значимые) – чем старше становятся подростки, тем чаще упоминаются категории: альтруизма, экзистенциальности, семейные, когнитивные.

Проведенная исследовательская и экспериментальная работа доказала наличие компонента Я-экзистенциального, включающего в себя: представление о смысле собственной жизни и отношение к ней как единому смысловому пространству; осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошедшем и будущем; потребность в активной реализации собственного будущего [5].

Программа научно-образовательного проекта выстраивалась в соответствии с темами, которые были интересны участникам.

Для полной реализации проекта, позволяющей выявить рефлексивную составляющую Я-экзистенциального были введены логоАрттерапевтические элементы. ЛогоАрт-терапия – это синтез логотерапии В. Франкла [12] и антропософской арт-терапии Маргарет Хаушка. В 2001 г. метод разработала и зарегистрировала бразильский арт- и лого-терапевт Марианне да Сильва Прадо [13]. В ЛогоАрт-терапии философские идеи становятся «осязаемыми» в работе с материалами. Логотерапия, собственно работа с жизненными ценностями, варианты прояснения меняющихся смыслов, выражается в динамическом рисовании, в арт-терапевтических живописных

работах, в работах на восстановление равновесия и ритма. Акцент ставится на смысложизненных ориентациях, на целостности процесса жизни и смысла жизни. Терапевтический процесс помогает осознанности и осмысленности жизни, позволяет ощутить собственную ответственность за свое жизненное пространство и за собственное время жизни.

В.Э. Чудновский, исследуя феномен жизненного пространства личности, описал три составляющих: объективную, субъективную и субъектную [10]. Исследованием данного параметра и его составляющих велось нами при помощи логоАрт-терапевтического упражнения «Дом моего будущего» [6]. Задание выполнялось дома, индивидуально. Участники семинара демонстрировали свою работу – рисунок, макет, компьютерный вариант дома, рассказывали о своем проекте. Участники задавали автору вопросы по проекту. Важным элементом занятий было формирование умения отстаивать собственную точку зрения, умение объяснить свой замысел. Рисунок дома включал не только оформление архитектурного решения, варианты которого были очень креативными, но самым значимым являлась презентация наполнения дома – какими смыслами выстраивают свое пространство подростки.

Целью методики являлось формирование у участников конкретного представления о собственных смысложизненных ориентациях, об отношении к собственной жизни, как к единому смысловому пространству жизни. В задачи входило: создание образа собственного дома будущего, развитие способности рефлексировать

по отношению к собственной жизни и расстановку приоритетов в смыслах.

Исследование продуктов творческой деятельности (рисунка, объемного макета, компьютерного исполнения) показало, что работа над рисунком потребовала большой внутренней работы, размышлений о смыслах не как об абстрактности, а о собственных смыслах, о том, чем сейчас заполнен дом и чем необходимо наполнить его в будущем. Отметим, что ребята очень старались и ни один дом не повторял другой – творческое разнообразие предложенных проектов поражала – каждый дом отличался своей уникальностью и индивидуальностью. Проекты отличались по содержанию и по форме: дом-корабль, дом на дереве, дом-пирамида (созданная под впечатлением от пирамиды Маслоу), дом-печь, дом-дворец, были и объемные макеты домов, и проекты, созданные на компьютере и продемонстрированные с помощью технических средств (проектора).

Анализ данных работ привел к выводу о том, что чаще всего подростки используют в виде фундамента те жизненные смыслы, которые уже присутствуют в их жизненном пространстве и дают им опору в сегодняшнем дне. Отмечено, что в 85% учащихся считают опорой семью и образование.

Работа над созданием была действительно серьезной. Например, проект, в котором учащийся колледжа нарисовал фундамент и один лишь блок стены. По его словам, он изобразил то, что присутствует сейчас в его жизни – это его семья и его образование, а рядом нашлось место для строительных материалов, продумал он дорогу для их подвоза, и даже обозначил место

для мусора, считая этот мусор теми качествами, которые мешают ему двигаться вперед, развиваться. Молодой человек продемонстрировал то, что в данный момент для него актуально – он осознает, что есть сейчас и как нужно двигаться дальше и, самое главное, – от него самого зависит, каким будет его будущее, его дом.

Стены в эскизах участников чаще всего обозначали те смыслы, которые сейчас окружают и помогают выстроить свою жизнь – друзья, близкие люди, интересные занятия, находилось место для нравственных и экзистенциальных ценностей – добра, свободы, любви, как к конкретному человеку, так и к людям в целом.

При защите своего проекта участники волновались, однако они активно отстаивали свои творческие работы и отвечали на вопросы.

