



ISSN 2949-5113 (print)  
ISSN 2949-5105 (online)

**ПРО  
СВЕТ**  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ПРОСВЕЩЕНИЯ

# **Вестник**

ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
ПРОСВЕЩЕНИЯ

*Серия*

**Психологические  
науки**

*100 лет  
со дня рождения  
В. Э. Чудновского*



**2024 / № 2**

ВЕСТНИК  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА ПРОСВЕЩЕНИЯ

ISSN 2949-5113 (print)

2024 / № 2

ISSN 2949-5105 (online)

серия

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Название журнала до сентября 2023 г.: Вестник Московского государственного  
областного университета. Серия: Психологические науки

**Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.**

Журнал «Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по следующим научным специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

**The peer-reviewed journal was founded in 1998**

«Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree” on the following scientific specialities: 5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology (psychological sciences); 5.3.3. Labor psychology, human engineering, cognitive ergonomics (psychological sciences); 5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment (psychological sciences); 5.3.5. Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences). (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

ISSN 2949-5113 (print)

2024 / № 2

ISSN 2949-5105 (online)

series

# PSYCHOLOGY

BULLETIN  
OF FEDERAL STATE UNIVERSITY  
OF EDUCATION

**Учредитель журнала**  
**«Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки»:**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный университет просвещения»

Выходит 4 раза в год

**Редакционная коллегия**

*Главный редактор:*

**Шульга Т. И.** – д-р психол. наук, проф., Государственный университет просвещения

*Заместитель главного редактора:*

**Нестерова А. А.** – д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения

*Ответственный секретарь:*

**Филинкова Е. Б.** – к. психол. н., доц., Государственный университет просвещения

*Члены редакционной коллегии:*

**Иванников В. А.** – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**Карабанова О. А.** – д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**Карри К.** – д-р психол. наук, Православный институт святого Иоанна Богослова (г. Москва)

**Марцинковская Т. Д.** – д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва), Российский государственный гуманитарный университет

**Овсяник О. А.** – д-р психол. наук, доц., Государственный университет просвещения

**Митина Л. М.** – д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

**Слайтер Э.** – д-р психол. наук, профессор, Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

**Утлик Э. П.** – д-р психол. наук, проф., Государственный университет управления

**Фирсов М. В.** – д-р ист. наук, проф., Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова

**Шнейдер Л. Б.** – д-р психол. наук, проф., Российский государственный гуманитарный университет

**Эрнер И.** – д-р психол. наук, проф., Городской университет Нью-Йорка (США)

**ISSN 2949-5113 (print)**

**ISSN 2949-5105 (online)**

Рецензируемый научный журнал «Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки» – печатное издание, в котором публикуются статьи российских и зарубежных учёных по общей психологии, социальной психологии, психологии личности, психологии труда, инженерной психологии.

Журнал адресован психологам, докторантам, аспирантам и всем интересующимся достижениями в области психологии и смежных с ней наук.

Журнал «Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73333.

**Индекс серии «Психологические науки» по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717**

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» ([www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)), а также на сайте Вестника Государственного университета просвещения ([www.psumgou.ru](http://www.psumgou.ru)).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Государственного университета просвещения» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 2. – 126 с.

© Государственный университет просвещения, 2024.

**Адрес редакции:**

г. Москва, ул. Радио, д.10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: [info@vestnik-mgou.ru](mailto:info@vestnik-mgou.ru)

сайт: [www.psumgou.ru](http://www.psumgou.ru)

**Founder of journal**  
**“Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences”**  
Federal State University of Education

————— Issued 4 times a year —————

**Editorial board**

*Editor-in-chief:*

**T. I. Shulga** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Federal State University of Education

*Deputy editor-in-chief:*

**A. A. Nesterova** – PhD in Psychology, Assoc. Prof., Federal State University of Education

*Executive secretary:*

**Y. B. Filinkova** – PhD in Psychology, Assoc. Prof., Federal State University of Education

*Members of Editorial Board:*

**V. A. Ivannikov** – Full member (academician) of the Russian Academy of Education, honored professor

**O. A. Karabanova** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Lomonosov Moscow State University

**Ch. Currie** – PhD in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine (Moscow)

**T. D. Martsinkovskaya** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow); Russian State University for the Humanities

**O. A. Ovsyanik** – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Federal State University of Education

**L. M. Mitina** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

**E. Slayter** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Salem State University (Massachusetts, USA)

**E. P. Utlik** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., State University of Management

**M. V. Firsov** – Dr. Sci. (History), Prof., I. M. Sechenov First Moscow State Medical University

**L. B. Shneider** – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Russian State University for the Humanities (Moscow)

**I. Earner** – PhD in Psychology, Prof., City University of New York (USA)

**ISSN 2949-5113 (print)**

**ISSN 2949-5105 (online)**

The reviewed scientific journal “Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences” is a printed edition that publishes articles of Russian and foreign scientists about general psychology, social psychology, personality psychology, labor psychology, and engineering psychology.

The journal is addressed to psychologists, doctoral students, PhD students and all those interested in achievements in psychology and related sciences.

The series «Psychology» of the Bulletin of the State University of Education is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № ФС77-73333

**Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717**

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](http://www.elibrary.ru)), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library “CyberLeninka” ([www.cyberleninka.ru](http://www.cyberleninka.ru)), as well as at the site of the State University of Education ([www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru))

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the State University of Education» is obligatory. 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.

Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences. – 2024. – no. 2. – 126 p.

© Federal State University of Education, 2024.

**The Editorial Board address:**

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

Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: [info@vestnik-mgou.ru](mailto:info@vestnik-mgou.ru)

site: [www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru)

# СОДЕРЖАНИЕ

## ТЕМА НОМЕРА: 100 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. Э. ЧУДНОВСКОГО

<i>Представляем тему номера</i> .....	6
<i>Карпова Н. Л.</i> Смысл жизни и судьба Вилена Эммануиловича Чудновского (к 100-летию со дня рождения) .....	10
<i>Митина Л. М.</i> Психологические ресурсы и смысложизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов .....	22
<i>Карпинский К. В.</i> Личностный смысл ребёнка и переживание смысложизненного кризиса в ситуации бесплодия .....	40
<i>Мелик-Пашаев А. А.</i> Инсайт: загадка или тайна? .....	56
<i>Попова Т. А.</i> Смыслогенерирующее творчество: влияние артлогометодов на самооценку студентов .....	68
<i>Мартынова Е. В.</i> Проблема смысла жизни в практике психологического консультирования .....	88
<i>Ульянова И. В.</i> Научные идеи В. Э. Чудновского как актуальный ресурс профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России к деятельности в подразделениях по делам несовершеннолетних .....	103
<i>Гаврилова Т. А.</i> Пространственные способности как фактор обучения в среде виртуальной реальности .....	115

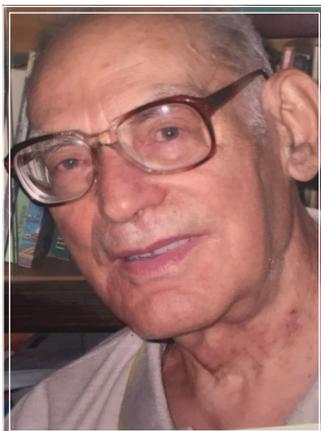
# CONTENTS

## ТЕМА HOMEPA: 100TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF V. E. CHUDNOVSKY

<i>Introducing the Theme of the Issue</i> .....	6
<i>N. Karpova.</i> Meaning of Life and Destiny Vilena Emmanuilovich Chudnovsky (To the 100th Anniversary of Birth) .....	10
<i>L. Mitina.</i> Psychological Resources and Life-Meaning Orientations in Alternative Models of Teacher Professionalization .....	22
<i>K. Karpinski.</i> Personal Meaning of a Child and Experience of a Meaning of Life Crisis in a Situation of Infertility .....	41
<i>A. Melik-Pashayev.</i> Insight: Riddle or Mystery? .....	56
<i>T. Popova.</i> Meaning-Generating Creativity: The Influence of Artlogomethods on Students' Self-Esteem .....	69
<i>E. Martynova.</i> The Problem of the Meaning of Life in the Practice of Psychological Counseling .....	88
<i>I. Ulyanova.</i> V. E. Chudnovsky's Scientific Ideas as an Actual Resource for Professional Training of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for Activities in Juvenile Affairs Units .....	104
<i>T. Gavrilova.</i> Spatial Abilities as a Factor of Learning in a Virtual Reality Environment ..	115

**Уважаемые читатели журнала  
«Вестник Государственного университета просвещения.  
Серия: Психологические науки»!**

Данный номер журнала является тематическим. Он посвящён 100-летию со дня рождения Вилена Эммануиловича Чудновского! Имя этого замечательного психолога объединяет два вуза – Психологический институт РАО и наш, бывший Московский государственный областной университет, а теперь – Государственный университет просвещения.



областной университет, на кафедру психологии. На протяжении всей своей научной и преподавательской деятельности В. Э. Чудновский читал лекции по возрастной психологии, психологии развития, педагогической психологии. Его заслугой как учёного и преподавателя являлся впервые разработанный авторский курс «Смысл жизни человека»,

научное сотрудничество нашего университета и научного института Психологического института РАО всегда приносило новое, современное знание в обучение студентов. Многие сотрудники ПИ РАО читали лекции в нашем вузе: Е. А. Шумилин, Д. И. Фельдштейн, В. В. Давыдов, В. А. Крутецкий и т. д. Они приносили в стены института особый научный дух, они делились результатами исследований. А. В. Захарова, И. С. Якиманская были членами Диссертационного совета по защите диссертаций.

После защиты докторской диссертации в 1995 г. я была приглашена в диссертационный совет, меня рекомендовали мои учителя и научные руководители В. Э. Чудновский и А. В. Захарова. До 2000 г. я была членом Диссертационного совета, а затем была приглашена на кафедру общей психологии Олегом Васильевичем Дашкевичем. Так началось наше сотрудничество на кафедре. В 1996 г. В. Э. Чудновский перешёл на работу в Московский государственный

который он читал для студентов, аспирантов, а также преподавателей ФПК. За время своей научной и преподавательской деятельности В. Э. Чудновский подготовил аспирантов, которые успешно защитили кандидатские диссертации, а также подготовил 2 докторов наук и помогал 3 докторам наук в подготовке диссертаций..

Научные идеи В. Э. Чудновского вдохновили на написание работ о смысле жизни человека: эта тема недостаточно развивалась в отечественной психологии. По его мнению, смысл жизни – не просто определённая идея, усвоенная или выработанная человеком, а особое психическое образование, которое имеет свою специфику возникновения, свои этапы становления и, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека, его судьбу. Продолжая научные исследования, В. Э. Чудновский постоянно размышлял о том, значима ли проблема смысла жизни для молодёжи?

Вполне понятно, что в пожилом возрасте размышления о смысле жизни – это в основном подведение итогов, того, что получилось, чего достиг, каковы результаты достижений детей, внуков и т. д. Для молодого человека эта проблема выступает как непосредственная жизненная задача: «Чего я хочу в жизни добиться? Что я могу сделать?».

Психологическим механизмом смысла жизни является способность человека мысленно выходить за пределы собственной личности, своего Я. По мнению В. Э. Чудновского, «...человек уподобляется великому Копернику...», может посмотреть на себя со стороны, способен «выходить за собственные пределы», что даёт возможность приобрести совершенно особую точку опоры: она всегда при нём и одновременно вне его. Она позволяет ему в любой момент подняться над ситуацией и оттуда посмотреть иными глазами на сиюминутные обстоятельства и на себя в этих обстоятельствах.

Это новое направление, которое разработал В. Э. Чудновский, рассматривало психологические портреты учителей, анализ которых позволил выявить разные смыслы жизни – любовь к профессии, любимое дело. Были изучены соотношения профессиональной деятельности и индивидуальности (стиль деятельности), вопросы саморазвития и самосовершенствования.

Сегодня, в XXI в., как никогда прежде сблизилась понятия смысла жизни человека и человечества. Основная задача данного курса – помочь старшеклассникам становиться субъектом собственной жизни. Отнестись к ней не просто как к множеству событий, ситуаций, удач и разочарований, а как к единому целостному пространству, во многом обусловленному активностью самого человека, степенью его ответственности за собственную жизнь и умением «выстраи-

вать» её в соответствии с представлением о её смысле. Помочь старшеклассникам осознать, что человек является обитателем, в общем-то, небольшого жилища под названием «планета Земля», которое нужно беречь, беречь всем вместе, потому что от мира и согласия в нём зависят его благополучие и долговечность.

Работать с В. Э. Чудновским было необыкновенно интересно. Новые идеи, новые направления в изучении это важной и неиссякаемой темы вызывали обсуждения, дискуссии на кафедре у преподавателей и аспирантов. Хочу отметить особое отношение В. Э. Чудновского к аспирантам: уважение, вера и уверенность в них как будущих исследователях.

Во введении мы добавим воспоминания одного из бывших аспирантов В. Э. Чудновского, кандидата психологических наук Екатерины Анатольевны Красновой (Максимовой), чтобы читатель смог узнать о человеке, которому посвящён выпуск.

*На жизненном пути нам встречаются разные люди. И есть среди них такие, которые стали родными, близкими, дорогими, любимыми. Они не уходят от нас. Они остаются. Сопровождают дальше по жизни.*

*Для нашей семьи таким человеком стал Вилен Эммануилович Чудновский. Эталон нравственности, порядочности, необычайного трудолюбия и упорства, несгибаемой силы воли и доброты. Учёный. Педагог. Интересный собеседник, радушный хозяин. Человек, болеющий за своё дело, за учеников. Вилен Эммануилович радел за Россию, был настоящим патриотом. Не мог жить без любимой работы ни дня.*

*С момента защиты моей диссертации «Смысл жизни как фактор педагогического творчества» прошло уже 22 года. У многих знакомых тогда это название вызывало снисходительную улыбку. А*

мы с Виленом Эммануиловичем вложили всю душу, силы и время в создание этой работы, стараясь сделать её интересной и полезной. Один из выводов диссертации звучит так: «В своих высших проявлениях педагогическое творчество становится ведущим компонентом в системе смысловых ориентаций учителя». Я, молодой аспирант, готова была на любые эксперименты и подвиги. Однако педагогическая профессия не была для меня тогда основным смыслом жизни.

Так получилось, что к педагогической деятельности мы с мужем вернулись лишь в среднем возрасте, зная все сложности современной системы образования. Зачем? Видимо, посеянные Виленом Эммануиловичем семена дали свои всходы. Мне, оказалось, большое удовольствие и радость доставляет работа с дошкольниками (ранее я работала со школьниками и студентами). Муж преподаёт в школе. Готовимся к занятиям самозабвенно. Периодически в памяти «всплывают» целые абзацы диссертации, которые доказывают, что всё мы делаем правильно. Здесь и о процессуальном и результативном удовлетворении профессиональной деятельностью. И о взаимопереходах педагогического творчества и творчества в искусстве. Но главное – о смысле профессиональной деятельности педагога.

Как важно в гонке современной жизни ощущать, осознавать, для чего мы живём. Понимать уникальность профессии учителя. В ней один человек «творит на материале» другого человека. Нам доверяют самое дорогое – детей. Детские глазёнки, наивные вопросы, неумелые ручки – неужели это часть моей работы? Радость от нарисованной картинки, искренние объятия после урока, благодарность детей и родителей...

Отдельная тема – преподавание в музее «Русская изба», который создали мы с мужем. А ещё воскресная школа. И если преподавание разумного, доброго, вечного становится для человека смыслом жизни, то такой учитель счастлив!

Любопытен тот факт, что свою научную деятельность В. Э. Чудновский начинал с изучения свойств типов нервной системы у дошкольников. Затем многие годы были отданы изучению устойчивости личности школьника. Большое внимание он уделял проблемам психологии способностей, психологии становления убеждений. И к зрелому возрасту перешёл к изучению проблемы смысла жизни. Организовал проведение международного симпозиума по этой теме.

А у меня получилось наоборот: начала со смысла жизни, а пришла к дошкольникам. Но осмысленно. Кто знает, что ждёт впереди?

– Ну что, Катюша? Чем сегодня будете удивлять? – говорил учитель, присаживаясь за рабочий стол в своём кабинете и глядя на меня своими добрыми, с хитринкой, глазами.

Я сама себя не перестаю удивлять. Мне интересно жить, учиться новому. Делиться этими знаниями с детьми. Я испытываю радость от своей работы! Разве это не счастье?

Говорят, учителя продолжают жить в своих учениках. Значит, Вилен Эммануилович живёт и во мне, и во всех, кому посчастливилось встретить на своём пути этого Педагога.

Впереди 30-летие симпозиума. Тема смысла жизни вечна, неиссякаема. В работу вовлечены и учёные, и студенты, и школьники. Многая лета детищу Вилены Эммануиловича Чудновского!

Краснова Екатерина (Максимова)

Редакционная коллегия приняла решение о публикации воспоминаний к 100-летию со дня рождения В. Э. Чудновского, его ученики подготовили статьи по проблемам, имеющим связь с работой учёного, и предложили напечатать. Данный тематический номер, посвящённый развитию проблемы смысла жизни, показывает вклад не только В. Э. Чудновского, но и всех его учеников, соратников, единомышленников. Мы предлагаем читателям узнать, что нового в развитии данной проблемы в настоящее время.

*Главный редактор научного журнала  
«Вестник Государственного университета просвещения.  
Серия: Психологические науки»  
доктор психологических наук, профессор Т. И. Шульга*

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-10-21

## СМЫСЛ ЖИЗНИ И СУДЬБА ВИЛЕНА ЭММАНУИЛОВИЧА ЧУДНОВСКОГО (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

**Карпова Н. Л.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Цель.** Представить основные вехи биографии профессора В. Э. Чудновского – создателя оригинальной психологической концепции нравственной устойчивости личности и основателя симпозиумов по проблемам психологии смысла жизни в Психологическом институте РАО, где он проработал более 50 лет.

**Процедура и методы.** На основе анализа публикаций В. Э. Чудновского и интервью с ним показана возрастающая актуальность проблемы смысла жизни.

**Результаты.** Анализ проведённых исследований подтвердил выявленную им многоаспектность и сложность структуры данного феномена, связь смысла жизни с другими личностными образованиями и «коэффициент» его полезного действия.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Подчёркнута адресность многих книг Чудновского учителям и педагогам вузов, а также ученикам школ и студентам – будущим педагогам в плане осознания целенаправленной смысло-жизненной ориентации и становления нравственной устойчивости личности.

**Ключевые слова:** В. Э. Чудновский, актуальность, личность, направленность, нравственная устойчивость, смысл жизни, структура

## MEANING OF LIFE AND DESTINY VILENA EMMANUILOVICH CHUDNOVSKY (TO THE 100TH ANNIVERSARY OF BIRTH)

**N. Karpova**

*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research  
ul. Mokhovaya, 9, building 4, Moscow, 125009, Russian Federation*

### **Abstract**

**Aim.** The main milestones in the biography of Professor V. E. Chudnovsky, the creator of the original psychological concept of moral stability of the individual and the founder of symposi-

ums on the problems of the psychology of the meaning of life at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, where he worked for more than 50 years, are presented.

**Methodology.** Based on an analysis of publications by V. E. Chudnovsky and the interview show the growing relevance of the problem of the meaning of life. **Results.** The analysis of the research conducted confirmed the multidimensionality and complexity of the structure of this phenomenon that he identified, the connection between the meaning of life and other personal formations and the “coefficient” of its beneficial effect.

**Theoretical and/or practical significance.** The focus of many of Chudnovsky’s books on teachers and university professors, as well as schoolchildren and students - future teachers in terms of awareness of purposeful life orientation and the formation of moral stability of the individual is emphasized.

**Keywords:** V. E. Chudnovsky, relevance, personality, orientation, moral stability, meaning of life, structure

### Введение

24 сентября 2024 г. исполняется 100 лет со дня рождения академика Международной педагогической академии, доктора психологических наук, профессора Вилена Эммануиловича Чудновского – создателя оригинальной психологической концепции нравственной устойчивости личности, автора многочисленных работ по проблемам психологии личности, психологии воспитания и развития способностей и главное – одного из вдохновителей отечественных исследований конца XX – начала XXI вв. по психологии смысла жизни и в течение почти 20 лет руководителя симпозиумов в Психологическом институте РАО по данной проблематике.

Есть люди, вся жизнь которых чётко определена их взглядами, убеждениями, отношениями, поступками и делами. Именно такое впечатление осталось у меня от встречи и почти 20-летней совместной работы с профессором В. Э. Чудновским в Психологическом институте РАО, когда он перешёл в 1996 г. по приглашению академика А. А. Бодалева в нашу научно-исследовательскую группу «Психология общения и реабилитации личности».

Но до этого Вилен Эммануилович уже больше 30 лет был научным сотрудником Психологического института (до 1992 г., до возвращения исторического имени Институт после ряда переименований назывался «Научно-исследовательским институтом общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР» (НИИ ОПП АПН СССР)). В Институт он был принят в 1964 г. после защиты под руководством Н. С. Лейтеса кандидатской диссертации «Соотношение возрастных и типологических особенностей у дошкольников» (1963), а прежде 15 лет преподавал в Ташкентском педагогическом институте, исторический факультет которого окончил в 1949 г.

### Психологический институт в научной биографии В. Э. Чудновского

Как сказал Вилен Эммануилович в одном из интервью, всю свою жизнь он делил на две половины: ДО встречи с Натаном Семёновичем Лейтесом в 1961 г. и ПОСЛЕ [3, с. 29]. Все, кто близко знал обоих замечательных учёных, были свидетелями полувековой трогательно-уважительной

дружбы Учителя и Ученика, которые всегда обращались друг другу только по имени-отчеству и на Вы. О своём Учителе Чудновский говорил: «Натан Семёнович был учёным высочайшей квалификации, тонким психологом, обладавшим большой интеллектуальной зоркостью; он умел интуитивно определять главную “изюминку” проблемы и наиболее рациональное направление её исследования. Он был замечательным научным руководителем. В его отношениях с аспирантами сочетались дружеская поддержка, почти отеческая забота и высокая требовательность» [3, с. 29]. Заметим, что сам Вилен Эммануилович также обладал всеми перечисленными качествами учёного и научного руководителя – под его руководством защищено 20 кандидатских диссертаций, он помогал в подготовке докторских целому ряду психологов, в том числе и мне, за что ему великая благодарность.

Встреча с Н. С. Лейтесом, предопределившая для В. Э. Чудновского судьбу на последующие 50 лет, положила начало и его сотрудничества с Психологическим институтом, которому Чудновский в 2012 г. также трогательно объяснился в любви накануне 100-летия со дня Торжественного открытия Института: «...Институт был храмом науки, которая была ведущей жизненной ценностью, а получение реальных, осязаемых результатов в избранной области исследования – одной из главных составляющих смысла жизни сотрудника института... В самые трудные времена помогал жить, работать, справляться с многочисленными проблемами замечательный коллектив “Планеты людей”, которая называлась “Институт психологии”, и

в которой ценились искренность, доброжелательность и готовность прийти на помощь, подставить плечо...» [3, с. 40].

Говоря о полувековой истории уникального Института, к которой сам был причастен, Вилен Эммануилович называл имена известных учёных и их труды: «Борис Михайлович Теплов... в “Уме полководца” сумел воссоздать не только адекватную и убедительную психологию великих полководцев прошлого, показать причины их побед и поражений... его работа долгое время была учебным пособием для будущих военачальников... Лидия Ильинична Божович, которая в 1966 г. в условиях авторитарного режима, идеологического давления, направленного на воспитание личности с психологией “винтика” государственной машины, – выступает на XVII Международном психологическом конгрессе с докладом “Устойчивость личности, прогресс и условия её формирования...”» [3, с. 38].

Так же образно Чудновский перечислял важные события, которым был свидетелем: защита в присутствии иностранных корреспондентов и журналистов в переполненной Большой аудитории Психологического института кандидатской диссертации Ольги Ивановны Скороходовой – нашего первого слепоглухого учёного-исследователя. «Она воспитывала нас самим фактом своей жизни и творчества» [3, с. 38]. А в 1996 г. снова в Большой аудитории при аншлаге состоялась защита уже докторской диссертации Александра Васильевича Суворова, который создал новую науку – «Совместную педагогику», одним из основных принципов которой стала разнообразная совместная деятель-

ность детей-инвалидов и здоровых [3, с. 40] (Здесь добавим, что в подготовке и кандидатской, и докторской диссертации А. В. Суворову активно помогал В. Э. Чудновский; как и в последующие годы, когда Суворов тоже стал сотрудником нашей научно-исследовательской группы в ПИ РАО.)

Вилен Эммануилович вспоминает и об уникальных экспериментальных исследованиях, которые проводили сотрудники Психологического института: «Школа на Арбате... Полигон, где под руководством двух “генералов” Даниила Борисовича Эльконина и Василия Васильевича Давыдова идёт грандиозный (без преувеличения) эксперимент... целью которого является коренное изменение направленности учебного процесса – от формальной трансляции знаний в головы учащихся к подлинному образованию и становлению личности...» [3, с. 38]. «... Зрительный зал театра на Таганке. Сотни людей заполнили его до отказа... аплодирующих со слезами восторга Юлии Борисовне Некрасовой», которая проводит сеанс «снятия заикания» с группой молодых людей, помогая им обрести свободную речь и тем самым – «новую перспективу и новый смысл жизни» [3, с. 39].

С особым уважением В. Э. Чудновский говорил об Анатолии Александровиче Смирнове, который в течение четверти века возглавлял Психологический институт и «в котором удивительно сочетались высочайшее чувство справедливости, директорская строгость и отеческая забота о каждом сотруднике. На учёном совете, где подводились итоги исследовательской работы за год, директор выступал с докладом. И каждый с трепетом ждал

оценки своего труда. И каждый знал, что это будет справедливая оценка» [3, с. 40].

Символично, что завершил своё признание Психологическому институту в начале 2012 г. В. Э. Чудновский словами о том, что уже «17 лет в институте работает симпозиум по проблемам смысла жизни и акме, объединяющий людей, которые пытаются ответить на вопрос: зачем мы приходим в этот мир – чтобы сделать его лучше, осмысленней или своей индивидуальной судьбой увеличить бессмыслицу окружающей жизни?» [3, с. 40]. Отмечая, что симпозиум стал международным, опубликованы многие статьи и сборники материалов, учебное пособие «Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога» (2008), организована молодёжная секция, где выступают старшеклассники и студенты, Чудновский пишет: «Я благодарен Институту за этот поиск, который стал неотъемлемой частью моей (думаю и не только моей) биографии» [3, с. 40]. Через два года, накануне своего 90-летия, в интервью для журнала «Вопросы психологии» Вилен Эммануилович ещё раз подтвердил благодарность судьбе за то, что удалось организовать и сделать традиционной работу симпозиума, а также тот факт, что «симпозиум стал одним из механизмов “предопределённости судьбы” для многих людей, правда, прибавляющим забот, но делающих жизнь более целенаправленной, придающим ей дополнительный смысл и удовлетворение от создания того, что удалось продвинуться в чрезвычайно сложной и чрезвычайно значимой для каждого человека проблеме» [3, с. 33]. И жизнеутверждающим ориентиром для нас звучат сказанные им слова:

«Для меня симпозиум – точка опоры, задающая перспективу, помогающая выстоять на нелёгком завершающем участке жизненного пространства. Очень благодарен моим коллегам, самоотверженный труд которых обеспечивает многолетнюю работу симпозиума» [3, с. 33].

На вопрос о том, что побудило его заняться проблемой смысла жизни, В. Э. Чудновский назвал непосредственным толчком опубликованную в 1990 г. книгу Виктора Франкла «Человек в поисках смысла» в переводе и редакции Д. А. Леонтьева и Л. Я. Гозмана<sup>1</sup>, но главной причиной – интерес к проблеме отдалённой ориентации. Данная тема была центральной в его монографии «Нравственная устойчивость личности», опубликованной в 1981 г., и естественным было желание «рассмотреть проблему смысла жизни как важнейшего психологического механизма отдалённой ориентации» [3, с. 33–34].

### **Актуальность и многозначность проблемы смысла жизни**

Велика заслуга В. Э. Чудновского в том, что он сразу в начале 1990-х гг. обозначил актуальность проблемы смысла жизни в современном мире, подчеркнув, что с каждым шагом развития актуальность проблемы всё больше обостряется в виду неоднозначности, двойственности, амбивалентности развития человеческой цивилизации. Это проявляется, с одной стороны, в появлении огромных достижений научно-технического прогресса,

гигантского потока информации с помощью интернета, в достижении всё большего жизненного комфорта... С другой стороны, увеличиваются масштабы техногенных катастроф, растут межнациональные, межгосударственные, межблоковые конфликты, изощрённость которых состоит в том, что они подготавливаются и обслуживаются войнами информационными. В. Э. Чудновский постоянно говорил о растущей власти над умами людей лживых СМИ, жонглирующих понятиями добра и зла и извращающих смысл событий, ярким примером чего стала Украина. Он также подчёркивал, что особенность современного состояния проблемы смысла жизни в том, что «острие научно-технического прогресса всё больше оборачивается против человека», поскольку отношения сверхдержав могут выясняться с помощью ядерных боеголовок, которые могут уничтожить всё живое на Земле. При этом, ссылаясь на исследование академика Н. Н. Моисеева, В. Э. Чудновский повторял и его слова о том, что помимо ядерной войны к самоуничтожению человечество может привести «потеря устойчивой биосферы», и «без разумного управления своим могуществом человек не может выжить на Земле» [3, с. 16].

К разумному управлению своим могуществом, т. е. к возможности стать подлинным творцом исторического процесса и сохранить цивилизацию, в настоящее время человечество способно, только изменив свою сознательную деятельность в процессе поиска и обретения смысла жизни, поскольку именно этот феномен концентрирует в себе основную направленность внутренней активности человека. Естественно, что

<sup>1</sup> Признан иностранным агентом / Внесён в перечень иностранных агентов Минюстом РФ; осуждён за распространение ложных сведений о Вооружённых силах РФ.

для этого требуется пересмотр традиционных механизмов развития, формирования новых принципов жизни и направленность усилий на преобразование себя самого, поэтому изучение человека – актуальнейшая задача науки сегодняшнего дня во имя победы человечности, что не допускает лжи и сознательного искажения исторической правды. Проблема смысла жизни в современном социуме как никогда актуальна, поскольку это проблема существования человечества [3, с. 17].

Безусловна заслуга В. Э. Чудновского и в определении чёткой позиции относительно идеологии. Отмечая положительные изменения в российском обществе в постсоветское время в плане демократизации и либерализации социальной жизни, многопартийности и наличия оппозиционных СМИ, он говорил о страшных потерях в плане воспитания подрастающего поколения и снижении жизнестойкости населения, что с необходимостью требует «свободы, подчинённой нравственности», поскольку с «отменой» государственной идеологии «мы несколько промахнулись мимо человека... Идеология – фактор сплочения общества, становления больших смыслов... Давно пора реабилитировать это понятие» [3, с. 23]. Показательным было разработанное им и представленное в 2006 г. обращение XI научного симпозиума к общественным, политически организациям и всем гражданам России. В данном обращении подчёркивалась сложность переживаемого исторического периода для человечества: оно подошло к роковой черте преобладания узко-эгоистической концепции «развития», которое понимается как безудержное увеличение потребления,

что увеличивает пропасть между богатством и нищетой для всё растущего числа людей, ведёт к крайним проявлениям эгоизма – узко-личностного, группового, национального – и росту организаций тотально-фашистского и сектантского типа. Соответственно, «одной из наиболее значимых государственных идей должна быть идея духовно-нравственного воспитания человека» [3, с. 32]. Всё это представляет и сегодня, в 2024 г., опасность для жизни человеческой цивилизации, что усугубилось обострением главных политических и экономических противоречий ведущих мировых держав.

И хотя на данное Обращение не было никакой реакции от Правительства России, Государственной думы, Совета Федераций, истинный Учёный В. Э. Чудновский продолжал работать над исследованием психологии феномена «смысл жизни». Призывая «не промахнуться мимо себя... в жизни, не пройти мимо действительно ценного, существенно обуславливающего жизнь» [3, с. 24], в целом ряде статей он дал глубокую и всестороннюю характеристику этого феномена. Уже на первом симпозиуме 1995 г. после общественно-политических событий 1991 и 1993 гг., вызвавших у многих россиян идеологический и нравственный «слом», В. Э. Чудновский определил феномен «смысл жизни» не только как «особое психическое образование, имеющее свою специфику возникновения, этапы становления и психологическую структуру», но и как «буферный» механизм, позволяющий человеку держаться и сохранять духовную стойкость даже в самых сложных жизненных обстоятельствах [5, с. 15–16].

Глубокое и всестороннее исследование В. Э. Чудновским феномена смысла жизни (1993–2014) подтверждало глобальность и роль этого особого психического образования в жизни человека и структуре личности. Он рассмотрел данный феномен с позиций «внешнего» и «внутреннего» и определил его как «буферный механизм», как «систему сдержек и противовесов», не допускающих непосредственного подчинения «внешнему» и вместе с тем препятствующих превращению человека в раба собственных потребностей и влечений [5], выделил и описал ряд фундаментальных характеристик феномена смысла жизни: «субстанциальность», поскольку может существенно влиять на жизнь человека и заключает в себе определённый энергетический потенциал; «амбивалентность», т. к. в зависимости от содержания может служить как позитивному, так и негативному формированию личности, выступая как потенциал нравственно-психологического развития личности. Была представлена «полимотивированность» феномена как иерархия «больших» и «малых» смыслов, ярко представленная в возрастном и биологическом аспекте. Дана характеристика «интеграционного» аспекта смысла жизни, и показано, что он способствует преобразованию представлений субъекта о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в единую «линию жизни» и во многом определяет «судьбу»<sup>1</sup> [4; 5; 6].

Разрабатывая в течение десяти лет «оптимальную модель» смысла жизни, В. Э. Чудновский пришёл к понятию «адекватного» и «оптимального»

смысла жизни и подчеркнул: чем больше человек познаёт себя, тем с большей отдачей и эффективностью он способен осуществлять смысл жизни и своё призвание [3, с. 134].

### Адресовано педагогам школы и вуза

Особо подчеркнём, что все свои исследования в области психологии смысла жизни и судьбы человека В. Э. Чудновский адресовал прежде всего школьным учителям и педагогам вузов – людям, которые отвечают за мировоззрение и нравственную направленность подрастающего поколения и молодёжи. Он писал, что вчерашний первоклассник – это завтрашний гражданин страны, поэтому с момента становления сознания у ребёнка надо развивать чувство ответственности и рефлекссию своих поступков и обучать этой науке в педагогических вузах и училищах будущих учителей и воспитателей. Отмечая парадоксальность недостаточного осознания современным обществом факта, что будущее человека (и всего общества) существенно зависит от того вклада, который вносит в это будущее процесс образования, В. Э. Чудновский неоднократно повторял, что «развитие экономики, укрепление обороноспособности зависит прежде всего от человека, решающего эти задачи, от его личностной позиции, от того, каков смысл его жизни» [3, с. 25].

На примере интересного опыта работы одной из московских школ В. Э. Чудновский вместе с её директором Р. М. Бескиной показал процесс становления личности взрослого человека [1]. Благодарные выпускники и через 25 лет говорили, что школу, свой класс и своих учителей забыть

<sup>1</sup> Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба: книга для учителя. М.: Ось-89, 1997. 112 с.

нельзя. И психолог увидел причину такого отношения в том, что школа «учила и училась строить будущее, стремилась заложить личностный фундамент смысла жизни своих питомцев» [3, с. 28]. Мы знаем немало хороших школ в Москве и других городах, сохраняющих и сегодня лучшие традиции отечественной педагогики. Так, учителя и выпускники Самарской школы № 22 рассказывают о творческом педагогическом коллективе и интересной школьной жизни, организованной под руководством замечательного директора В. Д. Островского, который раньше три года руководил одной из дружин Всероссийского детского лагеря «Орлёнок» [2]. Примеры есть, но всё более возрастает значение адресованных учителям и ученикам книг, где В. Э. Чудновский был автором, соавтором и редактором: «Анатомия убеждения» (1993)<sup>1</sup>, – эта книга для старшеклассников вошла в число победителей конкурса по программе «Обновление гуманитарного образования в России» и была предложена в качестве экспериментального учебного пособия; «Нравственная устойчивость личности» (1981) [7]; «Смысл жизни и судьба: книга для учителя» (1997)<sup>2</sup>. Фундаментальная монография, вышедшая в серии «Психологи России», в которой В. Э. Чудновский обобщил свои многолетние (1961–2003) исследования по проблемам нравственной устойчивости личности и феномена смысла жизни, – «Становление лич-

ности и проблема смысла жизни: Избранные труды» (2006) [6] – также содержит большой раздел о результатах реализации данных исследований в педагогической деятельности учителя.

Надо также отметить во многом итоговую коллективную работу под руководством В. Э. Чудновского его учеников и сотрудников-организаторов симпозиумов – опубликованное под его редакцией учебное пособие для студентов педагогических вузов «Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога» (2008)<sup>3</sup>. Несколько лет работы над этим учебником стали для каждого из нас – авторов (хотя некоторые были уже докторами наук) – новой большой научной школой: Вилен Эммануилович с каждым персонально и со всеми вместе вёл скрупулёзную работу по каждому разделу и по каждой фразе текста. И было это настолько мудро и корректно, что хотелось ещё и ещё дорабатывать и совершенствовать представленный материал. Единственное что удручает, – что из сегодняшних школьных и вузовских педагогов мало кто читает и использует все вышеназванные нужнейшие для воспитания подрастающего поколения книги и пособия, вышедшие небольшими тиражами при всех презентациях на симпозиумах.

### **Коэффициент полезного действия феномена «смысл жизни»**

В заключение обратимся к одной из фундаментальных работ В. Э. Чудновского, где он убедитель-

<sup>1</sup> Чудновский В. Э., Звавич Л. И. Анатомия убеждения: логика, вера, конфликт, смысл жизни: книга для учащихся. М.: Интерпракс, 1993. 96 с.

<sup>2</sup> Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба: книга для учителя. М.: Ось-89, 1997. 112 с.

<sup>3</sup> Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Э. Чудновского. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. 532 с.

но показал действенность феномена смысла жизни, проведя анализ его «коэффициента» полезного действия [3, с. 49]. Не соглашаясь с В. Франклом в том, что смысл жизни каждого человека существует объективно и задача состоит в том, чтобы его открыть, отыскать, Чудновский на основе эмпирических данных утверждает, что у человека есть «чувство смысла» – врождённое стремление к смыслу, и только неблагоприятные обстоятельства жизни и воспитания заглушают и сводят на нет это стремление, хотя есть свидетельства о том, что неблагоприятные обстоятельства могут быть «катализатором» поиска смысла жизни.

Показывая *связь феномена смысла жизни с другими личностными образованиями*, Чудновский подчёркивает, что именно феномен смысла жизни – наиболее адекватное, наиболее концентрированное проявление личности, личностной позиции человека. Это подтверждает: а) сопоставление смысла жизни с проблемой самооценки (её адекватности) и уровнем притязаний личности, т. е. его соответствие, с одной стороны, наличным объективным условиям, необходимым для его реализации, с другой стороны – индивидуальным возможностям человека; б) смысл жизни и проблема направленности личности, её смысложизненные ориентации во взаимосвязи мотивации поведения в актуальной ситуации с мотивами, ориентирующими на отдалённое будущее; в) структуры разных типов смысложизненных ориентаций в соотношении с компонентами внутри иерархии и характером связи доминирующего и подчинённых ему мотивов, среди которых можно выделить «*монолитно-деструктивную*»,

где ведущий компонент иерархии становится самодовлеющим и как бы поглощает другие компоненты, упрощая структуру и делая её однонаправленной, что может оказывать деструктивное влияние на процесс становления личности. Формированию такой структуры способствует тоталитарное устройство общества, в жизни которого существенную роль играет феномен единомыслия [7].

И это может в одних случаях деформировать восприятие и характер мыслительных процессов человека, а в других – когда определённая идея, господствующая в сознании отдельного человека, становится достоянием многих, она существенно увеличивает силу своего воздействия, определяя «*действенно-конструктивный*» тип смысла жизни. Фундаментальным условием формирования действенного смысла жизни является «выстраивание» его на основе общечеловеческой нравственности.

Завершая свой анализ, В. Э. Чудновский пишет: «Есть достаточно оснований утверждать, что феномен совести – одна из психологических составляющих (может быть самая важная составляющая), задающая вектор, содержательную направленность процесса поиска и обретения смысла жизни, во многом обуславливающая, образно говоря, его “коэффициент полезного действия”» [3, с. 46].

### Заключение

Подводя итог сказанному, отметим, что, прожив более 90 лет, всей своей жизнью и научно-педагогической деятельностью В. Э. Чудновский был примером воплощения нравственной устойчивости личности и в близкой, и

в отдалённой ориентации, о чём писал и что до конца жизни исследовал. Он убедительно показал, что смысл жизни является личностным образованием, действенность которого особо проявляется при выстраивании его на основе общечеловеческой нравственности, и свою судьбу человек во многом осознанно определяет сам. Работы Вилена Эммануиловича и вдохновлённый им 30 лет назад и продолжающийся симпозиум приобретают всё более важное звучание в наши дни, требующее от каждого человека определённости в жизненных смыслах и нравственной устойчивости. В подтверждение добавим, что в своём выступлении на 16-м Санкт-Петербургском саммите психологов в 2022 г. Д. А. Леонтьев, говоря о ресурсах жизнестойкости в сложных повседневных социальных условиях, также отметил важность осознания факта, что в жизни, во-первых, есть такой важный ресурс, как смысл, показывающий, как наша жизнь связана с жизнью других людей, с прошлым, будущим, настоящим, с миром в целом, со Вселенной. Он привёл слова Виктора Франкла о том, что в концлагере большие шансы выжить имели не те, у кого были большие ресурсы здоровья, а те, кто имел смысловые ресурсы, кому было ради чего выживать. Во-вторых, значим ресурс целенаправленности, потому что, если у человека есть своя цель, он плохо поддаётся любым воздействиям и манипуляции. И в-третьих, – это энергетические ресурсы в самом себе, необходимая забота о себе, что позволяет выдержать и сохранить себя в сложной и неопределённой ситуации<sup>1</sup>.

С 1980 г. и до последних дней В. Э. Чудновский был одним из авторитетнейших членов диссертационных советов Психологического института, затем – Московского областного педагогического института, Московского государственного областного университета, в котором он проработал более 35 лет. Он был награждён медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне» (1946), «40 лет победы в ВОВ» (1985), «50 лет победы в ВОВ» (1995), «Ветеран труда», а также медалью К. Д. Ушинского (1999). О силе примера личности Вилена Эммануиловича не раз писали и говорили его благодарные ученики и коллеги (см.: «Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского», 2021, Часть 2: Коллективный портрет В. Э. Чудновского) [3]. Подтверждением действенности Школы В. Э. Чудновского является продолжающий ежегодно работать в Психологическом институте уже под руководством Т. А. Поповой и Г. А. Вайзер симпозиум «Психология смысла жизни и акме», на базе которого постоянно действуют молодёжная секция и образовательные программы по смысловой ориентации для школьников и волонтеров. И главное – Вилен Эммануилович показал нам всем высокий смысловой ориентир, убедил в действенности феномена смысла жизни и задал критерий нравственной устойчивости личности, основанный на человечности.

*Статья поступила в редакцию 17.01.2024*

<sup>1</sup> Леонтьев Д. О жизни в ненастную погоду и ресурсах жизнестойкости // Психологическая газета: [сайт] [28.07.2022]. URL: <https://psy.su/feed/10115> (дата обращения: 07.01.2024).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бескина Р. М., Чудновский В. Э. Воспоминания о будущей школе: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 223 с.
2. Карпова Н. Л., Рыбакина Т. Н. Благодарной памяти учителей: к 100-летию А. А. Бодалева и 95-летию В. Д. Островского // Известия Российского авторского общества. 2023. № 3. С. 225–234. DOI: 10.51944/20738498\_2023\_4\_225.
3. Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского: коллективная монография / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. М.: Смысл, 2021. 675 с.
4. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности (психологическое исследование). М.: Педагогика, 1981. 207 с.
5. Чудновский В. Э. Смысл жизни как психологическая реальность // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни: материалы I–II симпозиумов / под ред. В. Э. Чудновского, А. А. Бодалева, Н. Л. Карпова. М.: Психологический институт РАО, 1997. С. 14–22.
6. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. 768 с. (Серия: Психологи России).
7. Чудновский В. Э. Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 5–15.

### REFERENCES

1. Beskina R. M., Chudnovskij V. E. *Vospominaniya o budushchej shkole: kniga dlya uchitelya* [Memories of the future school: a book for teachers]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1993. 223 p.
2. Karpova N. L., Rybakina T. N. [To the grateful memory of teachers: to the 100th anniversary of A. A. Bodalev and the 95th anniversary of V. D. Ostrovsky]. In: *Izvestiya Rossijskogo avtorskogo obshchestva* [News of the Russian Authors' Society], 2023, no. 3, pp. 225–234. DOI: 10.51944/20738498\_2023\_4\_225.
3. Popova T. A., Karpova N. L., Vajzer G. A., Karpinskii K. V., eds. *Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: the school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021. 675 p.
4. Chudnovskij V. E. *Nravstvennaya ustojchivost' lichnosti (psihologicheskoe issledovanie)* [Moral stability of the individual (psychological study)]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 207 p.
5. Chudnovskij V. E. [The meaning of life as a psychological reality]. In: Chudnovskii V. E., Bodalev A. A., Karpov N. L., eds. *Psihologo-pedagogicheskie i filosofskie aspekty problemy smysla zhizni: materialy I–II simpoziumov* [Psychological, pedagogical and philosophical aspects of the problem of the meaning of life: materials of the I–II symposiums]. Moscow, Psihologicheskij institut RAO Publ., 1997, pp. 14–22.
6. Chudnovskij V. E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni* [Formation of personality and the problem of the meaning of life]. Moscow, Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute, 2006. 768 p.
7. Chudnovskij V. E. [The meaning of life: some results and prospects of research]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2015, vol. 36, no. 1, pp. 5–15.

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Карпова Наталья Львовна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологического консультирования и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; e-mail: nlkarpova@mail.ru; ORCID: 0000-0001-9964-7629

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalia L. Karpova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Leading Researcher, Laboratory of Psychological Counseling and Psychotherapy, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; e-mail: nlkarpova@mail.ru; ORCID: 0000-0001-9964-7629

---

### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Карпова Н. Л. Смысл жизни и судьба Вилена Эммануиловича Чудновского (к 100-летию со дня рождения) // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 10–21.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-10-21

### FOR CITATION

Karpova N. L. The meaning of life and the fate of Vilen Emmanuilovich Chudnovsky (on the 100th anniversary of his birth). In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 10–21.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-10-21

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МОДЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

**Митина Л. М.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Цель** – теоретическое обоснование и эмпирическая верификация взаимосвязи психологических ресурсов, смысложизненных ориентаций и уровней личностно-профессионального развития педагогов.

**Процедура и методы.** Исследование состояло из трёх этапов (n=314). На каждом этапе была специально разработана методическая программа. В ходе работы применены методы статистической обработки данных.

**Результаты исследования.** Выявлена специфика содержательного наполнения психологических ресурсов, рисков и барьеров личностно-профессионального развития педагогов. Показано, что основные факторы, детерминирующие личностно-профессиональное развитие педагога, – это комплекс психологических ресурсов и смысложизненных ориентаций.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Разработана технология ресурсной детерминации личностно-профессионального развития педагога, доказавшая свою эффективность в эксперименте, что позволяет рекомендовать её к внедрению в образовательный процесс школы, колледжа, вуза.

**Ключевые слова:** конструктивное совладание, концепция и технология личностно-профессионального развития педагога, модели профессионализации, психологические ресурсы, рефлексивное проектирование, смысложизненные ориентации, эмоционально-ценностное вовлечение

**Благодарности:** Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности» (FNRE-2024-0017).

## PSYCHOLOGICAL RESOURCES AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN ALTERNATIVE MODELS OF TEACHER PROFESSIONALIZATION

**L. Mitina**

*Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research  
ul. Mokhovaya, 9, str. 4, Moscow, 125009, Russian Federation*

### **Abstract**

**Aim.** Theoretical substantiation and empirical verification of the relationship between psychological resources, life orientations and levels of personal and professional development of teachers.

© СС ВУ Митина Л. М., 2024.

**Methodology.** The study consisted of three stages (n= 314). A methodical program has been specially developed at each stage. In the course of the work, methods of statistical data processing were applied.

**Results.** The specificity of the content content of psychological resources, risks and barriers of personal and professional development of teachers is revealed. It is shown that the main factors determining the personal-professional development of a teacher are a complex of psychological resources and meaning-life orientations.

**Research implications.** The technology of resource determination of personal and professional development of a teacher has been developed, which has proven its effectiveness in the experiment, which allows it to be recommended for implementation in the educational process of a school, college, university.

**Keywords:** constructive coping, the concept and technology of personal and professional development of a teacher, professionalization models, psychological resources, reflective design, life orientations, emotional and value involvement

**Acknowledgments:** The work was carried out on the topic of the state assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation "Resource-prognostic determination of personal and professional development of students and teachers as subjects of lifelong education: psychological foundations, technologies, efficiency factors (FNRE-2024-0017).

## Введение

Для профессиональной деятельности педагога существенное значение имеет формирование такого отношения к своему труду, при котором последний не просто выступает как определённая профессиональная обязанность и средство существования, а приобретает значимость смысла жизни. В какой мере и при каких условиях педагогическая профессия может стать смыслом жизни учителя? И может ли учитель в процессе своей повседневной педагогической деятельности способствовать становлению смысла жизни своих воспитанников? Или его задача ограничивается лишь передачей учащимся определённого объёма знаний?

По мнению В. Э. Чудновского, «специфика работы учителя заключается в частности в том, что в ней "сегодняшний", сиюминутный результат как будто является второстепенным, а главный смысл его профессиональной

деятельности – в её отдалённых результатах. Именно будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает, составляют подлинный смысл его жизни»<sup>1</sup>.

Эта отдалённость, временной разрыв между вложенными усилиями и их результатами делают особенно острой проблему прогноза ближайшего и отдалённого будущего самого учителя и ресурсов, необходимых ему для достижения значимых целей. В настоящей работе принципиально важно понимание ресурса, резерва и смысловых ориентаций в рамках разрабатываемого нами системного личностно-развивающего подхода к психологическим исследованиям профессионального развития личности педагога.

<sup>1</sup> Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Э. Чудновского, М.: Социальные науки, 2008. С. 156.

## Теоретические и методологические основы исследования

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выделить две позиции относительно сущности феномена «ресурсы». Согласно первой, они рассматриваются как то, что уже имеется у человека и его окружения, то, что потенциально доступно и сравнительно легко можно использовать для достижения своих целей [3; 4; 6; 14; 17]. Согласно данной точке зрения, ресурсы представляются рядоположенными компонентами функциональной системы человека; подключение и применение дополнительных ресурсов есть акт накопления, добавления, увеличения, количественного усиления системы.

Вторая позиция акцентирует внимание на понимании ресурсов как «внутренних условий» человека, которые ситуативно или целенаправленно могут им актуализироваться и применяться, увеличивая его возможности в решении задач при переходе на новый уровень социального функционирования. Согласно данной позиции, ресурсы, проявляющиеся как процессы, формируют и/или поддерживают необходимые функциональные состояния человека как субъекта [5; 13; 16; 19].

Таким образом, различают ресурсы, которые поддерживают и/или переструктурируют функции систем, сформированных ранее, и ресурсы, которые формируют новые функции, выступая как процессы. При этом условия внешней среды в организации, перестройках и трансформации функциональных систем являются катализаторами, которые способствуют повышению возможностей человека.

Делая акцент на различиях в понимании учёными феномена ресурсов, определим теоретическую задачу нашего исследования: выявить и проанализировать сущность феномена «ресурсность» относительно альтернативных моделей профессионализации педагогов.

Принципиально новым в изучении проблем ресурсности является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход и концепция профессионального развития личности учителя [10]. В концепции выделены две альтернативные модели профессионализации: модель профессионального развития и модель адаптивного функционирования. Каждая из этих моделей отличается уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик педагога: направленности, компетентности и гибкости. В модели профессионального развития учитель способен к рефлексии своей профессиональной деятельности, может грамотно управлять ситуацией, влиять на неё, осознавать свои потенциальные возможности, создавать своё настоящее и будущее, стимулируя поиск новых и нестандартных выходов из проблемных ситуаций. Модель адаптивного функционирования подразумевает приспособление учителя к среде, при этом его ключевые характеристики не развиваются, происходят регресс и стагнация, искажающие сущностные силы педагога и приводящие к неспособности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности.

В модели адаптивного функционирования в самосознании педагога преобладает тенденция подчиняться внешним условиям в виде выполнения

социальных требований, ожиданий и норм: процессы самоприспособления и подчинения среды (учеников, родителей и др.) исходным интересам учителя. При этом педагог может действовать по принципу экономии сил и чаще пользуется отработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращёнными в штампы, шаблоны, стереотипы, поступая определённым образом в каждом конкретном случае.

В работе С. П. Безносова [2] продемонстрировано, что любые способы выполнения деятельности имеют стремление к стереотипизации, консервации и постоянному воспроизводству, что ведёт к серьёзным деформациям личности.

Говоря о внутренних препятствиях на пути человека к самоактуализации, можно отметить такие, описанные А. Маслоу, специфические психологические комплексы, как «комплекс Ионы» и «десакрализацию». «Комплекс Ионы» характеризуется удовлетворённостью достигнутым, отказом от реализации своих потенциальных возможностей во всей полноте. А. Маслоу пишет, что большинство людей обладают неиспользованными или не полностью развитыми способностями, и совершенно очевидно, что многие из них избегают призваний, которые подсказывает сама природа. Часто они уклоняются от ответственности, предложенной природой, а иногда и просто случаем, и, подобно Ионе, тщетно пытаются избежать своей судьбы [7].

Десакрализация проявляется в отходе человека от перспектив роста, замыкании на решении сиюминутных проблем, уходе в виртуальные про-

странства и разного рода зависимости. Источником развития десакрализации является понимание человеком расхождения слов и дела, принципов и поступков в жизни окружающих (значимых) людей, руководителей, общественных и политических деятелей.

Поскольку важнейшим условием формирования у человека стремления к самореализации является обретение им смысла жизни, его потеря, снижение уровней его адекватности и устойчивости негативно отражаются на процессе самоактуализации и его результатах [18]. Снижение уровня адекватности смысла жизни тесно связано со снижением уровня конгруэнтности (соответствия) индивидуальной картины мира, созданной человеком, миру действительности как таковому. Результатом несоответствия является дезориентация педагога в отношении основных жизненных ценностей, их значимости и оценки возможности их достижения. Снижение уровня устойчивости смысла жизни приводит к снижению уровня мотивации учителя в отношении достижения поставленных целей.

Что касается ресурсности, по нашему глубокому убеждению, в модели адаптивного функционирования речь должна идти не о ресурсах развития, а о резервах функционирования. В объём понятия «резервы» входят, по нашему мнению: сформированные профессиональные знания, умения, навыки; стиль деятельности; наработанные приёмы взаимодействия с разными субъектами образовательного пространства (учениками, родителями, коллегами, администрацией); индивидуальные особенности педагога и др.

В модели адаптивного функционирования резервы как некоторые инварианты определённое время сохраняют свою значимость «подпитки» возможностей учителя – возможностей его функциональных систем и жизнеспособности в целом; одни резервы могут интегрироваться с другими, конвертируются для решения разных педагогических задач; все резервы довольно универсальны; разные резервы могут давать сходные результаты, обеспечивают решения разных задач; сочетание, суммирование разных резервов обеспечивает определённые изменения и эффекты.

Вместе с тем результаты наших исследований [9] показали, что длительное расходование резервов, их трата, обеднение их «запаса» снижают уровень профессионального функционирования педагога. В этом и есть причина эмоционального выгорания и других профессиональных деформаций личности педагога [1; 8; 15].

В модели профессионального развития учитель способен выйти за пределы непрерывной повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. «Этот прорыв даёт учителю возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим своё 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 трудность как стимул к дальнейшему развитию, как преодоление собственных ограничений» [10, с. 140]. Педагог, осознавая свои потенциальные воз-

можности, перспективы личностного и профессионального развития, стремится экспериментировать через поиск, творчество, возможность выбора. «Решающим элементом данной ситуации профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит – ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за всё, что происходит и произойдёт, с другой» [10, с. 140].

В модели профессионального развития ресурсы – это уникальные явления, порождающие некоторый импульс, приводящий к изменению функциональной системы, они вызывают специфические эффекты лишь у учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития. Решающую роль при этом играют «моменты» сочетаемости структур функциональных систем педагога и условий внутренней и/или внешней среды, актуализирующих ресурсы. Таким образом, создаются такие обстоятельства, когда внутреннее и внешнее взаимодействуют по-новому и по-новому осознаются педагогом в их новом значении.

Эта модель является наиболее продуктивной в деятельности творческого учителя, так как расширяет потенциальные творческие возможности и ресурсы педагога, и главное, обеспечивает их инновационную функцию.

Благодаря данной функции педагог развивается и приобретает позитивный опыт, что позволяет привлекать и создавать необходимые ресурсы, главными особенностями которых являются их востребованность и воспроизводимость. При столкновении с трудностями в условиях творчества у педагога возникает потребность в по-

вышенном ресурсном обеспечении. Именно ресурсная регуляция способствует успешной реализации данной потребности и обеспечивает инициативный и инновационный выход за пределы педагогической ситуации, решаемой задачи, профессионального труда педагога в целом. Осознание собственного ресурсного состояния является основой смыслового (смысложизненного) ресурсообеспечения жизнедеятельности. При этом поиск смысла жизни и его обретение – системообразующая характеристика педагога на стадии творческой самореализации, а также характеристика развития личности учащихся, их движения к осмыслению жизнедеятельности, направленного (ориентированного) учителем, осознающим свою миссию.

Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическая верификация взаимосвязи психологических ресурсов, смысложизненных ориентаций и уровней личностно-профессионального развития педагогов альтернативных моделей педагогического труда.

### Методы и результаты исследования

Исследование состояло из трёх этапов.

**Задача I этапа** – определить ресурсы и резервы личностно-профессионального развития педагогов в разных моделях профессионализации, способствующие созданию оптимальной образовательной среды для учащихся.

Первый этап исследования состоял из 7 серий: 5 серий исследования учителей разных моделей профессионализации (n=45), 2 серии были направлены на сравнительный анализ

результатов исследования учителей и учащихся (n=62) до кризиса (2018 г.) и в период кризиса (2021–2022 г.).

В исследовании использовалась методическая программа: Самоактуализационный тест (Э. Шостром), «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, методика Холмса и Раге для определения стрессоустойчивости и социальной адаптации, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, методика изучения оценки психологического климата в коллективе Л. Н. Лутошкина, Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина.

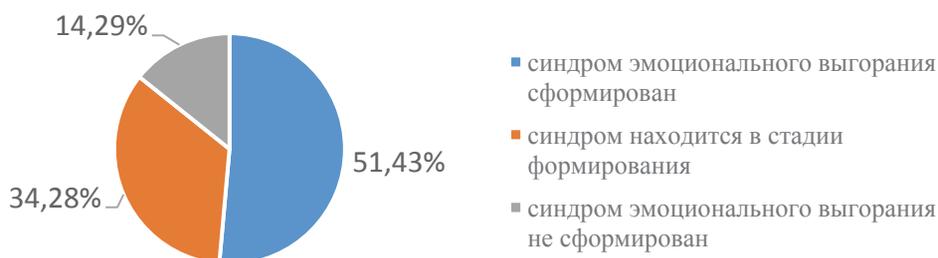
В первой серии исследования были изучены уровни личностно-профессионального развития учителей (рис. 1). Согласно результатам, 22,9% педагогов относятся к модели профессионального развития, обусловленной ресурсной детерминацией, к модели адаптивного функционирования – 77,1% педагогов. Причём 42% учителей обладают резервными возможностями для поддержания среднего (приемлемого) уровня профессионального функционирования; 35,1% характеризуются низким уровнем личностно-профессионального развития.

Задачей второй серии было выявление уровня эмоционального выгорания учителей (рис. 2). Было выявлено, что синдром эмоционального выгорания сформирован у 51,43% педагогов, в стадии формирования синдром находится 34,28% учителей и лишь у 14,29% синдром эмоционального выгорания не сформирован.

В третьей серии исследования был изучен уровень стрессоустойчивости



**Рис. 1 / Fig. 1.** Уровни личностно-профессионального развития учителей в разных моделях профессионализации / Levels of personal and professional development of teachers in different models of professionalization



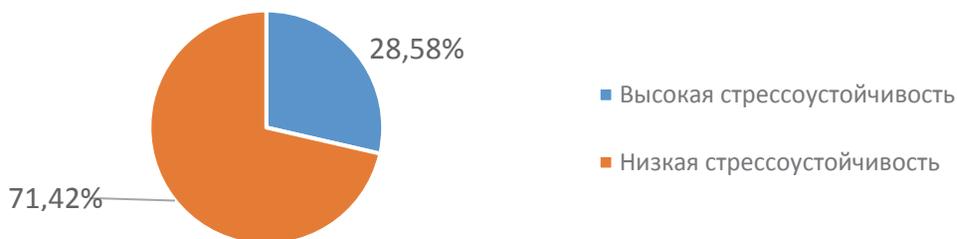
**Рис. 2 / Fig. 2.** Степень сформированности синдрома эмоционального выгорания педагогов разных моделей профессионализации / The degree of formation of the burnout syndrome of teachers of different professionalization models

педагогов. Результаты представлены на рисунке 3. Педагоги с низкой стрессоустойчивостью разделяются на две группы: у 45,71% выявлена пороговая (средняя) степень сопротивляемости стрессу, а у 25,71% – крайне низкая степень сопротивляемости.

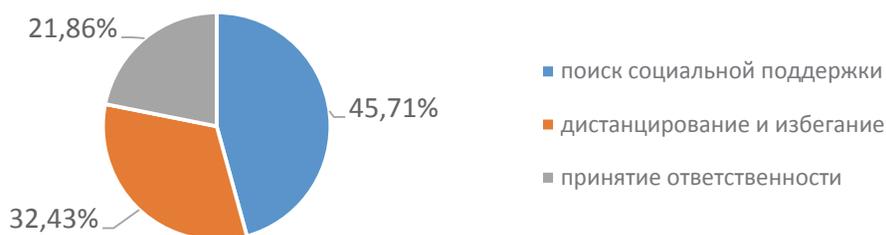
В четвертой серии исследования были изучены стратегии совладания со стрессом педагогов (рис. 4). Согласно

результатам, ведущей стратегией (45,71%) выступает поиск социальной поддержки, 32,43% учителей в стрессовых ситуациях используют такие стратегии, как дистанцирование и избегание, у 21,86% выделена стратегия принятие ответственности.