Анализируя результаты данного логоАрт-терапевтического упражнения, мы пришли к выводу, что каждый элемент, «кирпичик» был обдуман, осознан, помог разобраться в себе и познакомиться с собой, сделать шаг на пути к познанию и пониманию себя. Инсайты происходили и прямо на презентации проекта, подростки отмечали, что можно что-то изменить, добавить, доработать.

Очень важным результатом работы мы считаем, то, что размышления, обсуждения над смыслом жизни продолжались и после занятий – по дороге домой, на занятиях, проводимых руководителями групп в учебных заведениях. Участники обращались со своими вопросами, за рекомендациями не только по темам занятий, но по волнующим их темам. Реализовывались задачи психолого-педагогической

поддержки.

Данное упражнение выявило рефлексивное отношение к жизни, как к целостному пространству собственной жизни. Даже если проект дома был не законченным, а прорисован только фундамент, участник признался, что «впервые задумался о своей жизни не как о проекте одного-двух лет – нужно закончить колледж, а там видно будет, а о том, что и как нужно делать дальше, как сделать свою жизнь, похожей на красивый, добротный, а главное пригодный для жизни дом».

Определение значимости нравственных ценностей – такое направление нами было задумано и осуществлено на втором году занятий научно-образовательного проекта. Разработано и апробировано логоАрт-терапевтическое упражнение «Рюкзак. Что возьму с собой в жизненный путь?». Участники проекта были поставлены перед выбором, обозначенным в инструкции: «Ты отправляешься в свой жизненный путь и обстоятельства таковы, что ты можешь в свой рюкзак взять только одну вещь. Но это не просто вещь, это либо черта характера, либо жизненная ценность. Символом этого может стать изображение любого предмета». Цель упражнения заключалась в умении ставить жизненные приоритеты, ответственно делать выбор. Творческим продуктом являлась работа – рисунок, изображающий символ этого качества характера или ценности. Участники предлагали взять с собой разные предметы-символы, например, лупу – как символ любознательности, электропилу – как «возможность с одной стороны строить и добывать что-то нужное, с другой – защищаться от врагов», кто-

то предлагал взять нож туриста – как символ универсальности и возможности адекватно реагировать – «нужно поесть – пожалуйста – ложка, нужно поработать – вот вам, нож и отвертка». Был вариант зеркала – «общение с собой», неожиданным стало предложение взять с собой «саженец дерева – как воплощение ценностей жизни». Кто-то не смог выбрать что-то одно и признался в своих сомнениях – «важнее бутылка воды – как символ жизнедеятельности или компас как указатель, куда идти?». Интересной была презентация старшеклассника, в которой он предлагал взять книгу, в которой можно найти все ответы на все вопросы. При защите проекта молодой человек осознал, что взять с собой в жизнь он хотел бы не книгу-всезнайку, а уверенность и книга была всего лишь символом знания своей уверенности. Упражнение имеет терапевтический характер, поскольку каждый работает не только с символом, отражением его в рисунке, не только с осмысленностью, но и с внутренним запросом – что самое важное здесь и сейчас, что важно для моей жизни.

В проекте принимают участие подростки и учащаяся молодежь юношеского возраста. Эти возрастные периоды отличаются повышенной активностью, стремлением к активным действиям, отмечается высокая потребность в общении. Основными задачами развития в эти периоды являются – формирование способностей и интересов, стремление разобраться в собственных поступках, развитие интереса к себе, понимание себя, развитие форм и навыков личностного общения, способов взаимопонимания. Подростковый и юношеский периоды

являются наиболее сензитивными для формирования смысложизненных ориентаций, для определения собственного пути развития. Старшеклассники и студенты ощущают острую необходимость в психологических знаниях, в понимании процессов и механизмов развития и формирования личности, знании «как это работает, что лежит в основе тех или иных поступков». Не всегда легко и просто найти ответы на вопросы, которые очень волнуют: «Общение – что это? Может ли оно стать основным смыслом жизни? Зачем нужен имидж? Призвание – важно ли это? Смысл жизни в деньгах?». На эти и многие другие вопросы могут найти ответы участники научно-образовательного проекта. Занятия предусматривают получение теоретических знаний, их практическую отработку и создание индивидуального проекта.

Целью проекта является: формирование у подростков отношения к собственной жизни, не как к множеству возрастных периодов, событий, ситуаций, а как к единому смысловому пространству жизни.

Задачи:

1. Сформировать у школьников адекватное представление о себе, своих смысложизненных ориентациях.

2. Сформировать рефлексивное отношение к собственной жизни, адекватное восприятие своих возможностей.

3. Развивать способности к высказыванию своей точки зрения, способность к аргументированию и отстаиванию своей позиции.