В пятой серии исследования были изучены показатели осмысленности жизни педагогов, которые по резуль-



**Рис. 3 / Fig. 3.** Уровень стрессоустойчивости педагогов разных моделей профессионализации / The level of stress tolerance of teachers of different professionalization models



**Рис. 4 / Fig. 4.** Доминирующие стратегии совладающего поведения педагогов разных моделей профессионализации / Dominant strategies of coping behavior of teachers of different professionalization models

татам диагностики значительно различаются на статистически значимом уровне в трёх группах учителей: с высоким (22,86%), средним (51,2%), низким (25,94%) уровнем личностно-профессионального развития (ЛПР).

В таблице 1 представлены обобщённые результаты, полученные в 5 сериях эксперимента.

В шестой серии исследования сравнивались показатели уровней личностно-профессионального развития

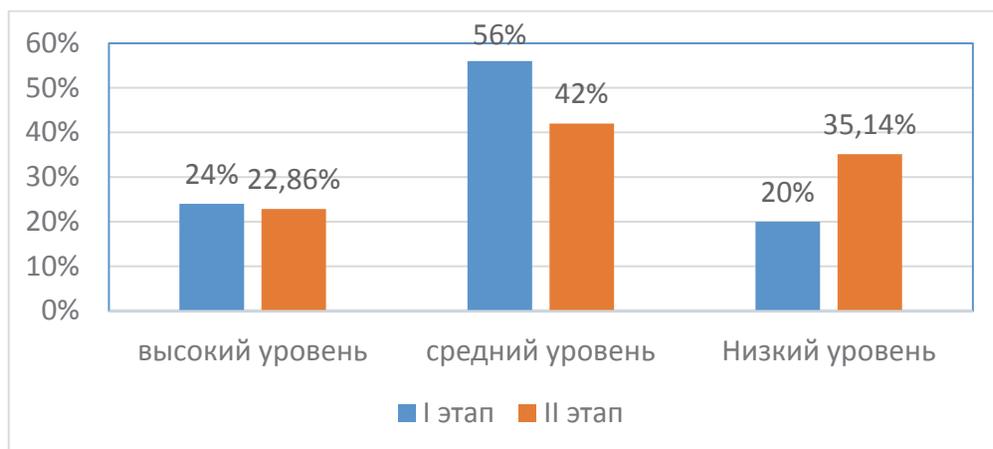
учителей разных моделей профессионализации до кризиса и в период кризиса. Результаты представлены на рисунке 5.

В седьмой серии исследования сравнивались результаты учащихся до кризиса и в период кризиса. Выявлено снижение показателей благоприятности психологического климата (рис. 6), а также повышение показателей ситуативной и личностной тревожности (рис. 7).

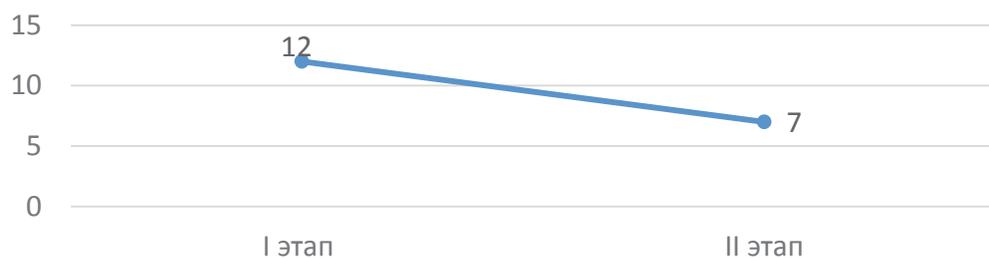
Таблица 1 / Table 1

**Сравнение ресурсной и резервной детерминации личностно-профессионального развития педагогов в разных моделях профессионализации / Comparison of resource and reserve determination of personal and professional development of teachers in different models of professionalization**

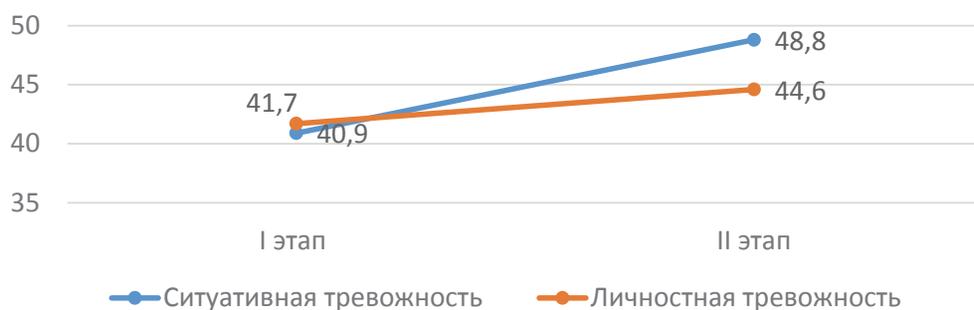
Показатели	Модель профессионального развития	Модель адаптивного функционирования	
	Ресурсная детерминация	Резервная детерминация	Отсутствие детерминации
Уровень личностно-профессионального развития	Высокий уровень – 22,9%	Средний уровень – 42%	Низкий уровень – 35,14%
Синдром эмоционального выгорания	Не сформирован – 14,29%	В стадии формирования – 34,28%	Сформирован – 51,43%
Степень сопротивляемости стрессу	Высокая степень – 28,58%	Пороговая степень – 45,71%	Низкая степень – 25,71%
Доминирующие стратегии совладающего поведения	Принятие ответственности – 21,86%	Поиск социальной поддержки – 45,71%	Дистанцирование и избегание – 32,43%
Уровень осмысленности жизни	Высокий уровень – 22,86%	Средний уровень – 51,2%	Низкий уровень – 25,94%



**Рис. 5 / Fig. 5.** Сравнение уровней личностно-профессионального развития педагогов до и во время кризиса / Comparison of the levels of personal and professional development of teachers before and during the crisis



**Рис. 6 / Fig. 6.** Сравнение показателей благоприятности психологического климата в учебном коллективе до и во время кризиса / Comparison of indicators of the favorable psychological climate in the student body before and during the crisis



**Рис. 7 / Fig. 7.** Сравнение показателей ситуативной и личностной тревожности учащихся до и во время кризиса / Comparison of indicators of situational and personal anxiety of students before and during the crisis

Результаты качественного и количественного психологического анализа позволили сделать вывод о том, что в условиях кризиса лишь учителя развивающей модели способны сохранять вектор развития благодаря ресурсной детерминации личностно-профессионального развития. При этом педагогов с высоким уровнем личностно-профессионального развития, обладающих ресурсными возможностями, примерно одинаково до и в период глобального кризиса. Именно они способны создать психологически благоприятную образовательную среду для учащихся. В то время как учителей со средним уровнем личностно-профессионального развития стало гораздо меньше в период кризиса в силу чрезмерного расходования резервных возможностей, их растрате, обеднения запаса, отсутствия их пополнения. Именно они увеличили численность учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития, у которых выражены профессиональные деформации (эмоциональное выгорание, низкий уровень стрессоустойчивости, стратегии избегания проблем) в период кризиса, что негативно сказалось на поведении и состоянии учащихся (увеличение показателей личностной и ситуативной тревожности, ухудшение психологического климата в классе).

Разработанная нами технология конструктивного изменения поведения педагога позволяет трансформировать противоречия и риски, характерные для кризисного периода, в ресурс личностно-профессионального развития учителя, обуславливающего создание психологически благоприятной образовательной среды [12].

**Задача II этапа исследования** – интегрировать в образовательный процесс вуза технологию актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога.

Формирующий этап теоретико-эмпирического исследования представлял собой лонгитюд 2018–2022 гг., в котором участвовали две группы студентов ( $n=107$ ) педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского: экспериментальная ( $n=52$ ) и контрольная ( $n=55$ ). Экспериментальная группа отличалась от контрольной тем, что в ней процесс профессиональной психологической подготовки студентов был усовершенствован посредством интеграции в этот процесс технологии профессионального развития личности.

С этой целью мы провели преобразования на целевом, содержательном (личностном, межличностном), технологическом, организационном и стратегическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов [11].

Результаты сравнительной диагностики до и после интеграции технологии профессионального развития личности в образовательный процесс вуза подтвердили на статистически значимом уровне эффективность технологии как новой практики психологической подготовки педагогов.

Проведённые исследования являются доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития непрерывного педагогического образования на основе новых научных технологий и системных практик актуализации психологических ресурсов личностно-профессионального развития педагога.

В результате первого и второго этапов исследования было показано, что высокий уровень личностно-профессионального развития педагога связан с интегральными личностными характеристиками: направленностью, компетентностью, гибкостью, – которые объединяются в профессионально значимые конstellляции – ресурсы – конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение.

**Задача III этапа исследования** – выявить специфику содержательно-го наполнения психологических ресурсов (конструктивное совладание, рефлексивное проектирование, эмоционально-ценностное вовлечение) личностно-профессионального развития и их связь со смысложизненными ориентациями педагога.

В эксперименте приняли участие 100 преподавателей вузов города Москвы. Эмпирическое исследование включало три серии.

Специально разработанная методическая программа состояла из следующих методик:

*I серия* – Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома (адапт. Л. Я. Гозман<sup>1</sup> и др.); методика измерения самоэффективности М. Шеера, Дж. Маддукса (адапт. А. В. Бояринцевой); тест «Большая пятёрка» (Big five) (Р. МакКрае, П. Коста); методика определения уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адапт. Е. Ф. Бажина и др.);

*II серия* – тест эмпатических способностей В. В. Бойко; Тест смысложиз-

ненных ориентаций Д. А. Леонтьева; опросник совладания со стрессом (COPE) К. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба (адапт. Е. И. Рассказовой и др.); опросник проактивного совладающего поведения (адапт. Е. С. Старченковой); методика диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова; методика «Самоорганизация деятельности» (ОСД) Е. Ю. Мандриковой.

Задача *I серии* – изучить интегральные личностные характеристики: направленность, компетентность, гибкость и самосознание, – обуславливающие уровень личностно-профессионального развития преподавателя.

На данном этапе были проведены описание и сравнение личностных характеристик педагогов, входящих в модель профессионального развития (группа с высокими показателями) и в модель адаптивного функционирования (группы со средними и низкими показателями). На основании этих характеристик были обнаружены значимые статистические различия между двумя моделями профессиональной деятельности учителей (табл. 2).

В результате факторного анализа данных выделено 5 основных факторов: «самосознание», «поведенческая гибкость», «коммуникативная и деятельностная компетентность», «направленность личности», «эмоциональная гибкость», – которые описывают структуру личностных характеристик педагогов, работающих в рамках модели профессионального развития, и взаимодействуют между собой внутри этой модели.

Задача *II серии* – выявить показатели ресурсно-прогностических возможностей педагогов.

<sup>1</sup> Признан иностранным агентом / Внесён в перечень иностранных агентов Минюстом РФ; осуждён за распространение ложных сведений о Вооружённых силах РФ.

Таблица 2 / Table 2

**Сравнение средних значений переменных в двух моделях профессионального труда / Comparison of the average values of variables in two models of professional work**

Методики	Факторы	Модель развития	Адаптивная модель	U-критерий Манна – Уитни
Самоактуализационный тест (САТ)	Ориентация во времени	0,64	0,51	57***
	Поддержка	0,63	0,50	50***
	Ценностные ориентации	0,73	0,55	77*
	Гибкость поведения	0,62	0,48	40,5***
	Сензитивность к себе	0,58	0,46	27,5***
	Спонтанность	0,73	0,48	60,5***
	Самоуважение	0,78	0,62	100*
	Самопринятие	0,67	0,57	65**
	Представление о природе человека	0,60	0,48	40,5***
	Синергия	0,62	0,47	44,5***
	Принятие агрессии	0,61	0,48	31***
	Контактность	0,61	0,47	28,5***
	Познавательные потребности	0,53	0,48	18***
	Креативность	0,52	0,47	18,5***
Тест «Большая пятёрка» (Big five)	Активность – пассивность	0,75	0,68	110,5*
	Доминирование – подчинённость	0,84	0,78	145*
	Общительность – замкнутость	0,78	0,71	125,5*
	Поиск/избегание впечатлений	0,65	0,57	60,5***
	Проявление/избегание внимания	0,68	0,63	85,5*
	Теплота – равнодушие	0,81	0,70	126,5*
	Сотрудничество – соперничество	0,78	0,72	128,5*
	Доверчивость – подозрительность	0,61	0,58	59***
	Понимание – непонимание	0,84	0,72	131,5*
	Уважение других – самоуважение	0,86	0,77	150*
	Аккуратность – неаккуратность	0,87	0,74	143*
	Настойчивость – ненастойчивость	0,86	0,76	147,5*
	Ответственность – безответственность	0,91	0,82	158*
	Самоконтроль – импульсивность	0,65	0,64	78,5*
	Предусмотрительность – беспечность	0,87	0,74	147*
	Тревожность – беззаботность	0,61	0,56	45,5***
	Напряженность – расслабленность	0,52	0,48	21***
	Депрессивность – эмоциональная комфортность	0,62	0,61	59***
	Самокритика – самодостаточность	0,58	0,56	46***
	Эмоциональная лабильность – эмоциональная стабильность	0,53	0,52	33***
	Любопытство – консерватизм	0,66	0,61	82,5*
	Мечтательность – реалистичность	0,68	0,68	101*
Артистичность – неартистичность	0,74	0,67	105*	
Сензитивность – нечувствительность	0,75	0,68	113,5*	
Пластичность – ригидность	0,71	0,64	99,5*	

Окончание табл. 2

Методики	Факторы	Модель развития	Адаптивная модель	U-критерий Манна – Уитни
Методика измерения самооффективности	Уровень самооффективности в сфере предметной деятельности	0,86	0,75	142*
	Уровень самооффективности в сфере межличностного общения	0,87	0,76	147*
Методика определения уровня субъективного контроля (УСК)	Уровень субъективного контроля	0,83	0,67	120*

Примечание: в таблице уровни значимости обозначены:

\*\*\*максимально значимое различие ( $p \leq 0,001$ );

\*\*очень значимое различие ( $p \leq 0,01$ );

\*значимое различие ( $p \leq 0,05$ ).

С помощью метода кластерного анализа k-средних выявлены три кластера, в результате чего определены различия в профессиональных ресурсах каждого педагога и его принадлежность к той или иной модели.

Таким образом, в этой серии экспериментов 1-й кластер образовали 24 человека, 2-й кластер – 47 испытуемых, а 3-й кластер – 29 учителей (табл. 3).

Задача III серии – исследовать влияние воздействия всего комплекса психологических ресурсов на уровень личностно-профессионального раз-

вития педагогов с применением множественного регрессивного анализа (МРА) данных.

Независимыми переменными были 5 установленных факторов, а зависимыми – показатели 6 тестов, отражающих ресурсное развитие педагогов. Методом пошагового включения показателей анализ проводился на всей выборке.

По результатам МРА нами получены следующие уравнения регрессии:

1. «Рефлексивное проектирование» =  $0,65 + 0,134 \times 3\Phi + 0,164 \times 1\Phi$ , где  $3\Phi$  – фактор 3 («коммуникативная и дея-

Таблица 3 / Table 3

### Кластеризация испытуемых по шкалам ресурсных возможностей / Clustering of subjects according to the scales of resource capabilities

Кластер	Рефлексивное проектирование	Смысложизненные ориентации	Конструктивное совладание	Эмоционально-ценностное вовлечение	Число случаев	Проценты
1-й	0,84	0,85	0,76	0,91	24	24
2-й	0,85	0,78	0,67	0,78	47	47
3-й	0,76	0,72	0,59	0,73	29	29

тельность компетентность»), 1Ф – фактор 1 («самосознание»).

2. «Смысложизненные ориентации» =  $0,627 + 0,169 \times 3\Phi$ , где 3Ф – фактор 3 («коммуникативная и деятельностная компетентность»).

3. «Конструктивное совладание» =  $0,325 + 0,289 \times 2\Phi + 0,291 \times 3\Phi$ , где 2Ф – фактор 2 («поведенческая гибкость»), 3Ф – фактор 3 («коммуникативная и деятельностная компетентность»).

4. «Эмоционально-ценностное вовлечение» =  $0,38 + 0,212 \times 4\Phi + 0,197 \times 1\Phi$ , где 4Ф – фактор 4 («направленность личности»), 1Ф – фактор 1 («самосознание»).

Все данные, проанализированные в ходе исследования, показали, что связь между зависимой переменной и предикторами является статистически значимой во всех случаях.

Таким образом, из уравнений регрессии можно сделать вывод, что основными факторами, влияющими на высокий уровень личностно-профессионального развития педагогов, является комплекс психологических ресурсов (рефлексивное проектирование, конструктивное совладание, эмоционально-ценностное вовлечение) и смысловых ориентаций.

Полученное уравнение регрессии подтверждает, что более высокие значения комплекса ресурсных возможностей учителя статистически значимо повышают показатели личностно-профессионального развития. И наоборот, чем менее выражены ресурсные возможности педагогов, тем ниже их уровень личностно-профессионального развития.

Такими образом доказано, что главными факторами, детерминирующими высокий уровень личностно-профес-

сионального развития педагога как основного субъекта создания благоприятной образовательной среды для развития учащихся, являются психологические ресурсы во взаимосвязи со смысловыми ориентациями.

### Заключение

В исследовании впервые выделено психологическое содержание понятий «ресурс» и «резерв» как разных ступеней «вертикального измерения» личностно-профессионального развития педагога: резерв как запас возможностей, ограниченных определёнными внешними и внутренними рамками жизнедеятельности; ресурс как способность педагога осознавать их в себе и оперативно применять, максимально используя всю совокупность своих возможностей в саморазвитии и самоорганизации.

Педагоги развивающей модели, обладающие ресурсными возможностями, способны сохранять вектор развития в условиях кризисных ситуаций.

Для педагогов адаптивной модели, обладающих резервными возможностями, в силу чрезмерного использования их «запаса» в кризисной ситуации характерен вектор регресса.

Комплекс психологических ресурсов и смысловых ориентаций является предиктором личностно-профессионального развития педагогов.

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование не только продемонстрировало жизнеспособность идеи ресурсной детерминации личностно-профессионального развития педагога, но и технологически доведено до уровня пригодности для широкого практического использования.

*Статья поступила в редакцию 29.01.2024*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Амбалова С. А. Синдром психического выгорания как следствие профессионального кризиса у педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 321–324. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079
2. Безносос С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Водопьянова Н. Е., Никифоров Г. С., Шингаев С. М. Применение ресурсного подхода в практике психологического обеспечения профессионального здоровья // Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации: коллективная монография. Тверь: Тверской государственный университет, 2019. С. 124–139.
4. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: коллективная монография / А. В. Махнач, Л. Г. Дикая, А. А. Нестерова, А. И. Лактионова, Е. А. Рылская. М.: Институт психологии РАН, 2016. 755 с.
5. Кашапов М. М. Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления педагога // Мир психологии. 2023. № 2. С. 21–29. DOI: 10.51944/20738528\_2023\_2\_21.
6. Кибальченко И. А., Эсакусто Т. В. Психология креативности, одарённости и гениальности. Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2021. 237 с.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Питер, 2019. 444 с.
8. Мерзлякова Д. Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 48–63. DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.
9. Митин Г. В., Митина Л. М., Востокова Ю. И. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция // Психология и право. 2023. № 2. С. 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214.
10. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
11. Митина Л. М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.
12. Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77–95. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95.
13. Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / Л. М. Митина, Н. А. Шайденко, З. В. Лукашеня, С. Н. Кипурова, Э. В. Онищенко. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2022. 276 с.
14. Ресурсы жизнеспособности и стрессоустойчивости современного человека: Психологические, психофизиологические, нейробиологические, педагогические аспекты / Д. Н. Здобнова, Л. Ш. Карапетян, Е. И. Колтунов, С. Ю. Коробова, И. О. Воронова. Челябинск: Полиграф-Мастер, 2021. 264 с.
15. Симатова О. Б. Общепрофессиональные деформации педагогов с различным типом личности по отношению к социальной конкуренции // Известия Российского госу-

дарственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 117–128. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128.

16. Толочек В. А. Условия социальной среды, ресурсы и социальная успешность субъектов: открытые вопросы // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 4. С. 36–47. DOI: 10.31857/S020595920021478-1.
17. Хазова С. А. Ресурсный подход в психологии // Научные подходы в современной отечественной психологии / под. ред. А. Л. Журавлева и др. М.: Институт психологии РАН, 2023. С. 377–390.
18. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба. М.: Ось-89, 1997. 208 с.
19. Mitina L. M., Mitin G. V., Shchelina S. O. Psychological analysis of prospective studies of continuous pedagogic education within the framework of the convergence principle: traditions and innovations // Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education. 2023. № 2 (62). P. 453–468. DOI: 10.32744/pse.2023.2.26.

### REFERENCES

1. Ambalova S. A. [Mental burnout syndrome as a consequence of a professional crisis among teachers]. In: *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2020, vol. 9, no. 1 (30), pp. 321–324. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079.
2. Beznosov S. P. *Professional'naya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. St. Petersburg, Rech Publ., 2004. 272 p.
3. Vodopyanova N. E., Nikiforov G. S., Shingaev S. M. [Application of the resource approach in the practice of psychological support of professional health]. In: *Subekt truda i organizatsionnaya sreda: problemy vzaimodejstviya v usloviyakh globalizatsii* [Subject of labor and organizational environment: problems of interaction in the conditions of globalization]. Tver, Tver State University Publ., 2019, pp. 124–139.
4. Mahnach A. V., Dikaya L. G., Nesterova A. A., Laktionova A. I., Rylskaya E. A. *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty* [Human vitality: individual, professional and social aspects]. Moscow, Institute of Psychology RAS, 2016. 755 p.
5. Kashapov M. M. [Structural and functional characteristics of a teacher's resource thinking]. In: *Mir psihologii* [World of Psychology], 2023, no. 2, pp. 21–29. DOI: 10.51944/20738528\_2023\_2\_21.
6. Kibalchenko I. A., Eksakusto T. V. *Psihologiya kreativnosti, odaryonnosti i genial'nosti* [Psychology of creativity, giftedness and genius]. Taganrog, Southern Federal University Publishing House, 2021. 237 p.
7. Maslow A. G. *Dalnie predely chelovecheskoj psihiki* [Far limits of the human psyche]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 444 p.
8. Merzlyakova D. R. [Features of the psychological health of teachers with different levels of professional skill in the conditions of digital transformation of the educational process]. In: *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research], 2022, vol. 14, no. 2, pp. 48–63. DOI: 10.17759/psyedu.2022140204.
9. Mitin G. V., Mitina L. M., Vostokova Yu. I. [Professional deformations of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnostics, prevention, correction]. In: *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law], 2023, no. 2, pp. 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214.
10. Mitina L. M. *Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski* [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018. 456 p.

11. Mitina L. M. [Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a path to updating the content of pedagogical activity]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2022, no. 3, pp. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.
12. Mitina L. M., Mitin G. V., Vostokova Yu. I. [Psychological patterns and resources of personal and professional development of the multi-subject community “teacher-student” during the transition from one level of education to another in the conditions of technological transformations]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State regional university. Series: Psychological Sciences], 2023, no. 1, pp. 77–95. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95.
13. Mitina L. M., Shajdenko N. A., Lukashenya Z. V., Kipurova S. N., Onishchenko E. V. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy Education Publ., 2022. 276 p.
14. Zdobnova D. N., Karapetyan L. Sh., Koltunov E. I., Korobova S. Yu., Voronova I. O. *Resursy zhiznesposobnosti i stressoustojchivosti sovremennogo cheloveka: Psihologicheskie, psihofiziologicheskie, nejrobiologicheskie, pedagogicheskie aspekty* [Resources of vitality and stress resistance of modern man: Psychological, psychophysiological, neurobiological, pedagogical aspects]. Chelyabinsk, Poligraf-Master Publ., 2021. 264 p.
15. Simatova O. B. [General professional deformations of teachers with different personality types in relation to social competition]. In: *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [News of the Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen], 2021, no. 202, pp. 117–128. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-117-128.
16. Tolochek V. A. [Conditions of the social environment, resources and social success of subjects: open questions]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2022, vol. 43, no. 4, pp. 36–47. DOI: 10.31857/S020595920021478-1.
17. Hazova S. A. [Resource approach in psychology]. In: Zhuravlev A. L. ed. *Nauchnye podhody v sovremennoj otechestvennoj psihologii* [Scientific approaches in modern domestic psychology]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2023, pp. 377–390.
18. Chudnovskij V. E. *Smysl zhizni i sudba* [The meaning of life and fate]. Moscow, Os'-89 Publ., 1997. 208 p.
19. Mitina L. M., Mitin G. V., Shchelina S. O. Psychological analysis of prospective studies of continuous pedagogic education within the framework of the convergence principle: traditions and innovations. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 2 (62), pp. 453–468. DOI: 10.32744/pse.2023.2.26.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Митина Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;

e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

*Larisa M. Mitina* – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Chief Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research;

e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

---

### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Митина Л. М. Психологические ресурсы и смысложизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 22–39.

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39

### FOR CITATION

Mitina L. M. Psychological resources and life-meaning orientations in alternative models of teacher professionalization. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 22–39.

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-22-39

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-40-55

## ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ РЕБЁНКА И ПЕРЕЖИВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА В СИТУАЦИИ БЕСПЛОДИЯ

**Карпинский К. В.**

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
230023, г. Гродно, ул. Ожешко, д. 22, Республика Беларусь*

### **Аннотация**

**Цель.** Теоретический анализ и эмпирическое изучение роли личностного смысла ребёнка для взрослого в регуляции совладающего поведения и в детерминации смысложизненного кризиса в ситуации бесплодия.

**Процедура и методы.** Эмпирическое исследование проведено на выборке пациентов репродуктологического профиля – взрослых людей с медицински диагностированным бесплодием – в ситуации обращения за консультацией по поводу применения вспомогательных репродуктивных технологий. Эмпирические данные собирались с помощью стандартизированных методик «Шкала ценностного отношения к детям», «Смыслометрический анализ ребёнка» и «Шкала совладания с бесплодием». Статистическая обработка данных производилась методами корреляционного, регрессионного, медиаторно-модераторного и путевого анализа.

**Результаты.** Раскрыты механизмы и закономерности смысловой регуляции совладающего поведения взрослых (половозрелых) людей в ситуации бесплодия, в том числе место и роль смысложизненного кризиса в её преодолении. Доказана функциональная зависимость вероятности возникновения и интенсивности протекания смысложизненного кризиса от личностного смысла ребёнка для инфертильного взрослого.

**Теоретическая и/или практическая значимость** заключается в выявлении психологических механизмов и закономерностей взаимосвязи совладающего поведения, смысложизненного кризиса и личностного смысла ребёнка для взрослого в ситуации бесплодия, а также в возможности использования полученных результатов в психоконсультативной и психотерапевтической антикризисной помощи пациентам репродуктологического профиля.

**Ключевые слова:** бесплодие, личностный смысл ребёнка, смысложизненный кризис, совладающее поведение, ценностное отношение к ребёнку

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках гранта БРФФИ-МИРРУ (Белорусского фонда фундаментальных исследований и Министерства инновационного развития Республики Узбекистан) № Г23УЗБ-053 от 20.11.2023 «Ценностное отношение к детям в регуляции репродуктивного и родительского поведения в современной белорусской и узбекской семье».

## PERSONAL MEANING OF A CHILD AND EXPERIENCE OF A MEANING OF LIFE CRISIS IN A SITUATION OF INFERTILITY

*K. Karpinski*

*Yanka Kupala Grodno State University*

*ul. Ozeshko, 22, Grodno 230023, Republic of Belarus*

### **Abstract**

**Aim.** Theoretical analysis and empirical study of the role of a child's personal meaning for an adult in the regulation of coping behavior and in the determination of a meaning of life crisis in a situation of infertility.

**Methodology.** An empirical study was conducted on a sample of reproductive patients – adults with medically diagnosed infertility – in the situation of seeking advice on the use of assisted reproductive technologies. Empirical data were collected using standardized methods: «The Scale for Value of Children», «Smyslometriya of the Child» and «The Scale for Coping with Infertility». Statistical processing of data was carried out using the methods of correlation, regression, mediator-moderator and path analysis.

**Results.** The mechanisms and patterns of meaning regulation of the coping behavior of adults in a situation of infertility are revealed, including the place and role of the meaning of life crisis in overcoming it. The functional dependence of the probability of occurrence and intensity of experience of a life-meaning crisis on the personal meaning of a child for an infertile adult has been proven.

**Research implications.** There were identified the psychological mechanisms and patterns of the relationship between coping behavior, a crisis of meaning in life and the personal meaning of a child for an adult in a situation of infertility, as well as the possibility of using the results obtained in counseling and psychotherapeutic anti-crisis care for reproductive medicine patients.

**Keywords:** infertility, personal meaning of the child, meaning of life crisis, coping behavior, value of children

**Acknowledgments:** The research was carried out under the grant BRFFI-MIRRU (Belarusian Foundation for Basic Research and the Ministry of Innovative Development of the Republic of Uzbekistan) No. G23UZB-053 of 20.11.2023 "Value attitude to children in the regulation of reproductive and parental behavior in modern Belarusian and Uzbek family".

### **Введение**

Настоящее теоретико-эмпирическое исследование основывается на идее оптимального смысла жизни, сформулированной В. Э. Чудновским [9; 10], и выросшей из данной идеи психологической концепции кризиса неоптимального смысла жизни в функционировании и развитии личности [5; 7]. Обозначенные идея и концепция доказали свою эвристичность в области психологического изучения

феноменологии, механизмов и закономерностей восприятия, переживания и преодоления трудных жизненных ситуаций, в которых люди сталкиваются с объективной невозможностью или неспособностью продуктивной реализации смысла жизни и производных от него жизненных целей, планов и программ. Предметом исследования выступают место и роль (функция) кризиса неоптимального смысла жизни в психологическом механизме совла-

дания с медицински диагностированным бесплодием – жизненным испытанием, обусловленным объективной невозможностью иметь собственного ребёнка. Для многих взрослых бесплодие составляет трудную жизненную ситуацию, в которой субъективная необходимость в ребёнке вступает в противоречие с физиологической неспособностью его зачать, выносить и родить.

### **Личностный смысл ребёнка как фактор переживания и преодоления ситуации бесплодия**

Психологический тип трудной ситуации детерминируется тем, какая конкретно субъективная необходимость (личностная интенция) человека – частная задача, промежуточная цель, самостоятельный мотив, высшая ценность или базовая потребность – оказалась заблокированной в своей практической реализации. В соответствии с данной общепсихологической закономерностью, восприятие, переживание и преодоление ситуации бесплодия зависят от субъективной значимости и личностного смысла, которым наделяется ребёнок в качестве недостижимого, недоступного блага. Личностный смысл ребёнка для взрослого определяет, каким типом трудной жизненной ситуации обернётся для него бесплодие и насколько тяжкие психологические последствия эта ситуация повлечёт за собой. Инфертильность может породить проблемную, критическую или даже экстремальную ситуацию, а может и вовсе не стать вызовом в жизни взрослого.

Личностный смысл ребёнка – это субъективное понимание и переживание того объективного влияния, ко-

торое ребёнок в качестве актуального (если осмысливается уже реально наличествующий ребёнок) или потенциального обстоятельства жизни (если осмысливается ещё только планируемый ребёнок) оказывает или способен оказать на практическую реализацию лично значимых интенций (побуждений и стремлений) взрослого – удовлетворение потребностей, воплощение ценностей, осуществление мотивов, достижение целей, решение задач и т. д. При теоретическом анализе могут быть выделены, а в эмпирическом исследовании – измерены следующие психологические типы личностного смысла ребёнка: 1) позитивный терминальный смысл, при котором ребёнок осмысливается взрослым как высшая личностная ценность и смысл всей жизни; 2) позитивный прагматический (инструментальный) смысл, при котором ребёнок осмысливается взрослым как жизненное обстоятельство, которое способствует, или как жизненный партнёр, который содействует реализации жизненных ценностей; 3) негативный прагматический (преградный) смысл, при котором ребёнок осмысливается взрослым как жизненное обстоятельство, которое препятствует, или как жизненный партнёр, который противодействует реализации жизненных ценностей; 4) негативный терминальный смысл, при котором ребёнок осмысливается взрослым как антиценность – жизненное обстоятельство или жизненный партнёр, которые в принципе несовместимы с нормальной (комфортной и продуктивной) жизнью [2; 4; 6].