4. Сформировать способности к открытому диалоговому общению, умение работать в команде.

Организация работы: занятия проводятся в виде семинарских занятий с элементами тренинга и имеют следующую структуру:

1. Теоретическая база – основные научные понятия, положения.

Встреча с интересными людьми (ученые, бизнесмены, представители творческих профессий).

2. Индивидуальный проект (Рисунок или макет как символ и письменное обоснование). Защита проекта.

3. Практический блок. Занятия с элементами тренинга. Отработка полученных знаний, размышления, мозговой штурм, дискуссии. Формирование навыков по созданию собственной позиции, по защите собственного мнения

Курс рассчитан на 7 занятий, продолжительность каждого занятия 135 минут.

Темы: «Знакомство», «Общение. Мой главный смысл жизни – общение (преимущества и недостатки данного утверждения)», «Найди себя. Начиная с имиджа», «Семья, как сохранить мир? (типы конфликтов в семейной жизни)», «Найти себя в профессии. Взаимовлияние смысложизненных ориентаций и профессионального выбора», «Деньги и смысл жизни. Иметь или быть?», «Мой выбор» (презентация исследований, проектов).

Проведенный курс занятий показал свою актуальность; творческие работы и исследования участников проекта были опубликованы в электронном сборнике материалов международного симпозиума «Психологические проблемы смысла жизни и акме» на сайте ФГНУ «Психологический институт».

Проект продолжает свою работу, в 2013–2014 учебном году тематика заня-

тий включает темы о духовном развитии личности и о религии, о здоровом образе жизни, о творчестве и о школе человечности. Разработано новое логоАрт-терапевтическое упражнение «Дороги, которые я выбираю» – обязательный элемент практической части. Участники увидят изображение всем с детства известного камня, на котором высечено: «Налево пойдешь...», «Направо пойдешь...», «Прямо пойдешь...». Какие варианты будут предложены и какой выбор сделает каждый из подростков нам и предстоит узнать.

Выводы.

1. Исследования, опыт организации, проведение и изучение результатов показали, что научно-образовательный проект является методом формирования смысложизненных ориентаций и может применяться в практике психологов и педагогов, работающих с молодежью.

2. ЛогоАрт-терапевтические упражнения являются эффективными инструментами в практической работе по формированию смысложизненных ориентаций у молодежи.

3. Занятия в формате научно-образовательного проекта решают не только образовательные задачи (получение знаний по психологии), но и задачи психолого-педагогической поддержки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Быкова Н.Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей: Дис. канд. психол. наук, Самара, 2005. 205 с.
2. Вайзер Г.А. Отношение старшеклассников к проблеме смысла жизни // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. М. 2001. С. 172–32.

3. Гаврилова Т.А., Гордиенко М.Р. Осмысленность жизни и ценностные ориентации старшеклассников // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник XVIII симпозиума. М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО, 2013. С. 196.
4. Люсова О.В. Цель как смысложизненная детерминанта настоящего в юношеском возрасте. Ярославль, 2007.
5. Попова Т.А. Смысложизненный аспект становления Я-концепции подростка: Дис.канд. психол. наук. М., 2009, 166 с.
6. Попова Т.А. Выявление рефлексивного отношения к жизни у школьников // Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник XVIII симпозиума. М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО, 2013. С. 38.
7. Ульянова И. В. Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся средней школы. Смоленск, 2012. 42 с.
8. Цигулева Т.Г., Бирюкова Т.А. Смысложизненные ориентации старшеклассников. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни// М. 2001. 172–179, 180–186.
9. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избр. труды. М.: МПСИ, 2006. 767 с.
10. Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности как психологический феномен. Сборник научных статей. Психология смысла жизни: методологические, теоретические, прикладные проблемы. Сб.науч.ст., ИрГУ, 2014. С. 3–33.
11. Шульга Т.И. Особенности становления смысложизненных ориентаций у детей и подростков группы риска. // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М.: ПИ РАО, 2008. С. 377–394.
12. Frankl V.E. Mans search for meaning. Beacon press. 2006, 165 p.
13. Marianne de Silva Prado. Logoart. Sidottu, 2006.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Карпинский К.В.

В.Э. ЧУДНОВСКИЙ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Ни для кого не секрет, что научные интересы Вилена Эммануиловича весьма разносторонние, а результаты его исследований внесли весомый вклад в фундаментальные и прикладные отрасли науки – общую, социальную, возрастную, педагогическую психологию. Но совершенно особую, уникальную роль научные прозрения и открытия юбиляра сыграли в становлении отечественной психологии личности.

Как известно, в науке встречается два основных типа ученых: систематизаторы и новаторы. Вилен Эммануилович, на мой взгляд, является феноменальным новатором. На всем протяжении научного пути он не раз проявлял драгоценную для любого исследователя способность чувствовать пульс проблем и предвосхищать перспективные линии развития психологической науки.

Судите сами.

1980 г. Категория времени представлена в психологии преимущественно исследованиями восприятия временных микроинтервалов в ситуационном масштабе. О временной перспективе, как устойчивом личностном образовании, которое развертывается на протяжении целостной биографии, психологам известно очень немногое. Культовая книга Жозефа Ньютона «Перспектива будущего и мотива-

ция», систематически вводящая фактор времени в контекст человеческой мотивации и личности, будет издана еще только через 5 лет. А Вилен Эммануилович выпускает небольшую по объему, но очень богатую в плане исследовательских гипотез работу под названием «О временном аспекте гармонического развития личности». Эта статья получила широкую известность и стала одним из первых камушков лавинообразного интереса к временному измерению личностного развития и бытия. Она повлияла на такие оригинальные разработки отечественной психологии личности, как концепция временной транспективы (В.И. Ковалева), концепция личностной организации времени жизни (К.А. Абульхановой), причинно-целевая концепция психологического времени личности (Е.И. Головахи и А.А. Кроника), психологическая концепция хронотопа (Н. Н. Толстых) и многие-многие другие.

Идем дальше.

1981 г. Вилен Эммануилович публикует книгу «Нравственная устойчивость личности», обобщающую результаты его докторской диссертации. На момент выхода этой работы в свет психология еще только подступалась к разграничению психологических и этических аспектов в проблеме духовно-нравственного развития и функци-

онирования личности. Попытки психологического анализа нравственного развития и поведения личности иногда встречали глухое непонимание среди психологов и яростное сопротивление от стороны философов. Диссертация и монография Вилена Эммануиловича явилась одним из первых конкретно-психологических исследований в этой области. И на сегодняшний день ее можно считать прологом и классикой для таких ультрасовременных научных направлений, как «психология нравственности», «психология духовности», «этическая психология личности».

1988 г. В журнале «Вопросы психологии» напечатана статья «Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания». Эта была очень своевременная и революционная по духу работа, которая предвосхитила и подготовила становление субъектного подхода в отечественной психологии. В ней Вилен Эммануилович, в числе немногих советских психологов, формулирует вопрос о роли субъективно-субъектного начала в развитии личности и ее деятельности. Это сейчас субъектный подход позиционируется в качестве не только важнейшего, но и фирменного, аутентичного принципа отечественной психологии. Но в те годы это было не столь очевидным и требовались такие люди, как Вилен Эммануилович, чтобы выдвинуть проблему субъекта на повестку психологических исследований.

Наконец, я перехожу к проблеме, на которой последние 20 лет сосредоточены помыслы и исследования нашего дорогого юбиляра. Это – смысл жизни как психический феномен. Тема смыс-

ла жизни имплицитно присутствовала в подтексте трудов целого ряда психологов советской эпохи, но будучи идеологически скользкой, не становилась предметом развернутого анализа и открытого обсуждения. Феномен смысла жизни вуалировался идеологически безобидными понятиями, например, «направленность личности» или «ведущий мотив-цель». До середины 90-х годов прошлого столетия в отечественной психологии были считанные по пальцам работы, в которых этот феномен назывался своим именем.

По-настоящему прорывной стала статья Вилена Эммануиловича «Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего», изданная в 1995 г. в «Психологическом журнале». В ней впервые в истории отечественной науки были эксплицированы предмет, задачи, категориальный аппарат, ключевые гипотезы для психологического анализа смысла жизни.

Про эту и последующие работы Вилена Эммануиловича можно сказать многое, но я хотел бы заострить внимание на двух чрезвычайно интересных моментах. Не знаю, задумывался ли об этом сам автор, но мне, как читателю и ценителю его работ, очевидно, что существует своего рода эстафета идей «Выготский – Божович – Чудновский».

Как известно, Выготский не оставил после себя законченной теории личности и уж тем более смысла жизни, но высказал капитальное, руководящее положение о том, что «личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком *овладения*». В свою очередь, Вилен Эммануилович характеризует смысл жизни как психиче-

ское образование, которое эмансипирует личность от внешних и внутренних условий и позволяет ей стать хозяйном собственной судьбы. Получается, что смысл жизни выполняет функцию личностного «органа», психического «орудия», посредством которого человек овладевает процессом собственной жизни и превращается в ее подлинного субъекта. Переключка идей Выготского и Чудновского здесь налицо.

Второй момент состоит в том, что смысложизненные идеи Вилена Эммануловича не только протягиваются в ретроспективу – к истокам отечественной психологии, но и выходят в перспективу – намечают зону ближайшего развития психологии смысла жизни.