В дополнение к данной типологии следует учитывать два момента. Во-первых, в силу полимотивации

индивидуальной жизнедеятельности взрослого в её контексте ребёнок практически всегда оказывается полиосмысленным объектом / субъектом, который чаще всего наделяется смешанным (терминально-прагматическим) и конфликтным (позитивно-негативным) личностным смыслом. Во-вторых, не только теоретически возможно, но и эмпирически может наблюдаться смысловое отчуждение, или бессмысленность ребёнка, когда он лишён какого-либо личностного смысла для взрослого [2].

Бесплодие не обернётся трудной жизненной ситуацией и не вызовет субъективно болезненных переживаний у инфертильного взрослого, если ребёнок малозначим и не обладает каким-либо смыслом в его жизни. Оно не будет переживаться как трудная ситуация и тогда, когда ребёнок осмысливается взрослым в негативном свете – как помеха на пути к жизненным ценностям (негативный прагматический смысл) или, более того, как самостоятельная антиценность (негативный терминальный смысл). Бесплодие превращается в трудную жизненную ситуацию лишь при условии, что ребёнок обладает для взрослого позитивным терминальным (ценностным) и/или позитивным прагматическим (инструментальным) смыслом.

Если ребёнок имеет прагматический смысл инструмента, ресурса, вспомогательного средства для осуществления других ценностей, бесплодие, скорее всего, породит преходящее субъективное неблагополучие в форме психологического стресса, фрустрации или внутреннего конфликта, которые будут длиться, пока взрослый не отыщет запасные пути, обходные

траектории, заместительные средства для практической реализации жизненных ценностей. Поскольку при такой психологической структуре индивидуальной жизнедеятельности взрослый вполне может обойтись без ребёнка, неспособность его родить доставит лишь временные неудобства и субъективный дискомфорт.

При условии, что ребёнок представляет для взрослого самостоятельную ценность и смысл жизни, бесплодие создаёт ситуацию наивысшей степени трудности – критическую жизненную ситуацию. Такая ситуация провоцирует субъективно мучительные, длительные и глубокие переживания, которые соответствуют состоянию личностного кризиса. По своему психологическому содержанию и этиологии это состояние личностного развития взрослого характеризуется как смысложизненный кризис, а точнее – как кризис неоптимального смысла жизни. Ребёнок, некогда принятый взрослым в качестве предельного смысла и высшей ценности индивидуальной жизни, на практике оказывается труднодостижимым или вовсе недостижимым, а потому – неоптимальным смыслом жизни [2].

Ключевым критерием оптимальности смысла жизни выступает его принципиальная практическая реализуемость с учётом объективных возможностей и способностей человека как субъекта жизни. Оптимальный смысл создаёт посильные, разрешимые, преодолимые противоречия в индивидуальной жизнедеятельности и в личностном развитии, благодаря чему стимулирует жизненную продуктивность и динамизирует личностный рост. Процесс практической реализации оптимального смысла со-

проводят субъективные переживания осмысленности жизни, удовлетворённости жизнью, а также уважения к себе как её субъекту, которые в комплексе формируют и питают состояние счастья. Эти переживания сигнализируют о прогрессивном, динамичном, восходящем субъектно-личностном развитии человека, и в качестве сигналов обратной связи в контуре саморегуляции целостной жизни подпитывают её мотивацию и подкрепляют её смысл.

Неоптимальный смысл жизни отличается тем, что: в одном случае он совсем не порождает противоречий или создаёт неоправданно лёгкие противоречия, чем обуславливает амотивацию (дефицит мотивации) и низкую продуктивность жизнедеятельности, а субъектно-личностное развитие человека вводит в «мёртвую зону» и придаёт ему застойно-стагнативный характер; в другом случае – создаёт неоправданно трудные или абсолютно непреодолимые противоречия, которые делают индивидуальную жизнедеятельность тщетной и непродуктивной, несмотря на все прилагаемые усилия, чем в корне подрывают её мотивацию (демотивируют), а субъектно-личностному развитию человека сообщают кризисный или даже невротический характер. В последнем случае безуспешные попытки реализации неоптимального смысла приводят к нарастанию чувства бессмысленности и неудовлетворённости жизнью, а также разочарования в себе, собственной ничтожности и никчёмности. Эти негативные переживания в функции сигналов обратной связи ведут к психологической дискредитации, дезактуализации и утрате неоптимального

смысла жизни, т. е. к внутреннему освобождению человека от данного смысла и внутренней готовности найти и реализовать другой смысл жизни [5; 7].

### **Стратегии совладания с бесплодием**

При условии, что ситуация бесплодия воспринимается и переживается взрослым как трудная, его репродуктивное поведение психологически трансформируется в совладающее поведение. Несмотря на множество описанных в специальной литературе способов, стратегий и стилей совладающего поведения (копинга, солвинга), существуют два универсальных пути преодоления любого субъект-объектного противоречия. Первый путь – это ассимиляция, т. е. преобразование объекта (ситуации) сообразно с субъективной необходимостью и за счёт познавательной и предметно-практической деятельности субъекта; второй путь – это аккомодация, т. е. изменение субъекта и его субъективной необходимости в отношении объекта (ситуации), если преобразование этого объекта (ситуации) представляет непосильную, нерешаемую задачу для данного субъекта. Устранение субъект-объектного противоречия достигается в одном случае практическим изменением объекта, а в другом – психологической трансформацией субъекта [1; 8].

В этой связи могут быть выделены две конкретные стратегии совладания с бесплодием: их основное различие коренится в том, за счёт чего устраняется исходное противоречие между субъективной необходимостью и объективной невозможностью рождения ребёнка.

Первая стратегия – ассимилятивный копинг – состоит в активных усилиях зачать, выносить и родить ребёнка, невзирая на существенную ограниченность или полное отсутствие физиологической способности. Она сопряжена с неоднократным повторением репродуктивных попыток, настойчивым опробованием и упорным перебором различных способов и средств достижения искомого результата вопреки сложностям. Зачастую эти усилия совершаются под нарастающей «аккомпанемент» отрицательных оценочных эмоций (гнева, вины, стыда, сожалений, разочарования, зависти и т. д.), которые в порядке негативной обратной связи сигнализируют о безуспешности очередных попыток и безвыходности ситуации. Эта обратная связь носит корректирующий характер и призвана в первую очередь модифицировать планы и программы репродуктивного поведения, т. е. переключить его на новые пути, способы, средства реализации репродуктивной цели и стоящих за нею жизненных ценностей. Не отказываясь от ценности ребёнка и репродуктивной цели, взрослый продолжает бороться с ситуацией, прибегая для этого к просвещению, консультациям у специалистов, методам конвенционального и нетрадиционного лечения, вспомогательным репродуктивным технологиям и прочим поисковым и практическим действиям, которые, по его мнению, должны помочь с деторождением.

Вместе с тем негативная обратная связь вызывает коррекции не только планов и программ репродуктивного поведения (его операционально-технической, инструментально-исполнительской стороны), но и побуждающих

его ценностей, мотивов и целей (его мотивационно-смысловой стороны). Она систематически снижает, подрывает мотивацию деторождения за счёт обесценивания и обесмысливания ребёнка, и поэтому в рамках первой стратегии, несмотря на неуспешность репродуктивного поведения и субъективную болезненность ситуации, взрослый всеми силами старается сохранить приверженность ценности ребёнка, внутренне сопротивляется усиливающейся демотивации и смыслоутрате (потере ребёнком мотивационного значения и личностного смысла). В этой связи осуществлению данной стратегии совладания неизбежно сопутствует мобилизация внутренних механизмов волевой регуляции – осознанной и произвольной формы мотивационно-смысловой саморегуляции, которая обеспечивает поддержание силы побуждения и сохранение за ребёнком личностного смысла. Благодаря этому взрослый какое-то время остаётся относительно неизменным в личностном плане и продолжает решать исходное противоречие за счёт непрекращающихся проб изменения фактического положения вещей. В общем, первая стратегия совладания с бесплодием представляет собой путь активных поисковых и предметно-практических внешних действий и напряжённой внутренней борьбы, направленных на рождение ребёнка и сохранение его личностной ценности и смысла.

Вторая стратегия совладания с бесплодием – аккомодативный копинг – заключается в систематическом отвлечении сознания и переключении усилий с рождения ребёнка как мало-доступной или вовсе недоступной цен-

ности на другие жизненные ценности и сферы самореализации. Эти ценности и соответствующие им виды активности замещают и компенсируют репродуктивный неуспех, смещая ценность ребёнка с вершины мотивационной иерархии и вытесняя репродуктивное поведение на периферию индивидуальной жизнедеятельности взрослого. Жизнедеятельность центрируется вокруг тех ценностей и занятий, которые в силу более высокой доступности и реализуемости обеспечивают приемлемый уровень жизненной продуктивности, порождают субъективные переживания осмысленности и удовлетворённости жизнью, а также чувство самоуважения. Деторождение перестаёт быть предметом специальной заботы и усилий (как бы «отпускается на самотёк») – человек неосознанно отказывается или сознательно избегает поиска искусственных способов и использования специальных мер, чтобы зачать ребёнка. Более того, он фокусируется на преимуществах бездетной жизни и стремится извлекать выгоду из собственного положения.

Важно подчеркнуть, что в ситуации бесплодия у человека, для которого ребёнок имеет позитивный терминальный и/или прагматический смысл, способность произвольного выбора и гибкого переключения между этими стратегиями совладания (по принципу «могу рожать, а могу не рожать») существенно ограничена. Сложившаяся структура личности и организация индивидуальной жизнедеятельности взрослого, в которой ребёнок занимает место терминальной и/или инструментальной ценности, не позволяет легко и быстро переориентироваться с деторождения на другие направления

самореализации. Именно поэтому в адаптации и совладании с infertility роль своего рода переходной копинг-стратегии играет процесс содержательного переосмысления жизни, переоценки жизненных ценностей, структурно-функциональной перестройки мотивационно-смысловой сферы и индивидуальной жизнедеятельности взрослого.

В существующей научной литературе, посвящённой проблематике infertility, этот переходный, транзитивный процесс принято обозначать как «кризис бесплодия» (crisis of infertility). Согласно сложившимся представлениям, это психологический кризис доменного уровня, относящийся к линии личностного развития взрослого как субъекта репродукции и затрагивающий различные «звенья» и «блоки» системы индивидуально-психологической регуляции репродуктивного поведения, а также систему социально-психологических отношений, регулирующих взаимодействие с партнёром по репродукции.

Однако в субъектно-личностном развитии взрослого человека к кризисам системного (доменного) уровня зачастую присоединяется кризис мета-системного (биографического) уровня, который затрагивает и трансформирует личность уже не столько как субъекта отдельной формы поведения или частного вида деятельности, сколько как субъекта целой жизни. Главное условие, при котором доменные, парциальные кризисы перерастают в жизненные, биографические, заключается в том, что ценности-источники индивидуального смысла жизни и/или прагматические ресурсы его практической реализации локализируются в той сфере

жизненных отношений, в которой первоначально возник доменный кризис. При соблюдении данного условия доменный кризис отягощается смысловым кризисом личности [3].

В силу описанной закономерности и при условии, что ребёнок представляет для взрослого самостоятельную ценность смысловой жизни ранга или хотя бы прагматическое условие, необходимое для реализации других смысловых ценностей, парциальный кризис бесплодия (crisis of infertility), затрагивающий личностное развитие человека в качестве субъекта репродукции, перерастает в системный смысловой кризис, охватывающий человека как субъекта жизни в целом. Психологическое содержание такого кризиса составляют когнитивные, эмоциональные и поведенческие процессы, которые ведут к разрушению и утрате старого неоптимального (нереализуемого) смысла жизни и активизируют поиски и принятие к реализации нового осуществимого смысла жизни. В результате конструктивно протекающего кризиса обычно происходит субъективное смирение с объективной невозможностью иметь ребёнка (или большее число детей), что свидетельствует о глубинной психологической трансформации человека как субъекта репродуктивного поведения и жизни в целом.

Как показывают исследования, в механизме кризисогенеза (вызревания и манифестации кризиса неоптимального смысла жизни) решающее значение имеет накопление, кумуляция негативных переживаний по поводу собственной жизни и самого себя как её субъекта до критической массы. Эти негативные переживания в ос-

новном представлены оценочными («телесными») эмоциями неуспеха, которые выступают сигналами отрицательной обратной связи в контуре саморегуляции индивидуальной жизнедеятельности. Самыми важными переживаниями, сигнализирующими о непродуктивности, безуспешности индивидуальной жизнедеятельности и инициирующими смысловой кризис, являются хроническое чувство несчастья (субъективная неудовлетворённость жизнью в целом) и общее недовольство самим собой (негативное глобальное самоотношение). Именно их сумма до критического уровня тормозит попытки практической реализации прежнего неоптимального смысла и запускает процессы его содержательной переоценки и структурно-функциональной перестройки, что и знаменует начало смысловой кризиса в развитии личности [5]. В ситуации бесплодия функцию негативной обратной связи, подтачивающей личностный смысл ребёнка и инициирующей смысловой кризис, выполняют эмоции, порождённые репродуктивным неуспехом. При условии, что ребёнок обладает для взрослого позитивным терминальным и/или прагматическим смыслом, т. е. выступает либо смысловой ценностью, либо значимым условием реализации других смысловых ценностей, либо тем и другим одновременно, репродуктивный неуспех переживается как тотальный жизненный неуспех, как тупик и крах всей жизни.

### **Выборка и методики эмпирического исследования**

Сформулированные теоретические положения и предположения прове-

рялись в специальном эмпирическом исследовании, проведённом совместно с С. Л. Бойко и А. В. Салминой. Его выборку составили 165 пациентов репродуктологического профиля с установленным диагнозом «бесплодие», проходящие лечение и/или получающие консультацию по применению вспомогательных репродуктивных технологий. Среди участников исследования насчитывалось 136 женщин и 29 мужчин в возрасте от 24 до 52 лет (по стандартам репродуктивной медицины – 110 человек раннего репродуктивного возраста и 55 человек – позднего репродуктивного возраста).

Личностный смысл ребёнка для испытуемых диагностировался стандартизированным личностным опросником «Шкала ценностного отношения к детям» (измеряет позитивный терминальный смысл ребёнка) и методикой «Смыслометрический анализ (смыслометрия) ребёнка» (измеряет позитивный, негативный и конфликтный прагматический смысл ребенка). Интенсивность переживания смысло-

жизненного кризиса, индуцированного бесплодием, а также выраженность ассимилятивной и аккомодативной стратегий совладания с данной ситуацией определялись с помощью «Шкалы совладания с бесплодием» (упомянутые методики см. в [2]).

### Результаты эмпирического исследования

В таблице 1 отражены двусторонние корреляции стратегий совладания с бесплодием и личностного смысла ребёнка для инфертильных взрослых.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что как позитивный терминальный смысл, так и прагматический (позитивный и негативный) смысл ребёнка связаны со способами психического и поведенческого реагирования взрослого на ситуацию бесплодия. Однако направленность этих связей для разных стратегий копинга диаметрально различается. Ассимилятивный копинг осуществляется на фоне ярко выраженного позитивного терминального и прагма-

Таблица 1 / Table 1

#### Интеркорреляции стратегий совладания с бесплодием и личностного смысла ребёнка / Intercorrelations of infertility coping strategies and the child's personal meaning

Переменные	Ассимилятивный копинг	Смысложизненный кризис	Аккомодативный копинг
<i>Позитивный терминальный смысл ребёнка</i>			
Ценностное отношение к ребёнку	0,55***	0,62***	-0,47***
<i>Смыслометрические индексы прагматического смысла ребёнка</i>			
Индекс прагматической значимости	0,25***	0,32***	-0,10
Индекс позитивности смысла	0,43***	0,13	-0,15
Индекс негативности смысла	-0,38***	-0,09	0,09
Индекс конфликтности смысла	-0,12	0,11	0,04
Индекс дифференцированности	-0,04	0,08	0,03
Интегральный индекс смысла ребёнка	0,39***	0,22**	-0,17*

Примечания: \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$  при  $N = 168$

тического смысла ребёнка, т. е. когда ребёнок представляет терминальную и инструментальную ценность в жизни взрослого. Аккомодативный копинг разворачивается при условии, что ребёнок утрачивает смысл самостоятельной предельной ценности и/или вспомогательного средства для воплощения других ценностей и, более того, – начинает осмысливаться как помеха для продуктивной взрослой жизни. Что касается смысложизненного кризиса, он наступает в условиях, когда ребёнок приобретает чрезвычайную значимость и высочайшую осмысленность для инфертильного взрослого, выступая в качестве и самостоятельно-го источника смысла жизни, и инструмента для реализации других смыслообразующих ценностей.

С целью определения вклада личностного смысла ребёнка в детерминацию совладания с бесплодием был проведён пошаговый регрессионный анализ. В качестве регрессоров (за-

висимых переменных) поочерёдно назначались различные стратегии копинга, а в число потенциальных предикторов (независимых переменных) включались те показатели личностного смысла ребёнка, которые обнаружили статистически достоверные корреляции с соответствующей стратегией. Поскольку позитивный терминальный смысл ребёнка обнаруживает сплошные и наиболее весомые корреляции со всеми стратегиями совладания, он неизменно вводился на первом шаге анализа (модель 1), а на следующем шаге вводился набор смыслометрических индексов, репрезентирующих прагматический смысл ребёнка (модель 2). Для определения отдельных вкладов терминального и прагматического смыслов ребёнка в детерминацию совладания с бесплодием регрессионные модели 1 и 2 сравнивались с помощью инкрементного F-теста. Результаты отражены в таблице 2 (для предикторов приведены значения стандартизиро-

Таблица 2 / Table 2

## Результаты пошагового регрессионного анализа / Results of step-by-step regression analysis

Предикторы	$\beta$	Статистика регрессионной модели
<i>Ассимилятивный копинг</i>		
Ценностное отношение к ребёнку	0,38***	<b>Модель 1:</b> $R = 0,473$ , $R^2 = 0,224$ <b>Модель 2:</b> $R = 0,575$ , $R^2 = 0,331$
Индекс позитивности смысла ребёнка	0,32*	
Индекс негативности смысла	-0,09	
Интегральный индекс смысла ребёнка	0,10	
<b>Сравнение моделей 1 vs. 2</b>	$\Delta R^2 = 0,107$ , $F(3,156) = 8,31$ , $p < 0,001$	
<i>Смысложизненный кризис</i>		
Ценностное отношение к ребёнку	0,62***	<b>Модель 1:</b> $R = 0,611$ , $R^2 = 0,373$ <b>Модель 2:</b> $R = 0,629$ , $R^2 = 0,395$
Индекс прагматической значимости ребенка	0,16*	
Интегральный индекс смысла ребёнка	0,16*	
<b>Сравнение моделей 1 vs. 2</b>	$\Delta R^2 = 0,021$ , $F(2,157) = 2,81$ , $p = 0,063$	
<i>Аккомодативный копинг</i>		
Ценностное отношение к ребёнку	-0,57***	<b>Модель 1:</b> $R = 0,567$ , $R^2 = 0,321$ <b>Модель 2:</b> $R = 0,570$ , $R^2 = 0,325$
Индекс позитивности смысла ребёнка	-0,06	
Интегральный индекс смысла ребёнка	-0,08	
<b>Сравнение моделей 1 vs. 2</b>	$\Delta R^2 = 0,003$ , $F(3,157) = 0,41$ , $p = 0,67$	

ванных регрессионных коэффициентов  $\beta$ , полученных на втором шаге анализа).

Личностно-смысловое отношение к ребёнку обуславливает до 40% индивидуальных различий в стратегиях репродуктивного и совладающего поведения в ситуации бесплодия. При этом ключевым предиктором выбора той или иной стратегии выступает уровень выраженности ценностного отношения к ребёнку, т. е. его позитивный терминальный смысл. В ситуации инфертильности такое отношение к ребёнку подталкивает взрослого к предпочтению ассимилятивной стратегии совладания, а в ещё большей степени – к переживанию смыслового кризиса (положительная корреляция ассимилятивного копинга и смыслового кризиса говорит о том, что эти процессы могут протекать как последовательно, так и параллельно). Высокоразвитое ценностное отношение к ребёнку делает аккомодативную стратегию совладания с бесплодием практически неприемлемой для взрослого.

Вклад прагматического смысла ребёнка в детерминацию совладающего поведения сравнительно скромный: инструментальная значимость ребёнка в жизни взрослого служит дополнительным стимулом лишь для выбора ассимилятивной стратегии совладания. Вероятность наступления и интенсивность течения смыслового кризиса, а также вероятность выбора и интенсивность использования аккомодативного копинга практически не зависят от прагматического смысла ребёнка для инфертильного взрослого.

По совокупности результатов корреляционного и регрессионного ана-

лиза можно сделать общий вывод, что личностный смысл ребёнка является функционально важным регулятором совладания с ситуацией бесплодия. Однако из двух типов личностного смысла – терминального и прагматического – несоизмеримо больший вклад в смысловую регуляцию восприятия, переживания и преодоления данной ситуации вносит именно терминальный смысл. Индивидуальная выраженность ценностного отношения к ребёнку существенно предопределяет, во-первых, выбор той или иной стратегии копинга, во-вторых, риск возникновения и тяжесть течения смыслового кризиса, а изменение этого отношения обуславливает возможность перехода от одной к другой стратегии совладания.

На следующем этапе обработки данных проверялась гипотеза, что смыслово-жизненный кризис, спровоцированный неспособностью родить ребёнка, опосредствует переход от ассимилятивной к аккомодативной стратегии совладания с бесплодием. Теоретическим обоснованием данной медиаторной гипотезы служит представление о смыслово-жизненном кризисе как процессе личностных изменений, которые подготавливают психологическую почву, формируют внутреннюю готовность взрослого к отказу от активных, настойчивых репродуктивных проб за счёт снижения мотивационной значимости ребёнка [5]. В рамках данной гипотезы ассимилятивный копинг фигурирует в роли переменной-предиктора, аккомодативный копинг – переменной-регрессора, а смыслово-жизненный кризис – переменной-медиатора. Для статистического анализа медиаторного эффекта ис-

пользовались параметрический тест Собея, а также непараметрический метод построения 95% доверительных интервалов на основе бутстрэппинга выборки ( $N = 1000$ ). Результаты расчётов представлены в таблицах 3 и 4.

Все структурные пути медиаторной модели оказались статистически значимыми, что позволяет рассматривать их как действенные структурно-функциональные звенья в механизме психической регуляции совладания с бесплодием. Выбор ассимилятивной копинг-стратегии в ситуации бесплодия приводит к нагнетанию и возникновению смысложизненного кризиса, а успешное разрешение и завершение кризиса, в свою очередь, усиливает тенденцию к переключению на

аккомодативную копинг-стратегию. Смысложизненный кризис обуславливает около 18% дисперсии медиаторной модели, что соответствует частичному опосредующему эффекту. Это значит, что для перестройки репродуктивного и совладающего поведения в ситуации бесплодия (отказа от активных попыток деторождения и переориентации на другие жизненные ценности) переживание кризиса во многих случаях может и не потребоваться. Это касается, во-первых, взрослых, уже имеющих ребёнка / детей, во-вторых, бездетных взрослых, не наделяющих ребёнка смыслом терминальной и/или инструментальной ценности в своей жизни. В обоих случаях отсутствуют предпосылки для переживания бесплодия как

Таблица 3 / Table 3

**Результаты оценки структурных путей медиаторной модели на основе регрессионного анализа / The results of the evaluation of the structural pathways of the mediation model based on regression analysis**

Структурный путь	B (SE)	[95 % CI]	Z
Ассимилятивный копинг → смысложизненный кризис	0,57(0,06)	[0,41; 0,71]	7,05***
Смысложизненный кризис → аккомодативный копинг	-0,20(0,09)	[-0,37; -0,03]	-2,27**
Ассимилятивный копинг → аккомодативный копинг	-0,51(0,08)	[-0,67; -0,34]	-6,06***

*Примечания:* B (SE) – нестандартизированный регрессионный коэффициент и его стандартная ошибка; [95% CI] – нижняя и верхняя границы 95 % доверительного интервала; Z – расчетное значение Z-теста; \*\*  $p \leq 0,01$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$

Таблица 4 / Table 4

**Результаты оценки прямого, непрямого и общего эффектов медиаторной модели / The results of evaluating the direct, indirect and general effects of the mediation model**

Эффект	B (SE)	[95 % CI]	Z	% дисперсии
Непрямой	-0,11 (0,05)	[-0,18; -0,02]	-2,19**	17,7
Прямой	-0,51 (0,08)	[-1,15; -0,30]	-6,06***	82,3
Общий	-0,62 (0,07)	[-1,24; -0,39]	-8,28***	100

*Примечания:* B (SE) – нестандартизированный регрессионный коэффициент и его стандартная ошибка; [95% CI] – нижняя и верхняя границы 95 % доверительного интервала; Z – расчетное значение теста Собея; \*\*  $p \leq 0,01$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$

критической жизненной ситуации и медиаторный механизм кризисогенеза не срабатывает.

Сказанное подтверждается результатами отдельной проверки медиаторной модели в группах инфертильных взрослых, различающихся текущим родительским статусом (бездетных и воспитывающих детей). Данная исследовательская задача решалась мультигрупповым путевым анализом. Как свидетельствуют данные таблицы 5, медиаторный механизм достоверно объясняет переход от ассимилятивного к аккомодативному копингу только для бездетных взрослых, которые проживают ситуацию бесплодия в форме смысложизненного кризиса. Для состоявшихся родителей ситуация бесплодия не является кризисогенной: при столкновении с трудностями рождения ещё одного ребёнка они относительно безболезненно отступают от репродуктивных намерений.

Психологическим критерием продуктивного пережитого и законченного смысложизненного кризиса в личностном развитии инфертильного взрослого является девальвация ребёнка как неоптимального (нереализуемого) смысла и тупиковой ли-

нии жизни. Дискредитация ценности ребёнка и её «свержение» с вершины мотивационно-смысловой иерархии – вот основные личностные новообразования, способствующие оптимизации индивидуального смысла жизни с учётом объективных особенностей репродуктивного здоровья. Логично ожидать, что психологическая возможность для перевода личностной самореализации на альтернативные, резервные, запасные, обходные, компенсаторные и прочие пути (в противовес деторождению и родительству) возникает у бесплодного взрослого только при условии утраты ребёнком позитивного терминального смысла. Адекватной формализацией данного предположения выступает структурная модель модерированной медиации, в которой роль переменной-модератора играет ценностное отношение к ребёнку, а модерируемой связью является влияние смысложизненного кризиса на аккомодативный копинг.

Регрессионный анализ показывает, что взаимодействие переменных «ценностное отношение к ребёнку × смысложизненный кризис» является статистически значимым предиктором в отношении аккомодативной стратегии

Таблица 5 / Table 5

**Результаты оценки медиаторной модели в группах инфертильных взрослых с различным родительским статусом (бездетных и родителей) / The results of the evaluation of the mediation model in groups of infertile adults with different parental status (childless and parents)**

Группа	Медиаторный (непрямой) путь	B (SE)	[95 % CI]	Z
Бездетные	Ассимилятивный копинг → кризис →	-0,18(0,07)	[-0,31; -0,04]	-2,57**
Родители	аккомодативный копинг	-0,009(0,05)	[-0,11; 0,09]	0,18

Примечания: B (SE) – нестандартизированный регрессионный коэффициент и его стандартная ошибка; [95 % CI] – нижняя и верхняя границы 95% доверительного интервала; Z – расчётное значение теста Собея; \*\*  $p \leq 0,01$

совладания с бесплодием ( $B = 0,014$ ,  $SE = 0,006$ ,  $95\% CI [0,001; 0,026]$ ,  $Z = 2,17$ ,  $p = 0,03$ ). Это свидетельствует о том, что сила или направленность влияния смысложизненного кризиса на аккомодативный копинг зависит от того, насколько ребёнок сохраняет или утрачивает для взрослого в ходе переживаемого кризиса смысл терминальной ценности. Результаты отдельного анализа зависимости аккомодативного копинга от смысложизненного кризиса на разных уровнях выраженности ценностного отношения к ребёнку (т. н. simple slope analysis) отражены в таблице 6.

Как следует из табличных сведений, смысложизненный кризис является предиктором аккомодативного копинга только при условии, что позитивный терминальный смысл ребёнка падает до среднего или ниже среднего уровня ( $< 5,45$  баллов по «Шкале ценностного отношения к детям»). При этом смысложизненный кризис и аккомодативный копинг связывает обратная зависимость, т. е. чем полнее изжит кризис, тем в большей мере инфертильный взрослый способен к отказу от реализации репродуктивных намерений. Полученные данные подтверждают гипотезу, что снижение ценностного отношения к ребёнку в ходе смысложизненного кризиса создаёт реальные предпосылки для перехода от ассими-

лятивного к аккомодативному совладанию с бесплодием. Этим же доказывается и то, что взрослые с изначально низким уровнем ценностного отношения к ребёнку способны совладать с ситуацией бесплодия, не погружаясь в смысложизненный кризис.

### Заключение

Таким образом, личностный смысл ребёнка является психическим регулятором не только репродуктивного, но и совладающего поведения, которое актуализируется и развёртывается при существенных затруднениях в репродукции. Он обуславливает субъективное восприятие и переживание этих затруднений и, что самое главное, определяет выбор той или иной стратегии преодоления репродуктивно трудной жизненной ситуации, в том числе детерминирует вероятность возникновения и интенсивность течения смысложизненного кризиса в личностном развитии инфертильного взрослого человека. Указанный кризис возникает и протекает по типу кризиса неоптимального смысла жизни, а его психологическое содержание составляют процессы переосмысления ребёнка как недоступной для реализации жизненной ценности взрослого.

*Статья поступила в редакцию 15.01.2024*

Таблица 6 / Table 6

#### Результаты модераторного анализа / The results of the moderation analysis

Уровни переменной-модератора	B (SE)	Z
Низкий (-1SD: 5,45 баллов и ниже)	-0,28 (0,10)	-2,71***
Средний (от 5,46 до 11,53 баллов)	-0,16 (0,07)	-2,09*
Высокий (+1SD: 11,54 баллов и выше)	-0,03 (0,08)	-0,39

*Примечания:* распределение показателя «Шкалы ценностного отношения к детям» в обследованной выборке характеризуется следующими параметрами:  $M = 8,48$ ,  $SD = 3,05$  баллов; \* $p \leq 0,05$

## ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Московский государственный университет, 1984. 200 с.
2. Карпинский К. В. Личностный смысл ребёнка: что дети значат для взрослых. Гродно: Гродненский государственный университет, 2023. 511 с.
3. Карпинский К. В. Метасистемные закономерности смысложизненного кризиса в развитии личности // Теоретическая и прикладная психология. 2016. № 2. С. 43–60.
4. Карпинский К. В. Мотивационно-смысловая регуляция репродуктивного поведения человека: культурно-исторические трансформации и метаморфозы // Social Studies: Theory and Practice. 2019. Vol. 7 (2). P. 59–81.
5. Карпинский К. В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности. Гродно: Гродненский государственный университет, 2016. 539 с.
6. Карпинский К. В. Препградный смысл ребёнка: половозрастная и социально-демографическая изменчивость в белорусской популяционной мультывыборке // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серія 3. Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. 2022. Т. 12. № 3. С. 115–129.
7. Карпинский К. В. Психология смысложизненного кризиса. Гродно: Гродненский государственный университет, 2019. 623 с.
8. Карпинский К. В. Субъектный подход к противоречиям и кризисам в развитии личности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 292–300.
9. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 3–14.
10. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М.: Московский социально-педагогический университет, 2006. 768 с.