В современной мировой психологии смысл жизни преимущественно изучается в рамках двух научных направлений – экспериментальной экзистенциальной психологии, во-первых, и позитивной психологии, во-вторых. В силу ряда причин здесь прочно утвердилось и активно тиражируется представление об исключительно позитивном влиянии смысла жизни на развитие, продуктивность, благополучие и здоровье личности. Это неадекватное, однобокое представление можно было бы назвать «постулатом оптимальности смысла жизни». Из него выводятся частные следствия, которые некритически принимаются и разделяются большинством исследователей как у нас, так и за рубежом. Например, частное положение о том,

что «наличие смысла в жизни – всегда благо для личности, а отсутствие или утрата – всегда трагедия», воспринимается практически как аксиома.

Концепция Вилена Эммануловича выгодно отличается тем, что оптимальность рассматривается как относительное, а не абсолютное свойство смысла жизни. Оптимальным признается не всякий смысл, а обладающий определенными содержательными и формальными параметрами и отвечающий определенным психологическим критериям. Причем эти параметры и критерии теоретически описаны самим Виленом Эммануловичем и эмпирически подтверждены его учениками. Исследования показывают, что смысл жизни – обоюдоострое психическое образование, которое может как стимулировать прогрессивное, восходящее развитие личности, так и обременять его, быть фактором стагнации, регресса и деградации, вести личность в тупики самореализации и разрушительные для нее кризисы. В конечном итоге, это значит, что всякая нормально развивающаяся личность должна уметь не только искать и находить смысл своей жизни, но также переоценивать, терять и освобождаться от него.

Вот до этой прозорливой мысли современной зарубежной психологии еще предстоит дорасти!

Так держать, дорогой Вилен Эмманулович!

Попова Т.А.

В.Э. ЧУДНОВСКИЙ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ, УЧИТЕЛЬ

В.Э. Чудновский родился в Одессе 24 сентября 1924 г. Отец Вилен Эммануилович после окончания курсов «красной профессуры» был направлен на Дальний Восток по партийной линии, поднимать сельское хозяйство. Но трагически погиб и вскоре был объявлен врагом народа. Семья испытала все тяготы и лишения, связанные с этим. В 1941 г. переезд в Ташкент. Вилен Эммануилович часто вспоминает о непростых военных годах. Свою трудовую деятельность будущий ученый начал в тылу, на ответственной работе, он был сборщиком военно-транспортных самолетов Ли-2. «Часто работали сутками на авиационном заводе, в то время люди практически жили на заводе», – вспоминает В.Э. Чудновский. «Поспим 2 часа и снова за работу, все понимали, что от каждого зависит победа». С 1941 по 1946 г. В.Э. Чудновский проработал на заводе. Но желание учиться было очень сильным и в 1944 г. Вилен Эммануилович поступает в Ташкентский вечерний педагогический институт имени В.Г. Белинского. В 1949 г., закончив институт с красным дипломом, и специальностью преподавателя истории и учителя средней школы, он начинает свою педагогическую деятельность. В.Э. Чудновский в институте увлеченно изучает психологию, любовь к которой пробудили лекции П.И. Левентуева, известного своими исследованиями по этнопсихологии. Талантливый студент пользовался авторитетом и уважением, после окончания института был приглашен читать лекции по психологии. В.Э. Чудновский с 1949 по

1963 читает лекции на разных факультетах Ташкентского пединститута, затем становится старшим преподавателем в Ташкентском Республиканском институте русского языка и литературы в качестве. В 1961 г. В.Э. Чудновский поступает в заочную аспирантуру НИИ общей и педагогической психологии АПН РСФСР (1961–1962 г.), где под научным руководством Н.С. Лейтеса пишет кандидатскую диссертацию и в 1963 г. блестяще ее защищает. Н.С. Лейтес, не только учитель, но и друг В.Э. Чудновского. Я была свидетелем их трогательных отношений – они до последних дней Натана Семеновича перезванивались, общались и В.Э. Чудновский всегда с большим уважением и теплом говорит о своем учителе. Часто вспоминает историю, когда будучи аспирантом принес огромное количество своих записей, а Натан Семенович, прочитав их все сказал: «Вы – молодец, там есть пару стоящих предложений». Аспирант Чудновский был в недоумении – только пару??? А теперь Вилен Эммануилович и сам очень строг к своему труду, и все время повторяет, что «редактировать себя он может бесконечно, как Лейтес».