## REFERENCES

1. Vasilyuk F. E. *Psichologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij)* [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984. 200 p.
2. Karpinskij K. V. *Lichnostnyj smysl rebyonka: chto deti znachat dlya vzroslyh* [Personal meaning of a child: what children mean to adults]. Grodno, Grodno State University Publ., 2023. 511 p.
3. Karpinskij K. V. [Metasystem patterns of the life-meaning crisis in the development of personality]. In: *Teoreticheskaya i prikladnaya psichologiya* [Theoretical and applied psychology], 2016, no. 2, pp. 43–60.
4. Karpinskij K. V. [Motivational and semantic regulation of human reproductive behavior: cultural and historical transformations and metamorphoses]. In: *Social Studies: Theory and Practice*, 2019, vol. 7 (2), pp. 59–81.
5. Karpinskij K. V. *Neoptimal'nyj smysl: psichologicheskie tupiki zhiznennogo puti lichnosti* [Suboptimal meaning: psychological dead ends in a person's life path]. Grodno, Grodno State University Publ., 2016. 539 p.
6. Karpinskij K. V. [The barrier meaning of a child: gender, age and socio-demographic variability in the Belarusian population multisample]. In: *Vesnik Grodzenskaga dzyarzhavnaga universiteta imya Yanki Kupaly. Seriya 3. Filalogiya. Pedagogika. Psichalogiya* [Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3. Philalogy. Pedagogy. Psychology], 2022, vol. 12, no. 3, pp. 115–129.

7. Karpinskij K. V. *Psihologiya smyslozhiznennogo krizisa* [Psychology of the life-meaning crisis]. Grodno, Grodno State University Publ., 2019. 623 p.
8. Karpinskij K. V. [Subjective approach to contradictions and crises in personality development]. In: *Psihologiya cheloveka kak sub"ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Human psychology as a subject of knowledge, communication and activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 292–300.
9. Chudnovskij V. E. [Psychological components of the optimal meaning of life]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2003, no. 3, pp. 3–14.
10. Chudnovskij V. E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni* [Formation of personality and the problem of the meaning of life]. Moscow, Moscow Social Pedagogical University Publ., 2006. 768 p.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Карпинский Константин Викторович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (ГрГУ им. Янки Купалы);  
e-mail: karpkostia@tut.by; ORCID: 0000-0002-1820-4007

### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Konstantin V. Karpinski – Doct. Sci. (Psychology), Prof., Department of Experimental and Applied Psychology, Yanka Kupala Grodno State University;  
e-mail: karpkostia@tut.by; ORCID: 0000-0002-1820-4007

---

### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Карпинский К. В. Личностный смысл ребёнка и переживание смысложизненного кризиса в ситуации бесплодия // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 40–55.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-40-55

### FOR CITATION

Karpinsky K. V. Personal meaning of a child and the experience of a meaning crisis in a situation of infertility. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 40–55.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-40-55

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-56-67

## ИНСАЙТ: ЗАГАДКА ИЛИ ТАЙНА?

**Мелик-Пашаев А. А.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Цель** – на основе анализа исследований осветить одну из сторон внутренней жизни человека на примере явления инсайта.

**Процедура и методы.** Анализ психологической, художественной и философской литературы, самоотчётов людей, в разном возрасте переживших инсайт.

**Результаты.** Выделены три типа инсайта – от внезапного решения конкретной научной задачи до более или менее ясного осознания человеком своего предназначения и будущего творческого пути в целом. Исследование позволяет высказать предположение о том, что перспективы развития гуманитарной психологии связаны с освоением духовно-практического опыта человечества, который достаточно тесно связан с поиском смысла жизни человека любого возраста.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Проведённый анализ и выделение типов инсайта могут быть использованы психологами, педагогами в области работы по развитию творчества в любом возрасте.

**Ключевые слова:** детерминизм, загадка, инсайт, каузальная логика, смысл жизни, тайна, творчество

## INSIGHT: RIDDLE OR MYSTERY?

**A. Melik-Pashayev**

*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research  
ul. Mokhovaya, 9, str. 4, Moscow, 125009, Russian Federation*

### **Abstract**

**Aim.** The goal is, based on an analysis of research, to reveal the inner life of a person using the example of the phenomenon of insight

**Methodology.** Analysis of psychological, fiction and philosophical literature, self-reports of people who experienced insight at different ages.

**Results.** Three types of insight have been identified - from a sudden solution to a specific scientific problem to a more or less clear awareness by a person of his purpose and future creative path in general. The study allows us to suggest that the prospects for the development of humanitarian psychology are associated with the development of the spiritual and practical experience of humanity, which is quite closely related to the search for the meaning of life for a person of any age.

**Research implications.** The analysis and identification of types of insight can be used by psychologists and teachers in the field of creativity development at any age.

**Keywords:** determinism, riddle, insight, causal logic, meaning of life, mystery, creativity

**«Вагнер**

Но мир! Но жизнь! Ведь человек дорос,  
Чтоб знать ответ на все свои загадки.

**Фауст**

Что значит знать? Вот, друг мой, в чём вопрос.  
На этот счёт у нас не всё в порядке»<sup>1</sup>

«Развитие научной мысли никогда долго не идёт дедукцией или индукцией – оно должно иметь свои корни в другой, более полной поэзии и фантазии области: это или область жизни, или область искусства, или область, не связанная с точной дедукцией или индукцией, рационалистическим процессом – область философии»

*В. И. Вернадский*<sup>2</sup>

## **Введение**

Исследователи некоторых важнейших сторон внутренней жизни человека нередко сталкиваются с тем, что их предмет противится изучению в традиционной для науки причинной логике. В данной статье делается попытка найти исток этого противоречия на примере явления инсайта, привлекающего особый интерес исследователей творчества.

В течение 29 лет в Психологическом институте РАО ежегодно проводится научное «мероприятие», подобного которому, скорее всего, нет нигде в мире: ежегодные международные симпозиумы по проблеме «Смысла жизни», а в более поздней формулировке – «Смысла жизни и Акме». Их вдохновителем, руководителем и участником до конца дней был Вилен Эммануилович Чудновский – учёный, для которого в зрелые годы проблема смысла человеческой жизни стала главной в его научной и педагогической работе.

Участвуя во многих из этих симпозиумов, я с недоумением замечал, что некоторые серьёзные учёные относятся к ним, мягко говоря, с долей скепсиса. Не к самой проблеме – в её значимости никто не сомневался! – но к возможности сделать её предметом психологического исследования в привычном его понимании.

В этом они в определённом смысле были правы, но мне казался недоразумением сам тот факт, что психология, по-русски – «душеведение», *принципиально* отстраняется от самого важного для человеческой души. Почему это происходит? Предлагаемые рассуждения – своего рода попытка ответить на этот вопрос. Конечно, не применительно к глобальной проблеме Смысла Жизни, но применительно к некоторым аспектам психологии творчества – явления, необходимого для того, чтобы жизнь человека имела смысл.

Слова «загадка» и «тайна» мы часто употребляем как взаимозаменяемые, хотя они глубоко различны по смыслу. Загадочным в повседневной речи и в

<sup>1</sup> Гёте И. В. Фауст [Электронный ресурс] / пер. Б. Л. Пастернака. URL: <https://facetia.ru/node/3219> (дата обращения: 10.10.2023).

<sup>2</sup> Архив РАН. Ф. 518. Оп. 7. № 48.

научных текстах мы обычно называем такое явление, объективная причина которого не очевидна. Разгадать загадку – значит усилиями ума обнаружить эту порождающую причину. После этого ничего загадочного в явлении не остаётся ни для разгадавшего, ни для других людей, потому что разгадка в форме позитивного знания становится доступной всем. Такие разгаданные наукой «загадки природы» составляют основное содержание традиционного общего образования.

А тайна не перестанет быть тайной, как бы глубоко ты в неё ни проник. Тайну нельзя «разгадать», вычерпав до дна её содержание, потому что «дна» у неё нет. К ней можно лишь приобщаться, как бы перерастая собственные границы и приоткрывая в самом себе иные возможности познания. Но плоды такого познания не сделать общим достоянием: их нельзя передать в словесной оболочке человеку, который совсем не имеет аналогичного опыта или хотя бы не стремится его приобрести. Для него это станет не приобщением к тайне, а тем, что замечательный философ А. С. Арсеньев называл «вербальным псевдопониманием»<sup>1</sup>.

Нетрудно понять, что «строгая» наука, доверяющая лишь каузальной логике, уверенно чувствует себя в области загадок, а не тайн. Она ищет причинно-следственные связи, объективную детерминацию явлений, их повторяемость и воспроизводимость, одну за другой разгадывает загадки и продвигается в освоенном ею измерении реальности, основные координаты которого уже определены.

Но когда исследователь, встречаясь с тайной, пытается разгадать её как загадку, действуя в причинно-следственной логике, он неизбежно начинает скользить по поверхности предмета в обманчивой надежде, что вот-вот достигнет цели. Но этого не происходит, потому что цель лежит в другом измерении реальности. «И всё так близко, и так далёко, / Что, стоя рядом, достать нельзя...»<sup>2</sup>.

Это с большей или меньшей очевидностью происходит при всякой встрече с возникновением прежде не бывшего. В частности – с проблемой творчества и, едва ли не в самой концентрированной форме, с явлением инсайта, которое не случайно вызывает у ревнителей объективного знания острое (даже, по выражению К. Дункера, «судорожное») желание «демистифицировать» его, порой декларируемое в самих названиях научных работ. Желание убедиться самому и убедить других, что инсайт является закономерным следствием тех или иных объективных причин. Насколько удачны такие попытки?

### **Обзор литературы и методы исследования**

Необходимо начать с того, что инсайт или озарением называли явления самого разного уровня, от приспособительных находок подопытных обезьян В. Кёлера до откровений великих творцов в искусстве, науке, философии, духовной жизни. Сделаем предварительную попытку выделить три типа таких явлений, начав с того,

<sup>1</sup> Арсеньев А. Что такое личность? Философский очерк // Развитие личности. 2013. С. 65.

<sup>2</sup> Блок А. А. Вот он – Христос – в цепях и розах [Электронный ресурс]. URL: <https://rvb.ru/20vek/blok/pss20/vol2/text/0372.html> (дата обращения: 15.02.2023).

который, в отличие от двух других, постоянно привлекает внимание исследователей и за которым в науке закрепился сам термин «инсайт» (в других случаях я буду пользоваться более свободным синонимом – озарение). Начать с этого следует ещё и потому, что явления, о которых пойдёт речь, по видимости, более других напоминают загадку и провоцируют стремление исследователя разгадать её, «открыть ларчик» с помощью набора привычных причинно-следственных ключей.

Характерно, что едва ли не все «мировые загадки», которые виднейший естествоиспытатель Э. Г. Дюбуа-Реймон 150 лет назад объявил принципиально неразрешимыми для детерминистической науки [3], связаны с моментом *начала*, возникновения какой-либо реальности. Это не удивительно: ведь для начала нельзя указать предшествующую ему причину, оно потому и *начало*, что «самопочинно» [8] и, в силу этого, не «загадочно», а «таинственно». Будь то возникновение Вселенной, жизни, психики или творческий замысел отдельного человека.

Мы имеем в виду те многократно описанные случаи, когда учёный более или менее продолжительное время сосредоточенно обдумывает конкретную проблему, испытывает затруднения и вдруг, неожиданно для самого себя, находит ключ к её решению или даже готовое решение. Причём происходит это не в процессе размышлений о данной проблеме и не в привычной обстановке.

Около ста лет назад феноменология этого явления, в частности самоотчёты великих учёных В. Гельмгольца и в особенности А. Пуанкаре [12], позволила Г. Уоллесу вывести некий «алгоритм озарения», включающий четыре ста-

дии: подготовку, инкубацию, само озарение и его проверку. На первом этапе человек целеустремлённо и всесторонне обдумывает проблему. На втором он отвлекается, «забывает» о ней, и именно тогда на бессознательном уровне вызревает будущее решение. Третий этап – само озарение: готовое решение неожиданно всплывает в сознании. Четвёртый этап – сознательная проверка и доработка решения – очень важен практически, но к психологической проблеме инсайта как такового уже как бы и не относится. Разумеется, речь идёт о некотором общем направлении работы учёного, а не о жёстком разграничении этапов во времени: в реальной жизни они могут частично накладываться друг на друга [20].

Описана чёткая схема, которая позволяет упорядочивать эмпирические данные, мимо которой по сей день не проходит ни один исследователь творчества. Но наивной иллюзией было бы думать, что она сводит тайну к загадке и даёт детерминистическое объяснение явления, представив его как следствие объективных и воспроизводимых причин. Или хотя бы приближает к этой цели.

Некогда П. И. Чайковский высказался в таком духе, что вдохновение – не та гостья, которая любит посещать ленивых. И был, конечно, прав. Но из этого не следует, что она непременно придёт к трудолюбивому. И упорный предварительный труд, и период отвлечения, произвольного или преднамеренного – это только *условия, благоприятствующие приходу озарения, но никак не причины, его производящие.*

В силу этого многочисленные и разнообразные экспериментальные исследования последовательности и

взаимодействия упомянутых этапов (прежде всего периода инкубации) становятся ценным уточнением, коррекцией, детализацией, модернизацией представлений об *условиях* возникновения инсайта, но не постижением его причины, не «разгадкой загадки» [2; 6; 14; 17; 18; 21].

Детерминистически объяснить какое-либо явление значило бы, строго говоря, стать способным произвольно воспроизводить его или, по меньшей мере, надежно предсказывать его приход. Но в нашем случае, как констатируют некоторые исследователи [17, р. 144], ни о чём подобном не может быть и речи.

Направление исследований инсайта в целом заставляет поставить и такой вопрос, возможно, главный: «Насколько адекватно ситуация решения задач в условиях эксперимента моделирует реальный творческий процесс?». Проще говоря, действительно ли учёный, решая свободно порождённую им самим творческую задачу, переживает то же, что испытуемый, который «сдаёт экзамен на сообразительность» и имеет дело с головоломкой, лично для него не значимой, решение которой к тому же уже существует? Мне кажется, встав на такую точку зрения, мы сильно упростили бы самую проблему человеческого творчества.

«Классические» примеры внезапного решения конкретной задачи берутся из области естественных и точных наук. Для гуманитарной сферы характерны озарения иного типа. Здесь речь идёт скорее об особом рода «ключевом» переживании, которое выводит мыслителя из лабиринта предыдущих исканий и проясняет для него то глав-

ное, что он ищет в своей области творчества. (Забегая вперед, замечу: тут «центр тяжести» начинает смещаться с открытий в объективном мире на открытие «себя самого» и своего призвания, следствием чего станут будущие открытия или иные творческие достижения человека в соответствующей области деятельности.)

Приведу два ярких примера. Альберт Швейцер, месяцами находясь в постоянном внутреннем напряжении, безуспешно ищет всеобщее и жизнеутверждающее основание этики, которого он не нашёл в философской литературе. В этом состоянии он совершает длительную вынужденную поездку по реке. Швейцер пишет: «Страницу за страницей исписывал я бессвязными фразами только для того, чтобы сосредоточиться на проблеме. Вечером третьего дня, когда на заходе солнца мы проезжали сквозь стадо бегемотов, передо мной мгновенно возникло слово, которого я в тот момент не искал и не ждал – “благоговение перед жизнью”. Железная дверь поддалась, тропинка в чаще обозначилась. И вот, я пришёл к идее, содержащей вместе миро- и жизнеутверждение и этику!» [15, с. 534].

Менее известный аналогичный пример находим в автобиографии крупнейшего русского философа и психолога Н. О. Лосского. «Десятки раз, – вспоминает он, – приступал я к попыткам построения своего мирозерцания с намерением воздвигнуть всё здание ... из того, что ... имманентно сознанию. Однако ... состав сознания представлялся мне не более, как совокупностью моих ощущений и чувств; таким образом, я неизменно приходил к солипсизму и скептицизму, ко-

торый мучил меня своею скудостью и самопротиворечивостью. ... Осенью 1898 г. мы с С. А. ехали на извозчике по Гороховой улице. Был туманный день, когда все предметы сливаются друг с другом в петербургской осенней мгле. Я был погружен в свои обычные размышления: «я знаю только то, что имманентно моему сознанию, но моему сознанию имманентны только мои душевные состояния, следовательно, я знаю только свою душевную жизнь». Я посмотрел перед собою на мгlistую улицу и вдруг у меня блеснула мысль: «*всё имманентно всему*». Я сразу почувствовал, ... что разработка этой идеи даст ответ на все вопросы, волнующие меня. ... С тех пор *идея* всепроникающего мирового единства стала руководящей моей мыслью» [7, с. 117].

Подобные озарения, которые в обобщённой формуле или в символическом образе открывают человеку смысл его будущего творчества, засвидетельствованы Р. Декартом [19, р. 111], Ж.-Ж. Руссо [9, с. 37], В. И. Вернадским [16, с. 160] и другими выдающимися людьми.

Как видим, в этих случаях первое условие озарения выполнено: мыслители в течение большого времени были глубоко погружены в свою проблему. Но необходимость второго условия уже попадает под большое сомнение: озарение приходит не после периода «инкубации», а в процессе, даже на пике напряжённых размышлений, произвольной сосредоточенности на проблеме.

Конечно, поток привычных мыслей должен приостановиться, замереть, чтобы открыть озарению дорогу в сознание, но назвать это «периодом» (забывания, отвлечения, инкубации)

было бы слишком явной натяжкой. И совсем нелепо считать вид стада бегемотов или мглу за окном объективной причиной озарения.

Впрочем, глубокая связь между тем и другим несомненна, и осмыслить её помогает принцип доминанты [10; 11; 13], благодаря которой любые впечатления могут обернуться неожиданной стороной и способствовать осознанию и воплощению творческого замысла. Но причиной этого будет не внешний объект и не доминанта как таковая, а присущая человеку «внутренняя активность души», или «*самодеятельность души*», убедительно описанная В. В. Зеньковским [4]: активность, которая создаёт саму доминанту как функциональный орган творческого поведения и которая действует *не вынужденно*, в качестве реакции, *не по причине* чего-то, а *для чего-то*, по *внутренней необходимости*, т. е. *свободно*.

Можно предположить, что аналогичную роль доминанта играет и в инсайтах первого типа. Именно она могла бы «подсказать» А. Пуанкаре некое структурное сходство между житейской ситуацией, в которой он испытывает озарение, и открытой им математической закономерностью – сходство, которое, по предположению Д. Б. Богоявленской, способствовало неожиданному открытию учёного [1].

Мы видим, что озарения второго типа открывают человеку не то, как решается конкретная задача в его профессиональной сфере, а то, какова главная, общая идея, или ценность, которой он будет отныне служить в избранной им области. Сделаем следующий шаг по пути «от загадки к тайне» и обратимся к примерам ранних озарений ещё более общего и «судь-

боносного» характера. Таких, которые открывают перед ребёнком неведомый возможный путь. Путь ещё неясный, но такой, который ребёнок почему-то более или менее отчётливо (в зависимости от возраста) воспринимает как «свой».

В отличие от эпизодов биографии взрослых людей, потрудившихся над своей проблемой в уже выбранной ими области и тем самым выполнивших хотя бы первое условие инсайта, в случаях, о которых пойдёт речь теперь, озарение обходится и без этого, поскольку никакой «этап подготовки», предварительной сознательной работы над какой бы то ни было проблемой здесь а priori невозможен. Снова обращусь к примерам.

Незаурядный и самобытный писатель В. А. Солоухин вспоминал о ключевом моменте детства, предназначавшем его путь. Однажды ещё дошкольником при взгляде на знакомую деревенскую улочку он испытал сильнейшее эстетическое переживание необъяснимой ценности явлений повседневной жизни, которой раньше не замечал. И осознал со всей остротой, что «должен с этим что-то сделать», чтобы сохранить эту на мгновение открывшуюся ценность. Что именно надо делать – он не знал, о писательской деятельности не имел никакого представления, но, как вспоминал он много десятилетий спустя, стал сочинять тогда что-то вроде своего первого рассказа<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Мелик-Пашаев А. А. Образование – путь к себе // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XVII симпозиума. М.: Психологический институт РАО, 2012. С. 36.

Другой пример. Подросток-гимназист, идущий незнакомой лесной дорогой, выходит к кургану на поляне и вдруг осознаёт с несомненностью, что курган таит в себе неведомую чужую жизнь, которую ему «нестерпимо захотелось» сделать такой же явной, как окружающий лес, «как мы сами». Со временем этот гимназист, Отто Бадер, становится крупнейшим палеоархеологом XX в. и до конца дней вспоминает о том озарении, как о *самом важном открытии* в его долгой жизни, богатой научными открытиями мирового значения<sup>2</sup>.

Подобные ранние, а то и «сверхранние», уходящие в почти младенческий возраст озарения талантливых людей довольно многочисленны и похожи по содержанию. В чём их главное отличие от тех, которые мы обсуждали до сих пор? Они, по выражению Р. Дж. Коллингвуда, «приподнимают вуаль», скрывающую будущую судьбу и одновременно дают ребёнку впервые почувствовать и даже в той или иной степени осознать реальность самого себя как творческого существа, которое способно и призвано совершить на этом ещё неясном пути «что-то», порученное именно ему.

С особой определённой говорит об этом сам Коллингвуд, видный историк, философ и теоретик науки, который 8-летним ребёнком из любопытства снял с полки книгу об этике Канта. Поначалу он испытал недоумение и гнев от того, что, понимая слова, совсем не понимает смысла написанного. Но главное было потом. «Я ощутил, – пишет он в автобиографии, – что содержание этой книги, хоть я и не в силах

<sup>2</sup> Машина времени доктора Бадера // Советская культура. 1979. 12 июня.

понять его, стало каким-то странным образом моим собственным делом, делом, касающимся меня лично или, скорее, делом моего будущего я» [5, с. 323]. Но совсем не в том смысле, что он, когда вырастет, будет разбираться в этике Канта. Он осознал свой путь в общей и неопределённой форме: понял, что дело его «будущего я» – «мыслить»!

Этот психологический феномен «встречи с собой» таким, каким человек может и предназначен стать, более или менее отчётливо осознанный и выраженный, присутствует во многих ранних озарениях третьего типа. Феномен встречи с таким «я», которое с позиции здравого смысла и причинной логики ещё не существует, но которое тем не менее освещает путь нашему актуальному «я».

### Результаты и интерпретация

Как исследователю относиться к этим и подобным им бесчисленным феноменам? Можно выделить, как я вижу, четыре возможных ответа.

**Первый.** Объявлять непонятное несуществующим: иллюзией, домыслами, абберацией памяти, болезнью, а то и намеренным обманом. Такое незамысловатое «укрепление границ» привычной парадигмы становится своего рода психологической защитой позитивного знания.

**Второй.** Продолжать разгадывать тайну как загадку в убеждении, что «непонятное сегодня станет понятным завтра»; ловить сачком солнечного зайчика, не желая признать, что цель лежит не в том измерении, в котором ведётся поиск. Рискну привести в пример такой погони многовековые, всё более изощрённые попытки больших учёных убедить себя и других, что ма-

териальный субстрат порождает-таки психику и сознание. Не трудно заметить следствия этого подхода и в ряде исследований проблемы, которую мы сейчас обсуждаем.

**Третий.** Сказать, что подобные явления, как бы к ним ни относиться, дело не науки, а философии, религии, искусства, житейской мудрости. Это честный ответ, но, как мы уже отмечали, он оставляет за чертой «науки о душе» именно то, что наиболее важно для человеческой души.

**И четвёртый** – самый рискованный, но, с моей точки зрения, единственно перспективный. Признать, что познание мира не исчерпывается разгадыванием загадок. Что «интересы истины выше интересов системы и метода» [8, с. 78]. Что существуют реалии, не поддающиеся каузальному объяснению, но доступные постижению и осмыслению в опыте сопричастности. Что тем самым и в себе человек открывает новые возможности постижения реальности.

Можно предвидеть, что на этом пути не устранился, но станет прозрачной для сотрудничества граница между гуманитарной психологией и тысячелетним духовно-практическим опытом человечества. Преждевременно было бы рассуждать о том, в чём именно могло бы проявиться в будущем такое сотрудничество. Можно лишь попытаться наметить пунктиром одно острое предположение.

В нашем понимании и в практике саморазвития, самовоспитания, творчества слишком преобладает активная, «деятельностная» сторона этих процессов, и остаётся в тени другая – пластическая, созерцательная, делающая возможным воспринять, «впустить» в

себя» нечто такое, что принципиально отличается и превосходит то, что нами уже освоено и в чём мы готовы совершенствоваться.

М. И. Цветаева в ярком эссе говорила о том, что для творчества необходима чуткость к «наитию», дополняющая сознательные волевые усилия: «Гения без воли нет, но ещё больше нет... без наития. Воля – та единица к бессчётным миллиардам наитий... без которой они нули... Воля же без наития – в творчестве – просто кол. Дубовый»<sup>1</sup>. Цветаева имела в виду творчество художественное (поэтическое), но ничто не мешает распространить эту мысль и на другие его виды.

Тут мы соприкасаемся с периодически возникающей в психологии одарённости проблемой андрогинии творческой личности, т. е. достаточной представленности в психике и поведении одного человека таких черт, которые обычно бывают свойственны либо мужчине, либо женщине. Но углубление в эту проблему требует специальной статьи. Что же касается феномена озарения – то, не имея возможности его вызывать, мы можем делать себя более восприимчивыми, более готовыми к его возможному приходу, развивая способность к творческому созерцанию. А это как раз одна из тех областей, в которых психологу и педагогу может оказать бесценную помощь

практический опыт самовоспитания выдающихся людей разных народов, эпох и конфессий. Людей, всерьёз искавших Смысла Жизни и во многом преуспевших на этом пути.

### Выводы и заключение

В статье предложена попытка рассмотреть явление инсайта (озарения) на материале самоотчетов людей, творчески проявивших себя в разных областях деятельности.

Выделены три типа инсайта – от внезапного решения конкретной научной задачи до более или менее ясного осознания человеком своего предназначения и будущего творческого пути в целом.

Обосновывается предположение, что, не имея возможности вызвать инсайт, человек может способствовать его приходу, развивая в себе способность к творческому созерцанию.

Предлагаемый подход может в перспективе послужить сотрудничеству психологии и тех практик познания себя и мира, которые остаются вне поля внимания научного сообщества. А также поможет подойти к проблеме смысла жизни не только как к проблеме теоретического знания, но и как к проблеме духовно-практической.

*Статья поступила в редакцию 27.12.2024*

### ЛИТЕРАТУРА

1. Богдавленская Д. Б. Феномен Пуанкаре – современная интерпретация // Вопросы философии. 2017. № 12. С. 103–109.
2. Величковский Б. М., Князев Г. Г., Валуева Е. А. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 3–16.

<sup>1</sup> Цветаева М. И. Об искусстве. М.: Искусство, 1991. С. 74.

3. Дюбуа-Реймон Э. Г. О границах познания природы: семь мировых загадок / пер. с нем. М.: УРСС, 2010. 80 с.
4. Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. Киев: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1914. 435 с.
5. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография / пер. с англ. М.: Наука, 1980. 488 с.
6. Лаптева Е. М., Валуева Е. А., Зайдельман Л. Я. Возможности исследования инкубации с помощью внутри- и межгруппового дизайна экспериментов // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 2. С. 28–39.
7. Лосский Н. О. Воспоминания. Жизнь и философский путь // Вопросы философии. 1991. № 11. С. 116–191.
8. Лопатин Л. М. К вопросу о свободе воли. М.: Типография А. Гатцука, 1889. 29 с.
9. Манфред А. З. Три портрета эпохи Великой французской революции. М.: Мысль, 1978. 432 с.
10. Мелик-Пашаев А. А. Доминанта и творчество // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 80–91.
11. Морощкина Н. В., Аммалайнен А. В. От инсайта к ага! - переживанию: новая парадигма в исследованиях решения задач // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 48–73.
12. Пуанкаре А. О науке / пер. с фр. Л. С. Понтрягина. М.: Наука, 1990. 560 с.
13. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб.: Питер, 2020. 512 с.
14. Чистопольская А. В., Савинова А. Д., Лазарева Н. Ю. Экспликация критериев инсайта и обзор методов их измерения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 4. С. 907–929.
15. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / пер. с нем. М.: Прогресс, 1992. 534 с.
16. Яшина Ф. Т. Вернадский о философии и её значении в развитии науки // Космическое мировоззрение – новое мышление XXI в. Т. 1. М.: Издательство Международного центра Рерихов, 2003. С. 158–172.
17. Chu Y., MacGregor J. N. Human performance on insight problem solving: A review // The Journal of Problem Solving. 2011. Vol. 3. № 2. P. 119–150.
18. Henok N., Vallée-Tourangeau F., Vallée-Tourangeau G. Incubation and interactivity in insight problem solving // Psychological Research. 2020. Vol. 84. P. 128–139.
19. Oeuvres choisies de Descartes. Paris: Garnier Freres, 2020. 472 p.
20. Walles G. The Art of Thought. New York: Harcourt, 1926. 204 p.
21. Rummel J. The role of attention for insight problem solving: effects of mindless and mindful incubation periods // Journal of Cognitive Psychology. 2021. Vol. 33. № 6 (7). P. 757–769.

## REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D. B. [The Poincaré phenomenon – a modern interpretation]. In: *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 2017, no. 12, pp. 103–109.
2. Velichkovskij B. M., Knyazev G. G., Valueva E. A. [New approaches in the study of creative thinking: from the phenomenology of insight to objective methods and neural network models]. In: *Voprosy psichologii* [Questions of psychology], 2019, no. 3, pp. 3–16.
3. Du Bois-Reymond. Ignoramus et ignorabimus (Rus. ed., transl. *O granicah poznaniya prirody: sem' mirovyh zagadok*. Moscow, URSS Publ., 2010. 80 p.).
4. Zenkovskij V. V. *Problema psicheskoj prichinnosti* [On the boundaries of knowledge of nature: seven world mysteries]. Kiev, Printing house of the Imperial University of St. Vladimir, 1914. 435 p.