В.Э. Чудновский в 1964 г. становится сотрудником Психологического Института и по сей день трудится в стенах этого института. С особой теплотой В.Э. Чудновский вспоминает времена, когда А.А. Смирнов был директором института, беспартийный директор пользовался большим авторитетом не только в научных рядах, но и среди чиновников.

Научные интересы В.Э. Чудновского сначала были связаны с проблемами индивидуально-психологических различий, которыми занималась лаборатория Б.М. Теплова. Кандидатская диссертация была написана на тему: «Соотношение возрастных и типологических особенностей у дошкольников». Исследования В.Э. Чудновского по психофизиологии дошкольников показали, что возрастные и типологические особенности нервной системы не являются параллельно действующими факторами, они взаимосвязаны между собой, причем в некоторых случаях они как бы «складываются», усиливая друг друга.

В монографии «Нравственная устойчивость личности», написанной в 1981 г., В.Э. Чудновский, исследуя биологические и социальные аспекты личности, убедительно показал, что по мере развития и созревания природных особенностей ребенка изменяется их роль в процессе формирования его личности.

С искренним уважением В.Э. Чудновский относится к Л.И. Божович. Он работал в ее лаборатории, чем очень гордится. В предисловии к книге Лидии Ильиничны, которая была напечатана не только в России, но и издана в других странах (к В.Э. Чудновскому обращались из Америки с просьбой разрешить публикацию его предисловия к книге Л.И. Божович) он вспоминал, что «в научной позиции Лидии Ильиничны было нечто “диссидентское” – она боролась за “психологический суверенитет” личности, за эмансипированность личности от социального давления, за право человека быть не только преобразователем окружающих обстоятельств, но и творцом самого себя».

В.Э. Чудновский работает в лаборатории над исследованием устойчивости личности как целостного образования, как определенного уровня сформированности личности. В.Э. Чудновский пришел к выводу, о том, что психологическую сущность устойчивости личности составляет личностная ориентация на отдаленные факторы. Результатом теоретико-экспериментального исследования стал научный труд, докторская диссертация «Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника». Защита состоялась в 1981 г. Исследование показало, что высший уровень устойчивости личности предполагает ориентацию человека на цели, выходящие его за пределы не только наличной ситуации, но и узколичных интересов и интересов близкой ему группы людей в сфере интересов общества. В.Э. Чудновским предложена система психолого-педагогических рекомендаций, в которых научно-обоснованные воспитательные мероприятия, направлены на формирование нравственной устойчивости личности школьника. Автор делает особый акцент на том, что к школьнику нужно относиться, как к активному участнику жизни общества. Особо подчеркивается значимость нравственных идеалов в формировании отдаленной ориентации поведения. В.Э. Чудновский раскрыл составляющие положительного опыта А.С. Макаренко. И сегодня продолжает свою работу в «Воспоминания о будущей школе» – так называется книга, написанная В.Э. Чудновским совместно с директором школы № 67 г. Москвы Р.М. Бескиной. Интересному опыту творческого учительского коллектива размышлениям психолога не только о

школе, но и об образовании в целом посвящена эта книга. В школе был создан в 1986 г. по инициативе учителей и при поддержке В.Э. Чудновского музей А.С. Макаренко. Удивительно, что спустя 30 лет дух школы жив, директором стала выпускница школы, треть педагогического коллектива – бывшие ученики. В.Э. Чудновский поддерживает связь со школой, ныне №1567, которая недавно праздновала свой 60-летний юбилей. В книге «Воспитание способностей и формирование личности» (1986 г.) В.Э. Чудновский, подчеркивает, что инструментом для учителя в педагогической деятельности может стать воздействие на способности через личность, и тогда существенно повышается возможность получить новое, мощное средство их выявления и развития. В трудах В.Э. Чудновского находим психологические характеристики видов индивидуального стиля (позитивного и негативного) и стратегии индивидуального подхода учителя к ученику, построенные с опорой на формирование основных качеств личности. Проведенное экспериментальное исследование соотношения способностей и основных личностных образований показало, что развивающиеся способности заметно воздействуют на формирование личности. Но еще большее значение имеет тот факт, что развитие способностей существенно определяется условиями воспитания, особенностями сформировавшейся личности. В «Книге для учителя», написанной В.Э. Чудновским в 1993 г., обобщен научный опыт, много внимания уделяется макаренковской системе воспитания, даны рекомендации педагогам.

Еще одной темой для научного ис-

следования стала проблема формирования убеждений. В.Э. Чудновским в соавторстве с учителем 67 школы – Л.И. Звавичем, в 1993 году публикуется книга для старшеклассников «Анатомия убеждений». Работа стала победительницей конкурса международного фонда «Культурная инициатива», в котором приняли участие более полутора тысяч авторских коллективов, и была рекомендована в качестве экспериментального учебного пособия.