5. Collingwood R. J. The idea of history (Rus. ed., transl. *Ideya istorii. Avtobiografiya*. Moscow, Nauka Publ., 1980. 488 p.
6. Lapteva E. M., Valueva E. A., Zajdelman L. Ya. [Possibilities of studying incubation using intra- and intergroup experimental design]. In: *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology], 2020, vol. 13, no. 2, pp. 28–39.
7. Losskij N. O. [Memoirs. Life and philosophical path]. In: *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1991, no. 11, pp. 116–191.
8. Lopatin L. M. *K voprosu o svobode voli* [On the issue of free will]. Moscow, Printing house of A. Gatsuk, 1889. 29 p.
9. Manfred A. Z. *Tri portreta epohi Velikoj francuzskoj revolyucii* [Three portraits of the era of the Great French Revolution]. Moscow, Mysl Publ., 1978. 432 p.
10. Melik-Pashaev A. A. [Dominance and creativity]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2020, no. 3, pp. 80–91.
11. Moroshkina N. V., Ammalajnen A. V. [From insight to aha! – experience: a new paradigm in problem solving research]. In: *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2021, no. 79, pp. 48–73.
12. Poincaré J. H. Valeur de la science (Rus. ed. Pontryagin L. S., transl. *O nauke*. Moscow, Nauka Publ., 1990. 560 p.).
13. Uhtomskij A. *A Dominanta* [Dominant]. St. Petersburg, Piter Publ., 2020. 512 p.
14. Chistopolskaya A. V., Savinova A. D., Lazareva N. Yu. [Explication of insight criteria and review of methods for their measurement]. In: *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2021, vol. 18, no. 4, pp. 907–929.
15. Schweitzer A. Collection of works (Rus. ed., transl. *Blagogovenie pered zhiznyu*. Moscow, Progress Publ., 1992. 534 p.).
16. Yashina F. T. [Vernadsky about philosophy and its significance in the development of science]. In: *Kosmicheskoe mirovozzrenie – novoe myshlenie XXI v. T. 1* [Cosmic worldview – new thinking of the 21st century. Vol. 1]. Moscow, Publishing house of the International Center of the Roerichs, 2003, pp. 158–172.
17. Chu Y., MacGregor J. N. Human performance on insight problem solving: A review. In: *The Journal of Problem Solving*, 2011, vol. 3, no. 2, pp. 119–150.
18. Henok N., Vallée-Tourangeau F., Vallée-Tourangeau G. Incubation and interactivity in insight problem solving. In: *Psychological Research*, 2020, vol. 84, pp. 128–139.
19. Oeuvres choisies de Descartes. Paris, Garnier Freres, 2020. 472 p.
20. Wallis G. *The Art of Thought*. New York, Harcourt, 1926. 204 p.
21. Rummel J. The role of attention for insight problem solving: effects of mindless and mindful incubation periods. In: *Journal of Cognitive Psychology*, 2021, vol. 33, no. 6 (7), pp. 757–769.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мелик-Пашаев Александр Александрович – доктор психологических наук, главный научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований;

e-mail: zinaidann@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8954-3922

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Alexander A. Melik-Pashaev – Dr. Sci. (Psychology), Chief Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research;

e-mail: zinaidann@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8954-3922

**ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ**

Мелик-Пашаев А. А. Инсайт: загадка или тайна? // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 56–67.

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-56-67

**FOR CITATION**

Melik-Pashaev A. A. Insight: riddle or secret? In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 56–67.

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-56-67

УДК 159.9.072 + 159.92

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-68-87

## СМЫСЛОГЕНЕРИРУЮЩЕЕ ТВОРЧЕСТВО: ВЛИЯНИЕ АРТЛОГОМЕТОДОВ НА САМООЦЕНКУ СТУДЕНТОВ

**Попова Т. А.**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований  
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

*Московский институт психоанализа*

*121170, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14, Российская Федерация*

### **Аннотация.**

**Цель.** Исследование влияния смыслогенерирующего творчества, артлогометодов на самооценку личности студентов при проведении развивающей программы.

**Процедура и методы.** Рассмотрен феномен смыслогенерирующего творчества, артлогометодов. Проведён анализ научных работ и эмпирического материала по исследованию феномена самооценки. Проведён констатирующий и формирующий эксперименты, изучена динамика самооценки у молодых людей. Экспериментальное исследование проведено на выборке студентов московских вузов. Для его проведения были применены методики: «Тест-опросник самоотношения» (МИС) (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев); «Методика личностного дифференциала» (НИПНИ, 1983), «Шкала самооценки М. Розенберга» (RSES) (адаптация А. А. Золотаревой); «Артлоготерапевтическое и диагностическое упражнение «Драгоценность»». (Т. А. Попова), – применены первичные описательные статистики, проверка нормальности распределения данных (критерий Колмогорова-Смирнова), статистическое сравнение двух независимых выборок (непараметрический U-критерий Манна-Уитни), статистическое сравнение двух связанных выборок (непараметрический T-критерий Вилкоксона). Основное содержание исследования включает анализ влияния артлоготерапевтической групповой работы на самооценку и самоотношение респондентов, рассматриваются закономерности группового взаимодействия.

**Результаты.** Данное исследование представляет собой попытку осмысления эффективности применения смыслогенерирующего творчества, методов артлоготерапии для корректировки самооценки личности в рамках краткосрочной групповой программы. Использование методов артлоготерапии для корректировки самооценки потенциально может представлять собой более эффективный и интересный для клиентов подход, который может способствовать быстрой и долгосрочной коррекции самооценки у клиентов. По итогам исследования сделан вывод о положительном характере динамики самоуважения, саморуководства, позитивного отношения к себе участников краткосрочной программы.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Работа вносит вклад в дополнение теоретического определения смыслогенерирующего творчества, артлоготерапии, артлогометодов, полученные эмпирические результаты проведённого исследования могут быть применены в рабочей практике специалистов помогающих профессий, в частности: психологов-консультантов, педагогов, врачей-психотерапевтов, психиатров, социальных

работников и т. д. Практическая значимость настоящей работы состоит в возможности применения другими специалистами разработанного комплекса артлоготерапевтических упражнений в групповой программе по работе с самооценкой.

**Ключевые слова:** артлоготерапия, смыслогенерирующее творчество, артлоготерапевтическое упражнение «Драгоценность», артлоготерапевтические методы, краткосрочная групповая программа, самооценка

## MEANING-GENERATING CREATIVITY: THE INFLUENCE OF ARTLOGOMETHODS ON STUDENTS' SELF-ESTEEM

**T. Popova**

*<sup>1</sup>Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research  
ul. Mokhovaya, 9, build. 4, Moscow, 125009, Russian Federation*

*Moscow Institute of Psychoanalysis*

*Kutuzovsky pr-t, 34, build. 14, Moscow, 121170, Russian Federation*

### **Abstract.**

**Aim.** Investigation of the influence of meaning-generating creativity, art-based and logo-based methods on students' self-esteem of personality when conducting a developmental program.

**Procedure and methods.** The phenomenon of meaning-generating creativity, art-based and logo-based methods is considered. An analysis of scientific works and empirical material on research was carried out. understanding the phenomenon of self-esteem. Ascertain and formative experiments were carried out, the dynamics of self-esteem in young people was studied. An empirical study was conducted on a sample of Moscow university students. To conduct the study, the following methods were used: "Self-Attitude Questionnaire" (MIS) (V. V. Stolin, S. R. Panteleev); "Personality Differential Methodology" (NIPNI 1983), "M. Rosenberg Self-Esteem Scale" (RSES) (adapted by A. A. Zolotareva); "Artlogotherapeutic and diagnostic exercise "Precious". (T. A. Popova), primary descriptive statistics were also used; checking the normality of data distribution (Kolmogorov-Smirnov test); Statistical comparison of two independent samples (nonparametric Mann-Whitney U test); statistical comparison of two connected samples (non-parametric Wilcoxon T-test). The main content of the study contains an analysis of the influence of art and therapy group work on the self-esteem and self-attitude of respondents; the patterns of group interaction are considered.

**Results.** This study is an attempt to understand the effectiveness of using art-based and logo-based therapy methods to correct individual self-esteem within the framework of a short-term group program. The use of art-based and logo-based therapy methods to correct self-esteem could potentially represent a more effective and interesting approach for clients, which will contribute to rapid and long-term correction of self-esteem in clients. Based on the results of the study, a conclusion was made about the positive nature of the dynamics of self-esteem, self-leadership, and positive attitude towards themselves of the participants in the short-term program.

**Theoretical and /or practical significance.** The work contributes to the addition of the theoretical definition of art-based and logo-based therapy, art-based and logo-based therapy methods, the obtained empirical results of the research can be applied in the working practice of specialists in helping professions, in particular: psychologists-consultants, teachers, psychotherapists, psychiatrists, social workers, etc. Also, the practical significance of this work lies in the

possibility of other specialists using the developed set of art and therapy exercises in a group program for working with self-esteem.

**Keywords:** art therapy, art therapy exercise “Precious”, short-term group program, self-esteem

### Введение

В. Э. Чудновский считал крайне актуальным проведение специальных программ по ноологическому развитию личности у молодого поколения [15]. Настоящее исследование посвящено динамике самооценки. В. Э. Чудновский указывает на личностную значимость самооценки: «Можно с уверенностью сказать, что нет людей, равнодушных к собственной оценке своего Я. Глубокие переживания, затрагивающие самое сокровенное в душе, бывают связаны с изменением самооценки. Она непосредственно воздействует на формирование таких качеств, как самоуважение, уверенность в себе или, наоборот, неверие в свои силы и возможности». [13, с. 13]. Особое внимание В. Э. Чудновский уделял творческому процессу в создании программ для юного поколения [15].

Предметом данного исследования является влияние смыслогенерирующего творчества, артлогометодов на динамику самооценки личности в рамках краткосрочной групповой программы. Осознание смысла в творческом процессе становится важной частью становления личности, помогает в понимании, познании себя и ценности собственной жизни.

### Смыслогенерирующее творчество в самопознании: исследование самооценки личности

Смыслогенерация, или смыслопорождение привлекает внимание философов, лингвистов, педагогов и

психологов. Так, в работах отечественных психологов находим различные синонимичные понятия процесса смыслопорождения – это смыслостроительство у Ф. Е. Василюка<sup>1</sup>, рождение смысловых систем, описанных Б. С. Братусем<sup>2</sup>, позже – смыслообразование и смыслосоздание – находим в работах Д. А. Леонтьева [5]. В иностранной литературе часто встречаемый термин – meaning-making – употребляется в психолого-педагогическом аспекте. Н. Постман и Ч. Вейнгартнер пишут о предпочтении метафоры создания смысла как о процессуальном взгляде на мышление, но акцент делается на индивидуальности и уникальности создателя смысла [18, р. 91]. В. Э. Чудновский поддерживает мысль о том, что личность вполне способна генерировать свои собственные смыслы [14]. В своих работах В. Франкл считает, что смысл дан, его нужно «открыть» [11]. Американский психолог Р. Кеган, занимающийся психологией развития, применяет термин «создание смысла» как базовое понятие. Он пишет, что «человек – это создание смысла» [17, р. 374]. Для человека эволюция означает развитие систем значений. В данный полилог может включиться российский учёный Д. А. Леонтьев, который пишет о том, что сегодня не ак-

<sup>1</sup> Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.

<sup>2</sup> Братусь Б. С. Современный мир и психология: размышления о психологической реальности // Развитие личности. 2006. № 4. С. 129–143.

туально рассматривать только эти две точки континуума – в котором человек либо открывает для себя готовый вариант смысла, либо создаёт его. «Мы не выдумываем смыслы. Но мы их и не находим в готовом виде. Смыслы являются результатом соотнесения того, что мы считаем нашей жизнью, с тем, что мы обнаруживаем в мире» [5, с. 107]. А. Н. Леонтьев писал, что «...смысл – это всегда смысл чего-то и для кого-то» [4, с. 97]. Д. А. Леонтьев указывает на необходимость наличия нескольких элементов для смысла. Первый – носитель смысла, мы говорим о смысле чего-то: о смысле жизни, о смысле фразы, о смысле поступка. Второй элемент определяется в соответствии с контекстом, т. е. смысл задаётся через что-то другое. Чтобы понять смысл поступка, мы должны соотнести его с чем-то другим. «Чтобы понять смысл индивидуальной жизни конкретного человека, мы должны выйти за пределы индивидуальной жизни, понять, что останется, когда жизнь кончится. Есть разные варианты объяснения, например, продолжение жизни в ином мире или след, оставляемый после себя другим людям» [5, с. 107]. И третий элемент, необходимый для смысла – это «качественно определённая связь носителя с контекстом. Именно благодаря этой связи носитель приобретает тот или другой смысл» [5, с. 107]. Д. А. Леонтьев прибегает к метафоре отрезка, отмечая, что все три элемента неразрывны: «нельзя оторвать от отрезка один конец или убрать соединяющую его концы связь – отрезок исчезнет, рассыплется. Если мы не учитываем внешний контекст и смыслообразующую связь, то мы будем изучать эмоции, коннотации, но не смысл,

который всегда за пределами объекта. Необходима лишь оговорка, что редко мы имеем дело с отрезком прямой; чаще всего линия, соединяющая носитель и источник смысла, имеет сложную конфигурацию». Концепция смыслообразования включает в себя три ступени – смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство [5, с. 107]. Описывая смыслообразование мы обращаем внимание на процесс смыслопорождения. Поскольку наше исследование затрагивает артлоготерапию, в которой центром является и искусство, и творчество, необходимым считаем рассмотрение смыслопорождающих систем понимания искусства, введённых В. А. Гуружаповым [1]. Исследователь отмечает, что любое произведение искусства насыщено множеством элементов, которые могут иметь общие для многих людей значения, при этом каждый элемент может иметь несколько значений. «Открытие зрителем определённых значений в сочетаниях, соответствующих личному опыту познания и переживаний явлений действительности и искусства, с эмоционально-оценочным отношением к произведению в целом есть интимный процесс порождения смысла этого произведения. Достижение понимания содержания произведения есть результат этого процесса» [1, с. 92]. В. А. Гуружапов утверждает, что за «открытым» смыслом обязательно «стоят определённые образы, представления и идеи, которые складываются у человека в процессе познания жизни и искусства» [1, с. 93]. Шедевр, созданный великим художником, или рисунок ребёнка / взрослого в рамках артлоготерапии называется продуктом творческой деятельности (далее

ПТД), с которым проходит работа клиента. Человек, обращаясь к производству искусства, может искать и открывать как смыслы автора произведения, так и собственные смыслы. Смыслогенерирующее творчество возникает в процессе внутренней работы личности. При раскрытии замысла автора личность соприкасается с собственным проживанием и осмыслением творческого процесса, а далее начинается работа, касающаяся конструирования новых смыслов. Артлоготерапия – направление в консультативной психологии, которое интегрирует арт-терапию и логотерапию, вбирая принципы недирективности, фасилитирования процесса творчества и развития личности, личностно-центрированный подход и важнейшую концепцию В. Франкла о ценностях, которые позволяют делать жизнь человека осмысленной. Приоритетной ценностью учёный указывает ценности созидания и творчества, далее следуют ценности переживания, выражающиеся «в благоговении перед красотой природы или произведений искусства» [11, с. 173]. Основой для артлоготерапии являются фундаментальные труды по смысложизненной проблематике В. Э. Чудновского [13; 14; 15], В. Франкла [11], Д. А. Леонтьева [5], в экзистенциальном направлении – Э. ван Дорцен, Э. Спинелли, Е. Е. Сапоговой. Арт-терапевтическая часть базируется на трудах по психологии искусства и творчества А. А. Мелика-Пашаева и З. Н. Новлянской, А. И. Копытина, Н. Роджерс, У. Баера [цит. по: 7, 221]. Артлоготерапия – творчество, порождающее смыслы, через исследование бессознательных глубин дальнейшее дви-

жение в смысловую вертикаль, к вершинной логотерапии. Образы и метафоры, которые рождаются в творческом процессе, в так называемом потоке, описанном М. Чиксентмихайи [12], где смысл обретает свою форму, происходит процесс осознания и – далее – смыслоконструирование. В Я-концепции личности через призму артлоготерапии ярче проявляется Я-экзистенциальное, Я-творческое, которые связаны с осмысленностью жизни [6]. Я-концепция имеет базовые элементы, важной единицей основы является самооценка. Среди отечественных специалистов подробные исследования самооценки принадлежат авторству Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. В. Бороздиной и О. Н. Молчановой, И. С. Кона, М. И. Лисиной, А. И. Липкиной, В. В. Столина, И. И. Чесноковой и др. В зарубежной специализированной литературе по изучению самооценки выделяют работы Р. Бёрнса, У. Джеймса [2].

У. Джеймс считает, что уровень самооценки находится в прямой зависимости от личностного мнения человека о себе самом, а большая разница между ожиданиями от самого себя и реальными результатами от воплощения намерений и планов снижает уровень самооценки [2]. О. Н. Молчанова отмечает, что самооценка «выражается в переживании, в чувствах, испытываемых по отношению к самому себе, зависит от усвоенных индивидом норм оценок, тесно связана с уровнем притязаний»<sup>1</sup>.

Для нашего исследования центральным является определение, данное в

<sup>1</sup> Молчанова О. Н. Психология самооценки: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. С. 30.

Большом психологическом словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко: «Самооценка (англ. self-esteem) – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента Я-концепции. Самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, её взаимоотношения с другими людьми»<sup>1</sup>.

М. Якоби утверждает, что «самооценка относится к достоинству и ценности, приписываемым себе человеком. В немецком языке это слово (Selbstwertgefühl) означает чувство (Gefühl) ценности (Wert), которое мы испытываем в отношении самого себя (Selbst)» [16, с. 27]. Через артлоготерапию «Драгоценность» мы исследуем чувство ценности себя у наших респондентов.

К. Роджерс рассматривает самооценку через осознание индивидуальных качеств Я (или «меня»), взаимоотношений Я с другими, с разными сферами жизни, ценностей личности – все эти характеристики «Я-концепции» определяются и развиваются в процессе взаимодействия со значимым окружением (родители, друзья, учите-

ля, коллеги и т. д.), формируют мировосприятие и наше идеальное представление о себе. О разработанном им лично-центрированном подходе Роджерс пишет следующее: «Каждый из нас имеет в себе самом обширные ресурсы для понимания собственной сущности, для изменения собственной Я-концепции, установок, отношения к себе и поведения», и «человек может научиться использовать эти ресурсы, только оказавшись в условиях особых, поддерживающих, фасилицирующих взаимоотношений» [9, с. 480].

Наше эмпирическое исследование нацелено на изучение влияния артлоготерапии на самооценку в варианте фасилитирующего подхода краткосрочной программы.

### **Выборка и методики эмпирического исследования**

Теоретические положения и гипотезы проверялись в эмпирическом исследовании, проведённом совместно с Д. А. Астауловым. Эксперимент включал в себя формирующую часть, для которой была разработана специальная артлоготерапевтическая программа. Выборка составила 60 респондентов, являющихся студентами вузов г. Москвы, из которых 32 респондента мужского пола и 28 женского пола. Возраст респондентов варьировался от 18 до 25 лет. Выборка была поделена на группы – контрольная из 35 человек и экспериментальная из 25 человек.

*Этапы эмпирического исследования.* Процедура исследования состояла из нескольких этапов: первый этап – констатирующий эксперимент. Для выявления влияния артлоготерапии на самооценку личности респондентов была проведена диагностика само-

<sup>1</sup> Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М.: АСТ, 2009. С. 437.

оценки респондентов экспериментальной и контрольной групп. Второй этап – формирующий. Его целью было экспериментальным способом доказать эффективность использования арт-логотерапии в рамках краткосрочной групповой работы для формирования адекватной самооценки респондентов. На этом этапе в программе применялись артлогоупражнения «Рюкзак. Что возьму в свой жизненный путь?» (жизненные ценности и смыслы), «Создание маски» (исследование защитных механизмов), «Пространство PRIVACY» (приватность пространства), «Экзистенция» (ценность самого бытия), «Крылья» (исследование трансцендентности) и др. Третий этап – контрольный, на котором повторно проведена диагностика самооценки респондентов обеих групп. Далее проведены анализ и интерпретация полученных результатов.

Динамика самооценки была исследована с помощью стандартизированных методик: тест-опросник самоотношения (МИС) (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)<sup>1</sup>, методика личностного дифференциала (НИПНИ, 1983) [10], шкала самооценки М. Розенберга (RSES) (адаптация А. А. Золотарёвой) [3], Артлоготерапевтическое и диагностическое упражнение «Драгоценность» (Т. А. Попова) [7]. Применение идеографических и номотетических методов исследования делает более глубоким анализ и более объёмной картину для изучения психологических феноменов [8].

Применение методики «Драгоценность» являлось важным этапом не только диагностической

работы, но и развивающей. Задача заключалась в следующем: выбрать символ, отражающий основную ценность собственной личности. Участникам программы предлагалось изобразить то, что для них являлось «драгоценностью», и ответить на вопрос: «Что для меня в моей личности является ценностью?» Участники могли выбрать любой объект, символ или изображение, которое воспринимается ими как символ личного достоинства и ценности. Далее они создавали творческий продукт, отражавший образ «драгоценности»: респондентам предоставлялась полная свобода творчества. Строгой диагностической шкалы в данной методике нет, мы квантифицировали данную качественную методику. Оценка происходит в соответствии с эмоциональной реакцией автора на изображение, где: -1 балл – отрицательная, негативно, пессимистично окрашенный ценностный ресурс; 0 баллов – нейтральная оценка; +1 балл – позитивный эмоциональный отклик на изображение ценности. Вывод делается из беседы или краткого описания, составленного автором продукта творческой деятельности.

### **Результаты качественных методик и упражнений двух этапов работы на примерах кейсов участников группы**

Продemonстрируем некоторые примеры работ респондентов, созданных в ходе реализованной групповой программы и описание случаев, что позволит глубже осмыслить полученные результаты. Приведенные примеры касаются методики «Драгоценность».

Пример 1. Девушка М., 19 лет. Студент университета. Недавно вы-

<sup>1</sup> Романова Е. С. Психодиагностика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. С. 12.

шла замуж. На данный момент у неё заметно снизилась успеваемость, из беседы выяснено, что были значительные трудности в отношениях с родителями, особенно в подростковом возрасте. По запросу испытуемой: «Хочу самоутвердиться, постоянно испытываю проблемы с самооценкой. Часто сталкиваюсь с тем, что мною пользуются, а я не могу отказать. Часто испытываю пассивную агрессию, но боюсь проявляться открыто. Хочу выстроить личные границы, почувствовать свою независимость от окружающих, повысить уверенность в себе».

Результат диагностики по артлогометодике «Драгоценность» на первом этапе: -1 балл, т. к. присутствует негативная реакция на ПТД. Описание своей ценности: «я хочу получить Драгоценность как защиту от других людей потому, что из-за их упреков я себя ненавижу». Пример ПТД отражён на рисунке 1.

Описание автора рисунка: «Я это маленький куст, все приходят и едят меня. Я пока молодая, но, когда я вырасту, от меня тоже ничего не останется, как от деревьев, которые стали пнями». В беседе выяснилось, что автор рисунка даже не заметила, что куст находится сильно сдвинутым вправо, а центральное место занимает корова. На вопрос: «Что символизирует эта корова?» М. ответила, что это собирательный образ – и знакомые, и друзья, и родители. Отметим также, что вокруг только пеньки и одинокий куст, который поедают. Ассоциация себя с данным кустом предполагает ощущение себя беспомощной, хрупкой и пассивной. Студент часто ощущает себя жертвой.

На рисунке 2 видим продукт творческой деятельности студентки М. после прохождения программы. Результат по методике оценён в +1, поскольку присутствует положительная эмоциональная реакция на свой ПТД.

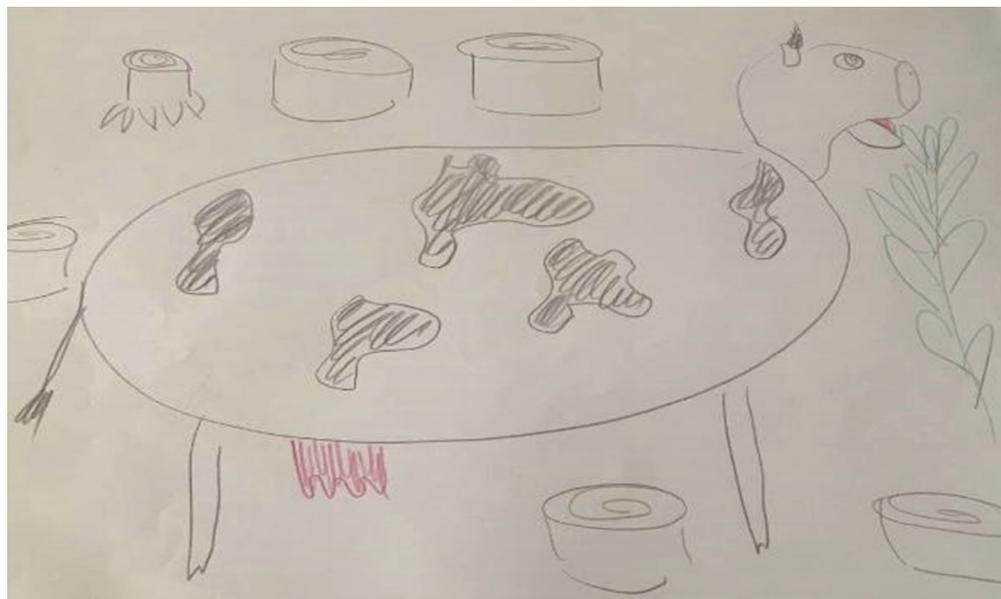


Рис. 1 / Fig. 1. Символ драгоценности М. (1) / Treasure symbol M. (1)



Рис. 2 / Fig. 2. Символ драгоценности М. (2) / Treasure symbol M. (2)

Описание автора: «Моя ценность в том, что я стала независима от ссор и скандалов, я просто на всех парусах мчусь к самой себе. Наконец-то я ощущаю свою самостоятельность и независимость. Я свободна».

На втором этапе мы видим позитивную тенденцию. Девушка стала увереннее, она чувствует свой внутренний ресурс и ассоциирует себя со свободой, силой и независимостью.

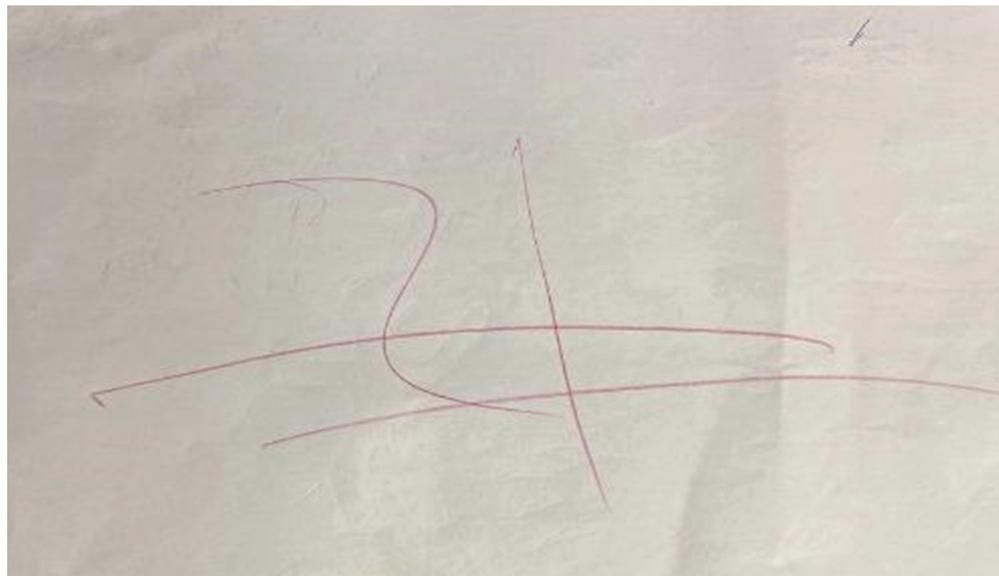
После прохождения краткосрочной групповой программы респондент продемонстрировал значительные изменения самооценки. В начале программы девушка была склонна к пессимизму и демонстрировала безвольную позицию, в завершении программы она стала проявлять себя более активно и уверенно. Её собственное описание выполненных заданий подчеркнуло наблюдаемую динамику: комментарии стали более чёткими, осмысленными, девушке удалось отыскать собственную жизненную ценность и самооцен-

ность. Особенно эффективным, по мнению участницы, стало упражнение «Драгоценность»: оно продемонстрировало путь и открыло новые возможности к осознанию собственной жизни.

Запрос респондента на помощь в выстраивании личных границ и независимости был успешно выполнен в рамках программы. Отметим динамику: участник переосмыслил, как устанавливать здоровые границы в отношениях с окружающими и стал более уверенным в своих личных решениях.

*Пример 2.* Молодой человек А., 22 года. Студент дневного отделения. Характеризует себя следующим образом: «Еле учусь, не работаю, на данном жизненном этапе ищу знакомств». Молодой человек на вопрос: «Что Вы ожидаете от занятий? Каков Ваш запрос?» Ответил: «Найти собственную ценность».

Результат квантификации по артлогометодике «0 баллов». Рисунок 3 – пример «Драгоценности» респондента А.



**Рис. 3 / Fig. 3.** Символ драгоценности А. (1) / Treasure symbol, A. (1)

Студент А., 22 года: «Я не знаю, что, но что-то нарисовал. Я не знаю, какая у меня сейчас ценность». Очень быстро нарисовал, возможно, проявлялось сильное сопротивление. При дальнейшей беседе автор рисунка сказал, что, наверное, это дорога, преграждённая препятствиями. К концу занятия напряжение упало, и в шеринге прозвучало: «Удивительно, но поучаствовать в этом крайне странном действе даже прикольно, если отключить голову».

После прохождения курса программы заметна разница рисунка этапа 2 с первым рисунком. Появились другие цвета, детали. По мнению автора, рисунок можно оценить как +1 балл. На рисунке 4 – пример «Драгоценности» респондента А.

Описание рисунка автором: «Это я снимаю клип». Проявилось желание профессиональной деятельности, несмотря на некоторую небрежность рисунка, здесь есть замысел. На вопрос «С чем связан цвет, которым нарисо-

ван человек?», автор ответил: «Здесь важен процесс: как это всё происходит и снимается в цвете, а всё, что за кадром, должно быть приглушённым».

В течение программы студент А. раз за разом раскрывался в своих чувствах и эмоциях. При сотворении маски он был очень увлечён, его рисунок был заполнен деталями, был агрессивным, но сам процесс студента как будто «заряжал». В начале программы молодой человек проявлял пессимистичное настроение и создавал полупустые рисунки, часто выражал сомнения в своей ценности и не знал, чем он сам может быть полезен. Однако со временем он влился в групповой процесс с удовольствием и энтузиазмом. Очень важно отметить, что в процессе артлоготерапии респондент начал создавать яркие рисунки, которые отражали его любимое творческое занятие и карьерные амбиции.

*Пример 3.* Молодой человек С., 25 лет. На просьбу рассказать о себе



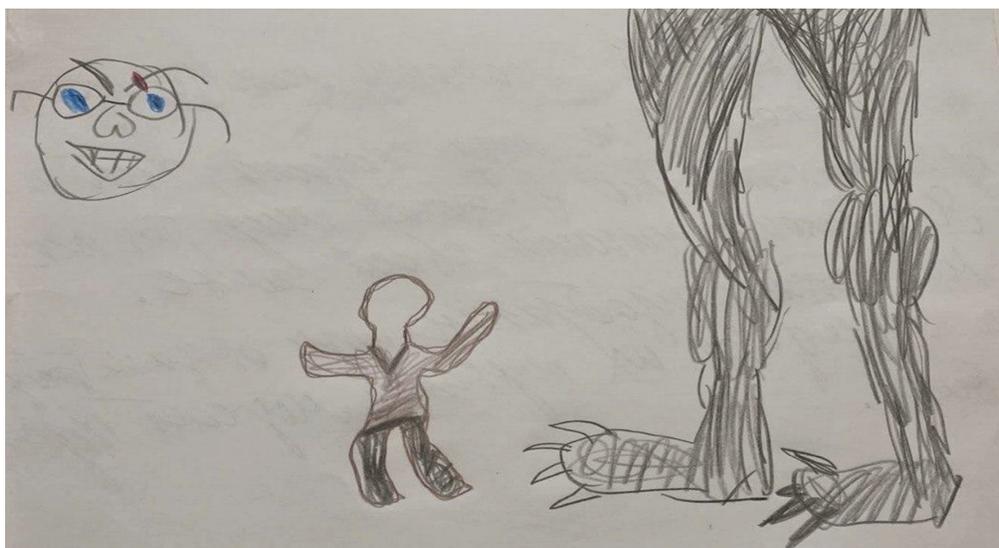
**Рис. 4 / Fig. 4.** Символ драгоценности А. (2) / Treasure symbol A. (2)

клиент отвечал: «Работаю, учусь дистанционно, живу у родителей. Хочу быть независимым и сильным мужчиной, хочу сам принимать решения».