С 1995 г. основным научным интересом В.Э. Чудновского стала тема смысла жизни. Переведенная и опубликованная книга В. Франкла «Человек в поисках смысла» взволновала ученого. В.Э. Чудновский пишет статью «Смысл жизни: проблема эмансипированности от “внешнего” и “внутреннего”», опубликована в «Психологическом журнале» (№ 2, 1995 г.). Статья с интересом была встречена научным сообществом. В.Э. Чудновский совместно с А.А. Бодалевым на базе «Психологического института» организуют симпозиум по психологическим проблемам смысла жизни и акме. А.А. Бодалев оценивая работу В.Э. Чудновского, подчеркивает, что ему удалось «проинтегрировав огромный массив данных, позволивший ввести понимание сложнейшего феномена, каким является смысл жизни, на качественно новый уровень, с позиций системного подхода проследить объективные и субъективные факторы, которые определяют его основные характеристики, прояснить его место и роль среди других образований в психическом мире человека, создать стратегию и тактику инструментовки воспитания растущего человека, при которых у него формировался бы та-

кой смысл жизни, который помогал бы ему стать высоконравственной личностью и творчески проявляющим себя профессионалом Мастером в избираемом им виде труда». В.Э. Чудновский инициатор и один из руководителей - организаторов симпозиума по проблемам смысла жизни и акме (1995–2004 гг., 2006 – по настоящее время). Доклады В.Э. Чудновского на пленарных заседаниях всегда отличаются особой глубиной и актуальностью, задают вектор исследований смысло-жизненной проблематики.

Отвечая на вопрос в интервью «Научный симпозиум, что он значит в Вашей жизни?»

Вилен Эммануилович сказал: «Я благодарен судьбе за то, что удалось организовать и (самое главное) сделать традиционную работу симпозиума. Симпозиум подходит к своему двадцатилетию. В его работе принимают участие представители многих регионов России, психологи из Белоруссии, Украины, Казахстана, Латвии, Бразилии. Опубликовано 11 сборников научных статей, коллективом участников симпозиума, создано учебное пособие «Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога» (2008), материалы симпозиума, систематически публикуются в «Психологическом журнале», «В вопросах психологии», интернете. В работе симпозиума принимают участие молодежная секция, постоянно научно-образовательный проект для молодежи, обсуждающий проблему: «Как строить собственное будущее».

Думаю, не ошибусь, если скажу, что симпозиум стал одним из механизмов «предопределенности судьбы» для многих людей, правда прибавляющим

забот, но делающим жизнь более целенаправленной, придающим ей дополнительный смысл и удовлетворение от создания того, что удалось продвигнуть в чрезвычайной сложной и чрезвычайно значимой для каждого человека проблеме.

Для меня симпозиум – точка опоры, задающая перспективу, помогающая выстоять, на нелегком завершающем участке жизненного пространства».

По инициативе В.Э. Чудновского и непосредственном участии, в рамках симпозиума в 2010 г. нами организована успешно и продуктивно работает молодежная секция. Научная концепция смысла жизни В.Э. Чудновского стала основой для создания постоянно действующего научно-образовательного проекта «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?», организованного для юных участников симпозиума. Он является научным консультантом данного проекта, читает лекции на проекте.

Изданы книги «Смысл жизни и судьба» (1997 г.), монография «Становление личности и проблема смысла жизни» (2006 г.). В.Э. Чудновский является составителем, редактором и автором учебного пособия для студентов педагогических ВУЗов «Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога» (2008 г.). При его непосредственном участии изданы сборники материалов симпозиумов по проблемам смысла жизни и акме.

Высоко оценивая вклад В.Э. Чудновского в исследование смысло-жизненной проблематики, К.В. Карпинский, отмечает: «Концепция В.Э. Чудновского выгодно отличается тем, что оптимальность рассматривается как относительное, а не абсолют-

ное свойство смысла жизни. Оптимальным признается не всякий смысл, а обладающий определенными содержательными и формальными параметрами и отвечающий определенным психологическим критериям. Исследования показывают, что смысл жизни – обоюдоострое психическое образование, которое может как стимулировать прогрессивное, восходящее развитие личности, так и обременять его, быть фактором стагнации, регресса и деградации, вести личность в тупики самореализации и разрушительные для нее кризисы. В конечном итоге, это значит, что всякая нормально развивающаяся личность должна уметь не только искать и находить смысл своей жизни, но также переоценивать, терять и освобождаться от него».