Результат диагностики по артлогометодике «Драгоценность» на 1 этапе:

-1 – это оценка автора рисунка; психолог считает реакцию адекватной. На рисунке 5 – символ ценности себя респондента С.

Респондент С., как только начал рисовать, сразу потускнел, стал ме-



**Рис. 5 / Fig. 5.** Символ драгоценности, автор С. (1) / Treasure symbol, author S (1)

нее контактным. На лице появилась грусть. «На данный момент моя ценность не найдена, я не могу сказать, что я что-то хорошее приношу в этот мир. Кажется, я приношу несчастья даже своей семье, я недавно подвёл их. В центре нахожусь я сам, слева бабушка, которая за мной наблюдает, а справа огромные ноги отца». На вопрос «В каком возрасте он на рисунке?» С. ответил: «Не знаю, наверное, здесь мне 5 или 6 лет, но иногда как будто и сейчас я такой же». Отметим, что у клиента не прорисовано лицо, что может говорить о слабой идентичности и низкой самооценке, не прорисованы стопы – это может свидетельствовать об отсутствии опоры и устойчивости. Психолог поделилась своими гипотезами, и автор подтвердил их. В ходе упражнения клиент с помощью психолога сформулировал цель. Она заключалась в том, чтобы осознать свою самостоятельность и освободить от привычки ждать разрешения проблем,

научиться решать самостоятельно, тогда и самооценка вырастет.

Результат диагностики по артлого-методике «Драгоценность» на 2 этапе: +1 балл. На рис. 6 у отображено совсем другое настроение, другая ценность себя у респондента С.

Описание автора: «Восстание рабов. Этим топором я уничтожил руку, которая мне мешала и гналась за мной, а камень, на котором я стою – это пьедестал, где меня никто не достанет, и я могу отбиваться. Это я израненный, но выживший». Исследуя рисунок, мы видим, что композиция сконцентрирована в центре листа. Важно отметить, что у героя прорисовано лицо. Это может свидетельствовать об улучшении у клиента контакта с самим собой, а также о повышении его самооценки. Важной деталью является также то, что он держит перед собой оружие, что говорит о готовности принять вызовы. Респондент подтвердил точность предположений психолога. Кроме того, он



Рис. 6 / Fig. 6. Символ драгоценности, автор С. (2) / Treasure symbol, author S. (2)

отметил, что на оружии присутствуют капли крови: это победа героя над врагами. Стрела в голове показывает, что в окружении автора есть человек, «пробивающий голову». Но автор выдерживает эти сложности. Повышение самооценки явно выражается в деталях, а главное – в позе героя.

Резюмируя успешное прохождение краткосрочной групповой программы данным респондентом, можно отметить, что респондент С. с начала программы проявлял признаки депрессии и тревоги, что отражалось в его рисунках и выражении беспомощности и отстранённости. На рисунках он изображал себя в мрачных тонах и унынии, отмечая, что чувствует себя уязвимым и безнадёжным, лишённым силы и самостоятельности.

Далее респондент начал проявлять свой характер, что нашло отражение в его содержательных рисунках. Цвета стали ярче, а сюжеты – более выразительными. Вместо образа уныния и безысходности появились изображения, наполненные энергией и смыслом. «Я израненный, но выживший» – символ его внутренней силы и способности преодолевать трудности. Кроме того, респондент пришёл на программу с запросом стать сильным и независимым мужчиной, способным самостоятельно принимать решения. В ходе программы он проявил стремление развивать эти качества и активно участвовал в различных групповых упражнениях, проявился как эмоционально открытый участник группы, готовый делиться своими мыслями и переживаниями. Он поддерживал других участников. Успешное прохождение программы и проявление положительных изменений в его эмоциональном состоянии и

творчестве подтверждают его прогресс и готовность к самостоятельной работе в дальнейшем. Мы далеки от мысли, что краткосрочное влияние разрешит запрос, но оно вселяет надежду, что респондент приобрёл новые навыки в области саморефлексии, самовыражения и управления эмоциями, что поможет ему в дальнейшем развитии и достижении целей.

### **Результаты сравнительного анализа различий**

Результаты расчётов статистического сравнения независимых выборок по U-критерию Манна-Уитни на первом диагностическом срезе представлены ниже, в таблице 1.

Таким образом, исходя из данных, отображённых в таблице, мы видим, что на первом психодиагностическом этапе между контрольной и экспериментальной группами отсутствуют статистически значимые различия. Коэффициенты U-критерия по всем исследуемым показателям находятся на уровне асимптотической значимости  $p \geq 0,05$ , что говорит о примерно одинаковом уровне по всем шкалам.

Результаты статистической обработки второго диагностического среза представлены в таблице 2.

Данные показывают, что на втором этапе значение показателей самоуважения, факторов оценки, силы и активности, самооценки, волевых качеств и коммуникативной активности экспериментальной группы стало статистически значимо выше по сравнению с контрольной группой. Ценно, что в результате формирующего эксперимента повышается уважительное отношение к себе, к своим потребностям. В данном исследовании под-

Таблица 1 / Table 1

**Результаты статистического сравнения независимых выборок на 1 этапе / The results of statistical comparison of independent samples at stage 1**

Шкала	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (p<)
ШС	416,5	0,75
ФО	301,5	0,51
ФС	278,5	0,507
ФА	403,5	0,61
ВЧ	330	0,1
СУ	409,5	0,67
СР	379,5	0,37
ОСО	352	0,19
СО	378,5	0,37
СПН	405,5	0,62
СПВ	432	0,933
ВК	424	0,84
СОБ	393,5	0,504
Д	400,5	0,53

*Примечание:* ШС – шкала самоуважения, ФО – фактор оценки, ФС – фактор силы. ФА – фактор активности; ВЧ – внутренняя честность, СУ – самоуверенность, СР – саморуководство, ОСО – отражённое самоотношение, СО – самооценочность, СПН – самопринятие, СПВ – самопривязанность, ВК – внутренняя конфликтность, СОБ – самообвинение, Д – драгоценность.

*Источник:* данные автора.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты статистического сравнения независимых выборок на 2 этапе / The results of statistical comparison of independent samples at stage 2**

Шкала	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (p<)
ШС	148,5	0,05
ФО	285	0,05
ФС	62	0,05
ФА	403,5	0,05
ВЧ	98	0,05
СУ	86,5	0,05
СР	225	0,05
ОСО	269,5	0,05
СО	56,5	0,05
СПН	119	0,05
СПВ	262,5	0,05
ВК	424	0,05
СОБ	436,5	0,988
Д	182,5	0,05

*Примечание:* ШС – шкала самоуважения, ФО – фактор оценки, ФС – фактор силы. ФА – фактор активности; ВЧ – внутренняя честность, СУ – самоуверенность, СР – саморуководство; ОСО – отраженное самоотношение, СО – самооценочность, СПН – самопринятие, ПВ – самопривязанность, ВК – внутренняя конфликтность, СОБ – самообвинение, Д – драгоценность.

*Источник:* данные автора.

тверждён принятый вывод: групповая работа увеличивает коммуникативные навыки и социальную активность.

Были обнаружены достоверно значимые различия между группами по критерию самоотношения по шкалам внутренней честности, самоуверенности, саморуководства, отражённого самоотношения, самооценки, самопринятия, самопривязанности и внутренней конфликтности. По шкалам внутренней честности и внутренней конфликтности значения показателей в экспериментальной группе были достоверно ниже на втором этапе, чем в контрольной группе. Это говорит о достоверно более высоком уровне открытости, искренности и рефлексии после прохождения программы, а также о более низком уровне тревожности, внутренних противоречий и сомнений в экспериментальной группе. В обратной связи участники группы отмечали, что навык рефлексии стал очень помогать в повседневной жизни, изменилось отношение к тому, что раньше вызывало негативные реакции, теперь вызывает понимание, почему так произошло, и снижает напряжение.

По шкалам отражённого самоотношения и самопривязанности, самоуверенности, саморуководства, самооценки и самопринятия значения показателей после прохождения программы стали статистически значимо выше. Исходя из этого мы можем заявить, что уровень субъективного представления о социальном одобрении собственной личности и гибкость изменений мнения о самом себе на втором диагностическом этапе достоверно выше в экспериментальной группе.

По показателю самообвинения достоверно значимых различий между группами не обнаружено.

Результаты диагностики ценностей на втором этапе позволили обнаружить статически значимые различия между группами на уровне асимптотической значимости  $p < 0,05$ . Уровень положительно окрашенных эмоций в контексте описания собственной ценности в экспериментальной группе был достоверно выше по сравнению с контрольной.

Расчёт критерия для экспериментальной группы представлен в таблице 3.

В экспериментальной группе присутствуют достоверно значимые различия на уровне значимости  $p < 0,05$  по шкалам самоуважения, отражённого самоотношения и самопривязанности, фактора силы, фактора активности, внутренней честности, самоуверенности, саморуководства, самооценки, самопринятия, внутренней конфликтности и по методике «Драгоценность».

Можно сделать вывод о достоверно более высоком уровне по когнитивным, динамическим и интегральным аспектам у участников программы после её прохождения. Выявлено достоверно значимое увеличение значений показателей компонентов самооценки, позитивного самоотношения, самоуважения, активности и волевых качеств, показателя положительной эмоциональной оценки при описании жизненных ценностей. В то время как уровень внутренней конфликтности и замкнутости стал статистически значимо ниже после прохождения программы. По фактору оценки и самообвинения достоверно значимых различий не обнаружено.

Результаты расчёта Т-критерия Вилкоксона представлены в таблице 4.

Таблица 3 / Table 3

**Расчёт непараметрического Т-критерия Вилкоксона для экспериментальной группы / Calculation of the nonparametric Wilcoxon T-test for the experimental group**

Шкала	Т-критерий Вилкоксона	Асимптотическая значимость (p<)
ШС	-3,166	0,05
ФО	-1,836	0,06
ФС	-3,176	0,05
ФА	-4,106	0,05
ВЧ	-3,741	0,05
СУ	-4,134	0,05
СР	-3,292	0,05
ОСО	-2,765	0,05
СО	-4,295	0,05
СПН	-4,089	0,05
СПВ	-2,532	0,05
ВК	-3,573	0,05
СОБ	-,561	0,6
Д	-3,417	0,05

*Примечание:* ШС – шкала самоуважения, ФО – фактор оценки, ФС – фактор силы. ФА – фактор активности; ВЧ- внутренняя честность, СУ – самоуверенность, СР – саморуководство, ОСО - отраженное самоотношение, СО – самооценочность, СПН – самопринятие, СПВ – самопривязанность, ВК – внутренняя конфликтность, СОБ – самообвинение, Д – драгоценность.

*Источник:* данные автора.

Таблица 4 / Table 4

**Расчёт непараметрического Т-критерия Вилкоксона для контрольной группы / Calculation of the nonparametric Wilcoxon T-test for the control group**

Шкала	Т-критерий Вилкоксона	Асимптотическая значимость (p<)
ШС	-,106	0,916
ФО	-,081	0,936
ФС	-,085	0,932
ФА	-1,612	0,107
ВЧ	-,446	0,656
СУ	-1,524	0,128
СР	-,868	0,386
ОСО	-,618	0,537
СО	-1,204	,27
СПН	-,677	0,498
СПВ	-,174	0,862
ВК	-1,622 <sup>c</sup>	0,105
СОБ	-,314 <sup>c</sup>	0,75
Д	-,151	0,88

*Примечание:* ШС – шкала самоуважения, ФО – фактор оценки, ФС – фактор силы. ФА – фактор активности; ВЧ- внутренняя честность, СУ – самоуверенность, СР – саморуководство; ОСО - отраженное самоотношение, СО – самооценочность, СПН – самопринятие, СПВ – самопривязанность, ВК – внутренняя конфликтность, СОБ – самообвинение, Д – драгоценность.

*Источник:* данные автора.

В контрольной группе по всем исследуемым показателям достоверно значимые различия отсутствовали, уровень выраженности исследуемых показателей на втором этапе остался примерно таким же, как и на первом.

Данные эмпирического исследования показали, что проведённая программа с применением методов артлоготерапии показала свою эффективность. Наиболее наглядные результаты показала артлогометодика «Драгоценность» в силу того, что проводилась дважды – и разница в продуктах творческой деятельности была значительной: уровень содержательности, смысла стал выше. В. Э. Чудновский делал акцент на применении идеографических методов, монографических описаний, считая качественные методы более глубокими и показательными. Сочетание номотетических и идеографических методов делает исследование более полным и целостным [8].

### **Заключение**

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что выдвинутые предположения нашли своё подтверждение. По показателям субъективного отношения к себе методики личностного дифференциала обнару-

жены достоверно значимые различия по факторам оценки, силы и активности. После проведения краткосрочной групповой программы в экспериментальной группе уровень самооценки, волевых качеств и коммуникативной активности стал значительно выше на достоверном уровне различий по сравнению с контрольной группой. Проведённое исследование показало, что количественные результаты подтверждаются данными по качественным методикам исследования.

Разработанная программа с артлогометодами может быть применена в практике психолога, консультанта с целью корректировки, развития или терапии. Артлогометоды позволяют деликатно и эффективно работать с различными запросами, поскольку творческий процесс пробуждает мотивацию, а направленность на смысл позволяет поднять переживания на уровень сознания.

Творчество, обладая свойством смыслогенерации, смыслопорождения, даёт возможность личности исследовать разные аспекты собственного характера и выстраивать далее путь осмысленно, осознанно, конструировать и формировать собственную личность.

*Статья поступила в редакцию 25.01.2024*

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гуружапов В. А. Смыслопорождающие системы понимания искусства детьми младшего школьного и подросткового возраста (на материале живописи и графики): дис. ... докт. психол. наук. М., 2002. 255 с.
2. Джеймс У. Психология самосознания / пер. с англ. Самара: Баракс-М, 2003. 672 с.
3. Золотарева А. А. Валидность и надёжность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2020. № 2. С. 52–57.
4. Леонтьев А. Н. Эволюция, движение, деятельность. М.: Смысл, 2012. 950 с.
5. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1. С. 104–117.

6. Попова Т. А. Я-экзистенциальное как психологическая основа формирования смысла жизни // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XVII симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой. М.: Психологический Институт РАО, 2012. С. 210–216.
7. Попова Т. А. Артлоготерапия: раскрытие ценностей творчества и смысла // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / отв. ред.: Г. А. Вайзер, Т. А. Попова. М.: Психологический институт РАО, 2021, С. 221–225.
8. Попова Т. А., Кильдишова А. С. Идеографические и номотетические методы исследования типа рефлексии и уровня креативности в подростковом возрасте. Практика применения арт-логотерапии // Познание и переживание. 2023. Т. 4. № 3. С. 70–91.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение / пер. с англ. М.: Издательство Института психотерапии, 2007. 560 с.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института психотерапии, 2002. 362 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. М.: Прогресс, 1990. 372 с.
12. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. М.: Смысл, 2021. 114 с.
13. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. М.: Знание, 1986. 80 с.
14. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М.: МСПИ, 2006. 768 с.
15. Чудновский В. Э. К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысло-жизненных ориентаций старшеклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 66–72.
16. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / пер. с англ. М.: Институт аналитической психологии, 2001. 252 с.
17. Kegan R. Making meaning: the constructive-developmental approach to persons and practice // The Personnel and Guidance Journal. № 58 (5). P. 373–380.
18. Postman N., Weingartner C. Teaching as a subversive activity. New York: Delacorte Press, 1969. 129 p.
19. Rosenberg M. Self-Esteem Scale // Measures of Social Psychological Attitudes. Michigan: Institute for Social Research, 1972. P. 98–101.

## REFERENCES

1. Guruzhapov V. A. *Smysloporozhdayushchie sistemy ponimaniya iskusstva det' mi mladshego shkol'nogo i podrostkovogo vozrasta (na materiale zhivopisi i grafiki): dis. ... doct. psihol. nauk* [Meaning-generating systems for understanding art by children of primary school and adolescence (on the material of painting and graphics)]. Moscow, 2002. 255 p.
2. James W. Psychology perspective of the self (Rus. ed.: *Psihologiya samosoznaniya*. Samara, Barah-M Publ., 2003. 672 p.).
3. Zolotareva A. A. [Validity and reliability of the Russian version of the M. Rosenberg self-esteem scale]. In: *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of Omsk University. Series: Psychology], 2020, no. 2, pp. 52–57.
4. Leontev A. N. *Evoluciya, dvizhenie, deyatel'nost'* [Evolution, movement, activity]. Moscow, Smysl Publ., 2012. 950 p.

5. Leontev D. A. [Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, experience]. In: *Mir psilogii* [World of Psychology], 2014, no. 1, pp. 104–117.
6. Popova T. A. [I-existential as a psychological basis for the formation of the meaning of life]. In: Vajzer G. A., Kiselnikova N. V., Popova T. A., eds. *Psichologicheskie problemy smysla zhizni i akme: elektronnyj sbornik materialov XVII simpoziuma* [Psychological problems of the meaning of life and acme: electronic collection of materials of the XVII symposium] Moscow, Psychological Institute RAO, 2012, pp. 210–216.
7. Popova T. A. [Artlogotherapy: revealing the values of creativity and meaning]. In: Vajzer G. A., Popova T. A., eds. *Psichologicheskie problemy smysla zhizni i akme: elektronnyj sbornik materialov XXV Mezhdunarodnogo simpoziuma* [Psychological problems of the meaning of life and acme: electronic collection of materials of the XXV International Symposium]. Moscow, Psychological Institute RAO, 2021, pp. 221–225.
8. Popova T. A., Kildishova A. S. [Ideographic and nomothetic methods for studying the type of reflection and the level of creativity in adolescence. The practice of using art logotherapy]. In: *Poznanie i perezhivanie* [Cognition and experience], 2023, vol. 4, no. 3, pp. 70–91.
9. Rogers K. Client Centered Therapy (Rus. ed.: *Vzglyad na psihoterapiyu. Klient-centrirovannaya psihoterapiya: teoriya, sovremennaya praktika i primenenie*. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2007. 560 p.).
10. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. 362 p.
11. Frankl V. Man's search of meaning. (Rus. ed.: *Chelovek v poiskah smysla*. Moscow, Progress Publ., 1990. 372 p.).
12. Csikszentmihalyi M. Theory of flow (Rus. ed.: *Potok: Psihologiya optimal'nogo perezhivaniya*. Moscow, Smysl Publ., 2021. 114 p.).
13. Chudnovskij V. E. *Vospitanie sposobnostej i formirovanie lichnosti* [Education of abilities and personality formation]. Moscow, Znanie Publ., 1986. 80 p.
14. Chudnovskij V. E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni* [Formation of personality and the problem of the meaning of life]. Moscow, MSPI Publ., 2006. 768 p.
15. Chudnovskij V. E. [On the issue of the need for a training course in the formation of life-meaning orientations for high school students]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psichologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Science], 2015, no. 1, pp. 66–72.
16. Jacobi M. Shame and the origins of self-esteem (Rus. ed.: *Styd i istoki samouvazheniya*. Moscow, Institute of Analytical Psychology Publ., 2001. 252 p.).
17. Kegan R. Making meaning: the constructive-developmental approach to persons and practice. In: *The Personnel and Guidance Journal*, no. 58 (5), pp. 373–380.
18. Postman N., Weingartner C. Teaching as a subversive activity. New York, Delacorte Press, 1969. 129 p.
19. Rosenberg M. Self-Esteem Scale. In: *Measures of Social Psychological Attitudes*. Michigan, Institute for Social Research, 1972, pp. 98–101.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Попова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования, руководитель магистерской про-

граммы «Арт-терапия в психологическом консультировании и развитии личности» Московского института психоанализа;  
e-mail: elenia2@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990>

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

*Tatyana A. Popova* – Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Assoc. Prof., Department of Psychotherapy and Psychological Counseling; Head, Master's Degree of "Art Therapy in Psychological Counseling and Personal Development", Moscow Institute of Psychoanalysis;  
e-mail: elenia2@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990>

---

### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Попова Т. А. Смыслогенерирующее творчество: влияние артлогометодов на самооценку студентов // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 68–87.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-68-87

### FOR CITATION

Popova T. A. Meaning-generating creativity: the influence of artlogomethods on students' self-esteem. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 68–87.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-68-87

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-88-102

## ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

**Мартынова Е. В.**

*Высшая Школа психологического консультирования  
105187, г. Москва, ул. Ткацкая, д. 46, Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Цель.** Рассмотреть характеристики психологического феномена системы смысложизненных пластов с оценкой его коррекционно-педагогического и воспитательного потенциала.

**Процедура и методы.** Ключевой метод исследования содержания феномена – контент-анализ. Для оценки уровня феномена системы смысложизненных пластов и его потенциала использовались корреляционный анализ, наблюдение и качественный анализ диалогов в практической консультативной работе.

**Результаты.** Показано, что система смысложизненных пластов отражает представленный в сознании индивида феномен смысла жизни. Эта система является своего рода каркасом, при наполнении конкретными смыслами становится шириной диапазона смысла жизни и обеспечивает прочность и устойчивость этого надличностного образования. Обращение к проблеме смысла жизни имеет выраженный психотерапевтический эффект.

**Теоретическая и/или практическая значимость** заключается в теоретическом обосновании системного подхода к пониманию феномена смысложизненных ориентаций и выявлению в нём конкретных содержательных элементов. Долгосрочное наблюдение за сопровождением клиентов в процессе становления и развития системы смысложизненных пластов позволило выявить основные этапы в этой работе и обозначить их конкретное практическое содержание.

**Ключевые слова:** возвышенные, обыденные, эгоцентрические, абстрактно-теоретические, ситуативные смыслы, психологическое консультирование, система смысложизненных пластов, смысл жизни, ширина диапазона смысла жизни, терапевтический эффект обращения к проблеме смысла жизни

## THE PROBLEM OF THE MEANING OF LIFE IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING

**E. Martynova**

*Higher School of Psychological Counseling  
ul. Tkatskaya, 46, Moscow, 105187, Russian Federation*

### **Abstract**

**Aim.** To consider the characteristics of the psychological phenomenon of the system of life meaning layers and evaluate its correctional, pedagogical and educational potential.

**Methodology.** The key method of studying the content of the phenomenon is content analysis. To assess the level of its potential, correlation analysis, observation and qualitative analysis of dialogues in practical advisory work were used.

**Results.** It is shown that the system of life meaning layers reflects the phenomenon of the meaning of life presented in the consciousness of an individual. This system is a kind of framework; when filled with specific meanings, it becomes the breadth of the range of the meaning of life and ensures the strength and stability of this transpersonal education. Addressing the problem of the meaning of life has a pronounced psychotherapeutic effect.

**Research implications.** The theoretical and/or practical significance lies in the theoretical substantiation of a systematic approach to understanding the phenomenon of life orientations and identifying specific content elements in it. Long-term monitoring of customer support in the process of formation and development of the system of life-meaning layers made it possible to identify the main stages in this work and identify their specific practical content.

**Keywords:** sublime, ordinary, egocentric, abstract-theoretical, situational meanings; psychological counseling; system of life-meaning layers; meaning of life; scope of the meaning of life; therapeutic effect of addressing the problem of the meaning of life

## Введение

В 2014 г. в докладе на Учёном совете Психологического института РАО, посвящённом его 90-летию, Виль Эммануилович Чудновский говорил о том, что психология смысла жизни уходит своими корнями в соотношение внешнего и внутреннего. В. Э. Чудновский, опираясь на идеи С. Л. Рубинштейна [5] о единстве внешней и внутренней деятельности человека, о детерминации внешнего внутренним, о приоритете внутренней деятельности в переструктурировании человеком своего духовного мира, всегда с глубоким вниманием относился к внутреннему миру человека. Субъектно-деятельностный подход и философия С. Л. Рубинштейна установили для В. Э. Чудновского и его учеников приоритет качественного анализа над количественным, ценность исследования внутренней активности человека, пролонгированные наблюдения за жизнью и профессиональной деятельностью человека, изменениями его личности и движениями

его души. Созданный его учителем Н. С. Лейтесом<sup>1</sup> и разработанный им далее особый жанр психологического исследования – психологический портрет личности в виде очерка – определил для его практикующих учеников особый путь к внутреннему миру личности: психологическое консультирование с помощью метода диалога [3].

Наблюдая за происходящими в мире геополитическими, социально-экономическими, национально-культурными, философско-мировоззренческими переменами, современный человек переживает целый спектр разнообразных, зачастую полярных чувств. Отсутствие внутренней и внешней идеологии, возможности опереться на неё в кризисных ситуациях приводит к тому, что человек не имеет собственной позиции по многим вопросам, а если имеет, то не может её аргументировать; встречаясь с другими мнениями, испытывает злость или впадает

<sup>1</sup> Карпова Н. Л. К 100-летию Натана Семеновича Лейтеса // Психологическая газета. 2018. 17 мая.

в отчаяние. Под влиянием сильных чувств, не осознавая смысла своих действий, человек принимает ошибочные решения, которые способны изменить и даже сломать его жизнь. Принимая ложный смысл за истинный, человек совершает действия, приводящие его к подлинным жизненным трагедиям [8].

За этим стоят неопределённость жизненной позиции либо её отсутствие, ощущение бессмысленности бытия, ложные смыслы, чуждые, не присвоенные индивидом ценности, инфантильность и незрелость личности, разочарование в себе и своей жизни. Подобные переживания приводят человека к психологу-консультанту.

В практике психологического консультирования смысложизненные проблемы в качестве отдельных запросов выступают нечасто. Но каждый клиент психолога-консультанта приносит в работу темы «вокруг» смысла. Это исследование и анализ собственных ценностей, постановка и реализация целей, отношение к жизни, смерти и страх перед ними, разорванная временная перспектива – отрицание прошлого и отсутствие будущего, «жизненный разлом», личностная и профессиональная позиция, проблема «неделания», отношения с людьми, профессиональная деятельность и карьера, зависимости и здоровье, семья и любовь, – словом, в каждой истории клиента время от времени звучит смысловой вопрос: «Зачем?» В какой-то момент в этом диалоге формулируется вечный вопрос: «В чём для Вас смысл жизни?»

### **Первый этап исследования (1999–2002)**

Начиная наше исследование о влиянии обращения к проблеме смысла

жизни на профессиональный выбор и становление личности в профессии педагога, мы обнаружили, что, даже один раз задавшись этим вопросом, человек не может перестать думать об этом и начинает искать на него ответ. Всякий раз, задавая клиенту вопрос о смысле жизни, психолог-консультант как бы «включает» процесс не только поиска смысла жизни, но также обдумывания, осмысления, оценивания и переоценивания того, что происходит в жизни человека<sup>1</sup>. В консультативной работе с этой целью мы активно используем **систему смысложизненных пластов** [4].

В 2000–2002 гг. мы провели большое исследование содержания феномена смысла жизни в представлении студентов разных курсов, факультетов и форм обучения. Для этого респондентам было предложено написать 10-минутное мини-сочинение, продолжив предложение «Смысл жизни – это...» Для анализа сочинений был использован контент-анализ. Всего было обработано более 1500 сочинений. Анализ такого массива данных позволил увидеть, что феномен смысла жизни в понимании респондентов представляет собой определённые типы смыслов, которые мы объединили в несколько групп. Эти группы были названы *смысложизненными пластами*. Они получили следующие названия в зависимости от своего содержания: **возвышенный, обыденный, эгоцентрический, аб-**

<sup>1</sup> Мартынова Е. В. Роль смысложизненных ориентаций в процессе личностной подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Э. Чудновского. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. С. 236–252.

**страктно-теоретический, ситуативный.** Индикаторами смысложизненных пластов стали определённые слова и словосочетания, зафиксированные в кодировочной инструкции.

**Возвышенный** пласт составляли «высокие» цели и устремления индивида, имеющие общечеловеческую, духовную, глобальную ценность и направленность, например: развитие и самосовершенствование, познание, активная деятельная жизнь, свобода и творчество, религия, красота природы и искусства, счастье других. **Обыденный** пласт включал смыслы повседневной человеческой жизни. Это ценности счастливой семейной жизни, родительства и супружества, образования и работы, материальной обеспеченности, любви и общения, здоровья и долголетия. **Эгоцентрический** пласт охватывал субъективно-личностные устремления, цели и ценности индивида: общественное признание, самостоятельность и независимость от других, деловую карьеру и успех, развлечения, отдых и путешествия, известность, реализацию своих способностей и талантов, познание самого себя, желание ни в чём себе не отказывать и самому быть счастливым. К **абстрактно-теоретическому** пласту отнесли определения смысла жизни, которые давали респонденты, общетеоретическое понимание ими этого феномена, не имеющее конкретного содержания, то, ради чего стоит жить, найти место в жизни, просто жить, добиться поставленных целей и реализовать мечты, сама жизнь, судьба, система жизненных ценностей. **Ситуативный** пласт включал в себя план жизни и цели, ограниченные близкими временными границами, ситуативно значимые и не

затрагивающие основной ценностной иерархии индивида. К этой категории мы также относили высказывания, определяющие план жизни (от рождения до смерти), приобретение чего-то материального либо новых навыков, ближайшие цели и планы индивида.

Однако в сочинениях встречались упоминания, относящиеся не к одному, а к двум, трём и даже пяти смысложизненным пластам. Это позволило предположить, что содержательно смысл жизни в представлении обычного человека являет собой организованную иерархию смыслов, которую мы позже определили как **систему смысложизненных пластов**.

Наконец, все смыслы, входящие в те или иные смысложизненные пласты, их сумма и содержательное значение, включая сами пласты, получили название **широта диапазона смысла жизни**. Это название в одной из наших бесед было предложено В. Э. Чудновским.

Первоначальное исследование подтвердило важность и необходимость наличия у индивида **целостной** системы смысложизненных пластов. Оказалось, что заполненность пластов определёнными смыслами способствует гармонизации как самой личности, так и картины мира субъекта. Широта диапазона смысла жизни позволяла человеку в критических ситуациях при утрате какого-либо из смыслов (потеря работы, развод, смерть близкого) найти в себе силы, чтобы жить дальше в трудных жизненных обстоятельствах, преодолевать депрессию и тоску, выдерживать напряжение, тревогу, неопределённость. В этом случае оставшиеся смыслы из разных пластов становились экзистенциальными опорами, которые помогали человеку пре-

одолевать стресс и его разрушительные для здоровья последствия.

Наоборот, отсутствие каких-либо других смыслов из обозначенной системы (*моносмысл*) при потере единственного смысла могло приводить к депрессиям, суицидальным мыслям, к развитию химических и эмоциональных зависимостей.

Выделение в этой системе ведущего смысложизненного пласта оказалось невозможным. Мы предположили, что в разных жизненных ситуациях могут актуализироваться смыслы из разных пластов, а эта актуализация будет обусловлена становлением мотивационно-потребностной сферы, а также возрастными, социальными, личностными особенностями индивида.

Однако уже тогда проведённый в рамках исследования спецкурс «Смысл жизни и судьба» позволил обнаружить мощный психотерапевтический эффект обращения к проблеме смысла жизни. Сравнительный анализ сочинений до и после проведения спецкурса показал, что психологическая поддержка и сопровождение субъекта в процессе формирования системы смысложизненных пластов заключаются не столько в коррекции смысла жизни или в перемещении его из одного пласта в другой, сколько в расширении диапазона смысла жизни, в создании новых и заполнении суще-

ствующих смысложизненных пластов новыми дополнительными смыслами.