В работах В.Э. Чудновского показано, что смысл жизни – не просто определенная идея, ценность, содержащая цель жизни, как традиционно считалось, а особое психическое образование, которое, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека, на его судьбу. Оно действует как «буферный механизм», как система «сдержек и противовесов», не допускающих одностороннего подчинения внешнему и вместе с тем препятствующих превращению человека в раба собственных потребностей, влечений, сиюминутных интересов.

В.Э. Чудновский впервые в психологии описал фундаментальные характеристики смысла жизни как психологического феномена (амбивалентность, интеграционный аспект, адекватность), выделил типы структурных иерархий, включающих «боль-

шие» и «малые» смыслы.

В своей работе «Смысловая вертикаль человеческой жизни» (2012 г.) В.Э. Чудновский подробно исследовал методологические аспекты проблемы смысла жизни, такие как: наука и религия о смысле жизни, смысл жизни и личность, смысловая вертикаль человеческой жизни, проблема целостности смысла жизни.

Жизненное пространство личности – тема, которая также тщательно разработана ученым. Описаны три составляющие жизненного пространства: объективная, субъективная и субъектная. Становление личности представлено как процесс освоения субъектом пространства собственной жизни, овладения им. Смыслообразование в этом процессе выходит на новый уровень: «контекстом» смысла становится вся жизнь человека. Смысл жизни является «интегратором» жизненного пространства, придающим ему «событийность» и выводящим его за пределы «кругового», «циклического» движения времени. (2013–2014гг)

В.Э. Чудновским опубликовано более 130 работ, которые получили широкую известность и признание. Вилен Эммануилович является участником многих международных конференций и симпозиумов. Плодотворную исследовательскую деятельность В.Э. Чудновский успешно сочетает с научно-педагогической.

С 1996 г. Вилен Эммануилович Чудновский преподает в Московском Педагогическом Университете (ныне Московский государственный областной университет), где читает лекции по смысловому жизненному тематике.

Под его руководством защищено 19 кандидатских диссертаций. В на-

стоящее время он является научным консультантом докторской диссертации. В 2009 г. я защитила кандидатскую диссертацию под руководством Вилена Эммануиловича. С глубокой признательностью вспоминаю это чуткое руководство, в котором Вилен Эммануилович проявил себя, как пример настоящего Исследователя, когда требовал, чтобы каждый фрагмент диссертации тщательно прорабатывался, как большой Ученый, масштабно и обоснованно выстраивая направление нашего исследования, и как мудрый Учитель, который не раз поддерживал, когда одолевали сомнения и препятствия казались непреодолимыми. Все ученики В.Э. Чудновского чувствуют заботу и

искренний интерес Учителя и сегодня.

В.Э. Чудновский награжден почетными грамотами, медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», медалями К.Д. Ушинского и Г.И. Челпанова.

Решением ученого совета ФГНУ «Психологический институт им. Щукиной» доктору психологических наук, профессору, ведущему научному сотруднику В.Э. Чудновскому присвоено звание **ПОЧЕТНОГО ПРОФЕССОРА** Психологического института.

Спасибо Вилену Эммануиловичу за неисчерпаемость творческих идей и постоянное желание двигаться вперед, быть в авангарде научных исследований!

НАШИ АВТОРЫ

Балашов Владимир Сергеевич – аспирант кафедры социальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета; e-mail: goodvin49@mail.ru

Бочковская Ирина Александровна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь); e-mail: gtimoshenko@mail.ru

Гаврилова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии образования Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток); e-mail: tgavrilovaster@gmail.com

Губанова Альвина Васильевна – доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета; e-mail: malyagubanovich@mail.ru

Ефремова Галина Ивановна – доктор психологических наук, профессор, директор представительства Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета в г. Москве; e-mail: Efremova_ncfu@mail.ru

Карпинский Константин Викторович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета им. Я. Купалы (Беларусь); e-mail: karpkostia@tut.by

Леоненко Елена Анатольевна – младший научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь); e-mail: elena_leonenko@mail.ru

Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экстремальной психологии и психологической помощи Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: кер@psy.msu.ru

Митина Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии профессионального развития личности Психологического института РАО (г. Москва); e-mail: mitinalm@mail.ru

Попова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института РАО (г. Москва); e-mail: elenia2@yandex.ru

Рябов Максим Павлович – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; e-mail: sergejsergeevich@inbox.ru

Соколовская Ирина Эдуардовна – кандидат психологических наук, докторант кафедры социальной педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета; e-mail: iren3d@yandex.ru

Тимошенко Галина Валентиновна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь); e-mail: gtimoshenko@mail.ru

Филатова Александра Федоровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета; e-mail: filatovaaf@mail.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2014. № 4

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 7, усл. п.л. 7.

Подписано в печать 22.12.2014. Заказ № 2014/12-15.

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а