Обнаружилось, что *широта диапазона смысла жизни* представляет собой объёмное психологическое образование. Она способна «расти» не только в высоту, образуя новые смысложизненные пласты, но и в ширину – путём увеличения количества малых смыслов разного типа. Оба этих способа оказались терапевтичны. Резюмируя наше исследование, мы подчёркивали: создание такой объёмной иерархической системы может выступать своего рода основой, стержнем психотерапевтической работы в процессе социальной адаптации выпускников школ и вузов, людей, меняющих жизненное или профессиональное направление, а также в ходе реабилитации военнослужащих, инвалидов, химически зависимых и других категорий населения.

В тот момент система смысложизненных пластов представлялась нам следующим образом (рис. 1): возвышенные смыслы располагаются наверху этой системы, ситуативные смыслы – в самом низу, абстрактно-теоретический пласт находится над ситуативным, над ним – эгоцентрический и выше – обыденный. Такой порядок расположения пластов был обусловлен авторским представлением об иерархии пластов и их становлением в онтогенезе. Вопрос об онтогенезе системы

Возвышенные смыслы / Sublime meanings
Обыденные смыслы / Ordinary meanings
Эгоцентрические смыслы / Egocentric meanings
Абстрактно-теоретические смыслы / Abstract-theoretical meanings
Ситуативные смыслы / Situational meanings

Рис. 1 / Fig. 1. Система смысложизненных пластов / The system of life meaning layers

смысложизненных пластов остался без ответа.

Первоначально мы предполагали, что формирование этой системы начинается с возникновения ситуативных смыслов. Значимые, но ограниченные во времени цели могут достигать уровня смыслов и таким образом начинать образовывать основу этой системы. Затем присоединяются обыденные и возвышенные смыслы. Мы предполагали, что эгоцентрические смыслы появляются в этой системе позже остальных, т. к. в исследовании нами ни разу не встретились сочинения, в которых были бы упомянуты только эгоцентрические смыслы. Абстрактно-теоретический пласт в исследовании стоял особняком: оказалось, что для понимания собственного смысла жизни человеку не обязательно было давать этому феномену определение.

В исследовании 2000–2002 гг. было показано, что наибольшую значимость для респондентов имеют смыслы и ценности обыденного пласта: родительство, семья, образование, работа. Кроме того, оказалось, что обращение к проблеме смысла жизни приводит к значительному субъективному расширению содержательного значения этого психологического феномена. Изучение письменных работ респондентов по окончании спецкурса показало, что в иерархии смыслов происходит динамическая подвижка, появляются новые пласты, увеличивается количество новых смыслов. Хотя удельный вес категорий в общей структуре смысла жизни оставался различным, тем не менее наблюдалось некоторое стремление к выравниванию системы, определённой гармонизации её внутренних составляющих.

Проведённый корреляционный анализ показал положительную связь между шириной диапазона смысла жизни и уровнем осмысленности жизни по тесту СЖО Д. А. Леонтьева. Оказалось, что чем шире и содержательно полнее система смысложизненных пластов индивида, тем выше продуктивность и осмысленность прожитой части жизни. Расширение диапазона смысла жизни также способствовало развитию у студентов представления о себе как о сильной личности, способной управлять собственной жизнью, повышению значимости ответственности за собственную жизнь и росту ценности интересной работы.

Интеркорреляционный анализ подтвердил, что система смысложизненных пластов является целостным феноменом, который тесно взаимосвязан с ценностными и смысложизненными ориентациями индивида. Это позволило выделить и описать единую ценностно-смысловую систему, детерминирующую осмысленность жизни студентов, включающую в себя три блока: *обыденно-гедонистический, когнитивно-трансцендентный и эгопрагматический*. По сути, выделенные типы ценностей выявили определённую типологию ценностно-смысловой сферы личности. Причём уровень осмысленности жизни индивида определялся доминированием в ценностной иерархии того или иного блока ценностей.

### **Теоретическое обоснование системного подхода к феномену смысла жизни**

Более 20 лет мы исследовали в практике психологического консультирования процесс развития целостной

системы смысложизненных пластов, заполнения её новыми смыслами, наблюдали за её динамикой и терапевтическим эффектом её влияния в работе с такими клиентскими запросами, как потери, негативные переживания, проблемы супружеских и детско-родительских отношений, развод, потеря работы, эмоциональное выгорание, поиск себя в профессии, зависимости, проблемы здоровья и тяжёлые заболевания, карьера, финансовые проблемы, прокрастинация и лень, отношения человека со временем и многое другое.

Подводя итог многолетним размышлениям и наблюдениям, остановимся последовательно на ряде вопросов, которые возникают при внимательном взгляде на эти взаимосвязанные феномены: систему смысложизненных пластов и широту диапазона смысла жизни. Вот несколько вопросов, которые мы намерены обсудить.

1. Что такое смысл жизни как психологический феномен? От какого определения смысла мы отталкиваемся и почему?

2. Можно ли называть широту диапазона системой и почему? Являются ли пласты взаимодействующими? Какое влияние они оказывают друг на друга?

3. Как образуется система смысложизненных пластов? Каковы её основные характеристики? В чём заключается сущность смысложизненных пластов?

4. Наконец, каким образом этот феномен может быть использован в работе практикующего психолога?

Нам не раз приходилось участвовать в научных и бытовых дискуссиях о том, что такое смысл жизни. На наших глазах происходило развитие

и становление определения этого психологического феномена, данное В. Э. Чудновским: от значимой цели и «идеи, содержащей в себе цель жизни человека, присвоенной им и ставшей ценностью наиболее высокого порядка», до не просто идеи, присвоенной человеком, «но особого психического образования, которое, приобретая относительную устойчивость, эмансипируется от породивших его условий и может существенно влиять на жизнь человека» [1, с. 368].

Многолетние исследования смысла жизни как психологического феномена дают нам сегодня право говорить о том, что философское обсуждение смысла жизни и его психологический анализ как феномена, представленного в сознании и жизненном пространстве личности, не могут быть одинаковыми и не должны соответствовать друг другу по всем или ряду параметров. Психологически главным, указывал Д. А. Леонтьев, является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом<sup>1</sup>. Таким образом, когда речь идёт о смысле жизни как психологическом феномене, следует оперировать психологическими категориями, выделять и описывать его общепсихологические признаки и характеристики.

Сложности в разведении философского и психологического понятия смысла жизни переживают многие, кто обращается к этой проблеме в процессе психологического консультирования. Поэтому одна из задач психоло-

<sup>1</sup> Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности: учебное пособие для вузов по специальности «Психология». 2-е изд. М.: Смысл, 1997. 63 с.

га-консультанта состоит в том, чтобы сначала помочь человеку в осознании содержательного понимания смысла жизни как психического образования, в котором, по меткому выражению К. В. Карпинского, «сплавлены когнитивный (“идея”) и аффективный (“ценность”) компоненты» [1, с. 369], а затем оказывать поддержку в нахождении и осмыслении внутренних переживаний, окрашивающих его. Вслед за тем клиенту предстоит пройти сложный путь рефлексии до понимания субстанциональности, т. е. самостоятельности, устойчивости смысла жизни, и обнаружить для себя самого его независимость и действенную природу, его способность определять жизненный путь личности, увидеть возможные отклонения от этого пути и скорректировать его при необходимости. По сути индивидуальная работа человека над пониманием смысла жизни проходит тот же, только содержательный, путь, что и научная мысль В. Э. Чудновского: от идеи, цели и ценности до сложного надличностного образования, определяющего не только жизненный путь человека, но и стратегию его жизни, его прорывы и поражения, детерминирующего его движение, его деятельность, его жизненную, личностную и профессиональную позицию [9].

Таким образом, опора психолога-консультанта на определение смысла жизни как особого психического образования, способного приобрести устойчивость, эмансипироваться от породивших его условий и существенно влиять на жизнь человека, является важным условием эффективной консультативной работы.

Обратимся теперь к вопросу о том, действительно ли описанная нами ши-

рота диапазона смысла жизни является системой, обладает ли она характеристиками системы, какого рода эта система и какова её структура? Возьмём за основу определение системы как совокупности элементов произвольной природы, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определённую целостность, единство [6].

Принимая смысложизненные пласты за элементы произвольной природы, рассматривая конкретные смыслы, наполняющие эти пласты содержанием, мы наделили их определённым семантическим значением, отражающим общие существенные признаки этих смыслов.

Дальнейшая систематизация данных, будучи попыткой выстроить их логический, пространственный, временной порядок, выявила иерархическую организованность смысложизненных пластов. Взаимодействуют ли эти пласты между собой? Оказывают ли влияние друг на друга? Полагаем, что да. Вероятно, границы между ними не должны быть жёсткими и непроницаемыми. Наоборот, прозрачность и проницаемость границ позволяет саморефлексии или терапевтическим интервенциям психолога-консультанта проникать в содержание смыслов, «дробить» крупные на более мелкие части, ситуативные цели «подрачивать» до величины смысла, обыденные смыслы трансформировать в эгоцентрические или возвышенные. Так, сравнительный анализ работ, выполненных до и после эксперимента, обнаруживал, как моносмысл («семья») мог в дальнейшем раскрываться, распадаться на составляющие, которые могли не только относиться к первоначально указанному, но и занимать

места в других пластах («*вырастить детей порядочными людьми, дать им хорошее образование, научить их трудиться на благо Родины, любить природу, научить их любить собственных детей*»).

Рассматривая иерархически организованные смысложизненные пласты, объединённые как единой идеей – «смысл жизни», так и сознанием и психологическим пространством конкретного индивида – «смысл жизни *имярек*», мы обнаруживаем целостность и единство этого феномена. Философский анализ представлений о системе также подтверждает, что выделенное и описанное нами явление соответствует базовым философским категориям *целое* и *часть* и их *соотношение*. Опираясь на утверждения Канта, Гегеля, Маркса, современная философия полагает, что утверждение о том, что целое обуславливается внутренним единством частей, а не простой их суммой, целое главенствует над частями, остаётся принципиальным [7].

Эти процессы: обобщённое представление о смысле жизни при первом обращении к этой теме, затем наполнение его содержанием, после обобщение и систематизация, наконец, анализ выделенных частей и новое объединение уже в относительно устойчивое, независимое от внешних условий такое целостное образование, как «индивидуальный смысл жизни», – мы наблюдаем при групповой или индивидуальной психотерапевтической работе по смысложизненной проблематике. Таким образом, по всем признакам перед нами **система**.

Как же образуется система смысложизненных пластов? Отвечая на этот

вопрос, необходимо учитывать как онтогенез этого феномена и особенности его развития, так и его возможный сензитивный период. Итак, смысл жизни рассматривается исследователями как онтогенетически позднее новообразование человеческой психики [2], возникновение которого детерминировано вызреванием целого ряда внутренних и внешних условий. К числу внутренних условий относят развитие мотивационной сферы, её иерархизацию, усиление смыслообразующих мотивов, сформированность и непротиворечивость ценностной иерархии, зрелость рефлексивного сознания, навыки трансцендирования как выхода за пределы собственного Я и умение посмотреть на свою жизнь с точки зрения транспективы, осознанное отношение к жизненным временам, осознание ограниченности человеческого бытия и принятие существования смерти и др.

Среди внешних условий прежде всего отмечают сложные жизненные обстоятельства, своеобразные «жизненные вызовы», требующие самоопределения личности не только в конкретной ситуации, но и в отношении всей её жизни в целом.

Как сензитивный период для смысложизненного развития личности выделяют поздний подростковый и ранний юношеский возраст. Кроме того, важным является утверждение о том, что развитие смысла жизни в онтогенезе характеризуется факультативностью, неравномерностью и гетерохронностью [2].

Система смысложизненных пластов, отражая представленный в сознании индивида феномен смысла жизни, несомненно, является поздним онтогене-

тическим образованием. Вероятно, её образование начинается в *моносмысловом* виде, т. е. с появления наиболее значимого смысла. Только более глубокое личностное развитие, вызревание необходимых внутренних и внешних условий может стимулировать формирование этой системы и её развитие в широту диапазона смысла жизни. Несомненно, эта система может развиваться, расширяться, формироваться под влиянием дополнительного обучения, воспитания, воздействия и взаимодействия с родителями, педагогами, воспитателями, консультантами, которые будут стимулировать обращение индивида к смысложизненной проблематике.

Вопрос о том, какой пласт этой системы образуется первым, остаётся открытым. Вероятнее всего, первыми появляются обыденные смыслы. Именно они наполняют человеческую жизнь основным содержанием, являются своеобразным центром, который обрастает другими смыслами, фундаментом, на котором в дальнейшем образуются другие пласты.

Практическая консультативная работа с клиентами помогла нам обнаружить связь смысложизненных пластов с экзистенциальной позицией, т. е. отношениями человека с миром и другими людьми. Так, смыслы обыденного пласта отражают позицию «я для близких, я для семьи». В смыслех возвышенного и эгоцентрического пластов появляется категория мира. Возвышенные смыслы связаны с позицией «я для мира», а эгоцентрические смыслы определяют позицию «мир для меня». Ситуативные смыслы представляют собой высокую значимость цели

«здесь и сейчас в этой конкретной жизненной ситуации».

Экзистенциальная суть смысложизненных пластов очень важна, когда мы рассматриваем эту систему в динамике. Изменение, расширение существующих пластов, появление новых пластов и новых смыслов будет взаимосвязано со становлением экзистенциальной позиции или совершенствованием этого целостного надличностного образования.

Наше исследование 2000–2002 гг. подтверждает, что студенты дневного отделения (18–21 год), находящиеся в сензитивном периоде для формирования психологического феномена смысла жизни, особенно серьёзно откликнулись на обращение к этой теме, с интересом рассуждали о ней, рефлексировали, с удовольствием выполняли письменные задания, вели дневники своих размышлений после практических занятий. Их мини-сочинения до и после экспериментальной работы были более развёрнутыми и полными, чем, например, сочинения студентов-заочников старшего возраста. Именно среди последних нам встречались моносмыслы, т. е. определения смысла жизни, состоящие не просто из одного пласта, а зачастую ограниченные одним смыслом: «*семья*», «*любовь*», «*дети*», «*профессия*», «*хороший заработок*», «*просто жизнь*» и др. Кроме того, в беседах с людьми старшего возраста мы наталкивались на сопротивление и даже протесты: «*никогда об этом не думал*», «*никакого смысла нет*», «*искать смысл – это работа для дураков*» и т. п. Вероятно, таким образом проявляется задержанное *смысложизненное развитие личности* [2].

Однако среди студентов-психологов, получающих второе высшее образование, мы не встречали монослов. Взрослые студенты с интересом погружались в тему смысла жизни, глубоко рефлексировали, с удовольствием выполняли задания. Очевидно, осознанное решение о получении второго высшего образования свидетельствует и о достаточном уровне развития личности, и о развитии мотивационной сферы, и об устойчивой ценностной иерархии, т. е. о наличии тех внутренних условий, которые детерминируют возникновение и формирование смысла жизни как психологического феномена.

Таким образом, система смысло-жизненных пластов является содержательным отражением феномена смысла жизни в сознании и жизненном пространстве человека. Система смысло-жизненных пластов и широта диапазона смысла жизни близкие, но не совпадающие явления. Система пластов представляет собой своего рода «скелет», «остов», «каркас», который, наполняясь содержанием (конкретными смыслами), создаёт прочность и устойчивость всей этой «конструкции».

Что же касается широты диапазона смысла жизни, это объёмное психологическое образование представляет собой и систему смысло-жизненных пластов, и все смыслы, наполняющие её. Можно ли говорить о широте диапазона смысла жизни при монословной системе? Скорее всего, нет. Само слово *широта* предполагает наличие в этой системе ряда пластов и нескольких смыслов.

Вопрос о расположении пластов в смысло-жизненной системе, их порядок по отношению друг к другу на дан-

ном этапе остаётся открытым и требует дополнительного изучения. Сама идея «пластов» предполагает их расположение в определённом порядке, их внутреннюю однородность как определяющую характеристику. Однако мы не исключаем, что эта система может быть представлена и в виде другого явления, как-то живая клетка, геометрическая фигура как на плоскости, так и в пространстве и т. п. Выбор подобной «метафоры» повлияет на структуру этого явления, но не на содержание его элементов. Оставим эту возможность другим исследователям.

### **Особенности практического применения системы смысло-жизненных пластов в работе психолога-консультанта**

Особый интерес представляет практическая работа психолога-консультанта по сопровождению клиента в процессе формирования, становления или развития системы смысло-жизненных пластов.

Этот процесс состоит из нескольких шагов. *На первом этапе* психологу прежде всего необходимо понять, насколько личность готова обратиться к этой проблеме, есть ли у этой личности это новообразование или нет, в каком виде оно существует, можно ли говорить о существовании системы смысло-жизненных пластов, или выявляется монослов, нет ли так называемого «задержанного» смысло-жизненного развития или даже личностной дефицитарности в ценностно-смысловой сфере, развита ли у индивида рефлексия, умеет ли он «выходить за пределы своего Я», видит ли собственную жизнь в транспективе и т. д. Словом, основная задача этого этапа для пси-

холога – исследовать и оценить внутренние условия, необходимые для существования смысла жизни, и возможные потенциальные способности личности для работы в этой теме.

**На втором этапе** работа психолога-консультанта прямо зависит от полученных результатов. Если обнаруживается, что клиент – зрелая личность, умеющая рефлексировать и размышлять, обладающая устойчивой ценностно-смысловой сферой, имеющая психологическое новообразование «смысл жизни», в нашей совместной работе с клиентом мы можем заниматься исследованием смысложизненных пластов, их наполнением новыми смыслами, расширением и гармонизацией всей этой системы, устранением в ней возможных противоречий и конфликтов, решением сложных жизненных задач, оказывать помощь и поддержку в становлении смыслов, связанных с противоречивыми переживаниями, отношениями, мотивами, ценностными конфликтами, а также искать ресурсы для включения новых смыслов в систему и для реализации этих смыслов.

Если же оказывается, что человек не задумывался о смысле жизни или имеет моносмысл очень узкого содержания, особенно если это эгоцентрический смысл, связанный с желанием «брать от мира», то такая работа является достаточно сложной. Например, если человек видит смысл жизни лишь в получении удовольствия и таким образом направляет свою жизнь, потребуются глубокая, серьезная и длительная совместная работа с психологом-консультантом. Такое взаимодействие становится не столько терапевтическим, сколько коррекци-

онно-воспитательным. Необходимо помочь человеку увидеть, что все его смыслы связаны с потреблением, с желанием взять что-то от мира и только для себя, что он живёт в дефиците смыслов, не замечает потребностей других людей, в том числе и своих близких.

Психолог при этом может встретиться с непониманием и отвержением со стороны клиента, сопротивлением и активизацией его защитных механизмов, что может вызывать у консультанта контрпереносные чувства и осложнять клиент-терапевтическое взаимодействие. Клиент, в свою очередь, может столкнуться с нежеланием вообще продолжать подобную работу, которая может представляться клиенту-гедонисту не просто тяжёлой, но и не нужной.

В работе с системой смысложизненных пластов очень важным является консультирование, связанное с обращением к конкретным смысложизненным пластам. В последние годы клиенты часто обращаются за помощью в наполнении возвышенного пласта. Удивительно, но люди страдают, когда начинают понимать, что не приносят пользы миру и другим людям. В работе с клиентами с эгоцентрическими смыслами задача психолога – показать человеку, что он берёт от мира много, а отдаёт мало. Нужно учить клиента отдавать, на образцах из области литературы, кино и искусства показывать, как это делают другие, научить его видеть, как он получает заботу, тепло, внимание от окружающих его людей, и стимулировать его ответные действия. Такая работа является для клиента сложной, зачастую болезненной, так как приходится встречаться

с собственными социально неодобряемыми установками, с эгоистичной и инфантильной частью себя. Не менее сложно и психологу, т. к. он в этой работе является своеобразным образцом для клиента и в своём поведении, и в своих переживаниях. Клиенты, переживающие собственную боль, могут спровоцировать подобные переживания и у психолога.

Обнаружение у клиента только ситуативных смыслов требует от психолога-консультанта глубокого исследования причин такого явления. Как правило, это может быть обусловлено невызревшими внутренними условиями для формирования смысложизненного новообразования. Однако обращение за психологической помощью можно рассматривать и как появление внешних условий, а также как наличие внутренних предпосылок для формирования смысла жизни. В беседах и диалогах с такими клиентами следует обращать внимание даже на едва заметные индикаторы смысла жизни, отражающиеся в речи клиентов и их действиях, помогать им в развитии этих мыслей, размышлений, активностей, максимально стимулировать их личностное развитие, рекомендуя чтение книг, просмотр фильмов и спектаклей, слушание музыки, посещение музеев и картинных галерей.

Однако гармонизация системы смысложизненных пластов включает в себя наполнение и ситуативного пласта, особенно если человек полон только возвышенных устремлений. Задача консультанта – показать человеку, что удовлетворённость жизнью связана не только с высокими планами и далёкими мечтами, но и с достижением небольших осязуемых резуль-

татов. Прежде всего это определяется решением конкретных жизненных задач, обучением новым навыкам, активным ручным и физическим трудом. Оторванность современного человека от живой реальности, погружение в виртуальный мир информации и отчуждений способствует деформации смысла жизни. Задача психолога-консультанта обнаружить эту деформацию, помочь клиенту увидеть её и вместе выстроить способы гармонизации этой системы.

### Заключение

Таким образом, обращение клиента к психологу-консультанту со смысложизненной проблематикой, их совместная работа по исследованию системы смысложизненных пластов, её наполнению и расширению, содействие росту широты диапазона смысла жизни являются важной задачей психологического консультирования, имеющего личностно-ориентированный характер и происходящего при помощи диалогического взаимодействия. В ходе этой серьёзной экзистенциальной работы изменяются, развиваются клиент-терапевтические отношения, личность, жизнь как клиента, так и самого психолога-консультанта. Именно такое понимание терапевтичности обращения к проблеме смысла жизни через диалог двух самостоятельных, активных, зрелых личностей исповедовал В. Э. Чудновский [10], являясь подлинным образцом Учителя и Наставника для всех своих учеников.

С благодарностью,  
автор.

*Статья поступила в редакцию 07.02.2024*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Карпинский К. В. Психологическая концепция смысла жизни В. Э. Чудновского // Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2021. С. 365–375.
2. Карпинский К. В. Развитие смысла жизни в онтогенезе: основные психологические закономерности // Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2021. С. 375–391.
3. Мартынова Е. В. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория, практика, обучение. М.: Генезис, 2016. 382 с.
4. Мартынова Е. В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки к профессиональной деятельности // Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2021. С. 522–534.
5. Марцинковская Т. Д. Психологическая концепция С. Л. Рубинштейна в контексте идей И. В. Гёте и В. И. Вернадского // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2020. Т. 10. № 1. С. 7–17.
6. Никоноров В. М. Системы, сущность и свойства // Российское предпринимательство. 2015. № 16. С. 2499–2508.
7. Теплов В. П. Базовые философские категории системного анализа // Journal of Siberian Medical Sciences. Философия, этика, религиоведение. 2006. № 1. С. 1–6.
8. Чудновский В. Э. О смысле и бессмыслице нашей жизни (проблема действительности феномена смысла жизни) // Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2021. С. 50–56.
9. Чудновский В. Э. Рефлексия как фактор становления смысложизненных ориентаций // Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2021. С. 154–164.
10. Чудновский В. Э. Смысл жизни: некоторые итоги исследования // Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2021. С. 103–130.

## REFERENCES

1. Karpinskij K. V. [Psychological concept of the meaning of life by V. E. Chudnovsky]. In: Popova T. A., Karpova N. L., Vajzer G. A., Karpinskij K. V., eds. *Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021, pp. 365–375.
2. Karpinskij K. V. [Development of the meaning of life in ontogenesis: basic psychological patterns]. In: Popova T. A., Karpova N. L., Vajzer G. A., Karpinskij K. V., eds. *Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021, pp. 375–391.
3. Martynova E. V. *Individual'noe psihologicheskoe konsul'tirovanie: Teoriya, praktika, obuchenie* [Individual psychological counseling: Theory, practice, training]. Moscow, Genезis Publ., 2016. 382 p.
4. Martynova E. V. [Meaningful orientations in life as a factor of personal preparation for professional activity]. In: Popova T. A., Karpova N. L., Vajzer G. A., Karpinskij K. V., eds.

- Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021, pp. 522–534.
5. Marcinkovskaya T. D. [Psychological concept of S. L. Rubinstein in the context of the ideas of I. V. Goethe and V. I. Vernadsky]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology], 2020, vol. 10, no. 1, pp. 7–17.
  6. Nikonorov V. M. [Systems, essence and properties]. In: *Rossijskoe predprinimatel'stvo* [Russian Entrepreneurship], 2015, no. 16, pp. 2499–2508.
  7. Teplov V. P. [Basic philosophical categories of system analysis]. In: *Journal of Siberian Medical Sciences. Filosofiya, etika, religiovedenie* [Journal of Siberian Medical Sciences. Philosophy, ethics, religious studies], 2006, no. 1, pp. 1–6.
  8. Chudnovskij V. E. [About the meaning and nonsense of our life (the problem of the effectiveness of the phenomenon of the meaning of life)]. In: Popova T. A., Karpova N. L., Vajzer G. A., Karpinskij K. V., eds. *Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021, pp. 50–56.
  9. Chudnovskij V. E. [Reflection as a factor in the formation of life-meaning orientations]. In: Popova T. A., Karpova N. L., Vajzer G. A., Karpinskij K. V., eds. *Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021, pp. 154–164.
  10. Chudnovskij V. E. [The meaning of life: some results of the study]. In: Popova T. A., Karpova N. L., Vajzer G. A., Karpinskij K. V., eds. *Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021, pp. 103–130.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мартынова Елена Владимировна – кандидат психологических наук, директор Высшей Школы психологического консультирования, доцент кафедры возрастной психологии и семейного консультирования Московского института психоанализа;  
e-mail: martlena@mail.ru; ORCID: 0009-0008-3913-0677

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elena V. Martynova – Cand. Sci. (Psychological Sciences), Director, Non-governmental educational private institution of additional professional education “Higher School of Psychological Counseling”; Assoc. Prof., Department of Developmental Psychology and Family Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis;  
e-mail: martlena@mail.ru; ORCID: 0009-0008-3913-0677

---

### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мартынова Е. В. Проблема смысла жизни в практике психологического консультирования // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 88–102.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-88-102

### FOR CITATION

Martynova E. V. The problem of the meaning of life in the practice of psychological counseling. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 88–102.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-88-102

УДК 159

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-103-114

## НАУЧНЫЕ ИДЕИ В. Э. ЧУДНОВСКОГО КАК АКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

**Ульянова И. В.**

*Московский университет Министерства внутренних дел России имени В. Я. Кикотя  
117997, г. Москва, ул. Волгина, д. 12, Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Цель.** Теоретический анализ психолого-педагогической концепции В. Э. Чудновского, способной обогатить содержание профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России к деятельности в подразделениях по делам несовершеннолетних.

**Процедура и методы.** Ведущий метод исследования – теоретический анализ, имманентно интегрирующий частные методы / приёмы / логические операции: гипотетическое прогнозирование, детализацию, синтез, классификацию, абстрагирование, конкретизацию, обобщение. На основе анализа психолого-педагогической концепции В. Э. Чудновского раскрыт ресурс в сфере образовательного процесса будущих инспекторов по делам несовершеннолетних.

**Результаты.** Теоретический анализ научных трудов В. Э. Чудновского подтвердил наличие в них ресурса для решения проблем развития личности, формирования её целостности, нравственности, осмысления прошлого, настоящего и будущего, осознанного взросления, роли образования в постижении подрастающим поколением смысла жизни, детско-взрослых, семейных отношений, что значимо для профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России к деятельности в подразделениях по делам несовершеннолетних. Научные идеи В. Э. Чудновского актуальны для обогащения содержания учебных дисциплин «Психология личности», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», изучаемых курсантами Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя (обучающихся по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения)<sup>1</sup>.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Проведённый анализ ведущих положений научного творчества В. Э. Чудновского показал актуальность его теоретических новаций в области экзистенциальной психологии (становление личности, проблемы смысла жизни, нравственные убеждения, осознанное взросление), а также праксеологические аспекты реализации смысложизненной проблематики в образовательном процессе, в воспитании подрастающего поколения (специальные упражнения, проектная деятельность). Теоретико-практическая значимость учения В. Э. Чудновского раскрывается в области

© СС ВУ Ульянова И. В., 2024.

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15.04.2021 № 297) [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy> (дата обращения: 24.03.2024).

профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России в контексте дисциплин психолого-педагогического содержания, организованного досуга.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая концепция В. Э. Чудновского, система высшего образования, образовательный процесс, курсанты, инспекторы по делам несовершеннолетних, профессиональная подготовка

## V. E. CHUDNOVSKY'S SCIENTIFIC IDEAS AS AN ACTUAL RESOURCE FOR PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA FOR ACTIVITIES IN JUVENILE AFFAIRS UNITS

*Ulyanova I. V.*

*Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia  
ul. Volgina, 12, Moscow, 117997, Russian Federation*

### **Abstract**

**Aim.** Theoretical analysis of V. E. Chudnovsky's psychological and pedagogical concept, which can enrich the content of professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for activities in juvenile affairs units.

**Procedure and methods.** The leading research method is theoretical analysis, which immanently integrates particular methods/techniques/logical operations: hypothetical forecasting, detailing, synthesis, classification, abstraction, concretization, generalization. Based on the analysis of V. E. Chudnovsky's psychological and pedagogical concept, a resource in the field of the educational process of future inspectors of juvenile affairs is revealed.

**Results.** The theoretical analysis of V. E. Chudnovsky's scientific works confirmed the presence in them of a resource for solving problems of personality development, formation of its integrity, morality, understanding of the past, present and future; conscious maturation; the role of education in understanding the meaning of life by the younger generation; child-adult, family relations, which is significant for the professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia to work in juvenile affairs units.

V. E. Chudnovsky's scientific ideas are relevant for enriching the content of the academic disciplines "Personality Psychology", "Age psychology", "Pedagogical Psychology", studied by cadets of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot (students majoring in Pedagogy and psychology of deviant behavior 44.05.01).

**Theoretical and/or practical significance.** The analysis of the leading provisions of V. E. Chudnovsky's scientific work showed the relevance of his theoretical innovations in the field of existential psychology (personality formation, problems of the meaning of life, moral beliefs, conscious maturation), as well as praxeological aspects of the realization of life-meaning issues in the educational process, in the upbringing of the younger generation (special exercises, project activities). The theoretical and practical significance of V. E. Chudnovsky's teaching is revealed in the field of professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the context of disciplines of psychological and pedagogical content, organized leisure.

**Keywords:** psychological and pedagogical concept of V. E. Chudnovsky, higher education system, educational process, cadets, juvenile affairs inspectors, professional training

## Введение

Постсоветский период (1991 г. – по настоящее время) в нашей стране характеризуется как весьма противоречивый не только в области политики, экономики, но и в сфере образования, включая высшее. Несмотря на ряд позитивных моментов, современная Россия отягощена комплексом постмодернистских тенденций. Необходимо конкретизировать риски постиндустриальной эпохи, идейным фундаментом которых выступает философия постмодернизма (Р. Барт, Ж. Бодрийяр, Ж. Делез, Ф. Гваттари, Ж. Деррида, Ю. Кристева, Ж. Ф. Лиотар, М. Фуко (Франция), Дж. Ваттимо, У. Эко (Италия), В. Вельш (Германия), Д. Белл, Ф. Джеймисон, Р. Рорти, И. Хассан (США) и др. [4; 20]). Данная философская доктрина характеризуется такими признаками, как консюмеризм, гедонизм, сексизм, индивидуализм, ультралиберализм (абсолютная вседозволенность), релятивизм, ризома, пассивность, конформизм, культ телесного в ущерб духовному, приоритет сарказма, технократизма, цифровизации, пренебрежение к науке (включая педагогику), традиционной культуре (коммерциализация культуры), истории, прошлому, связи поколений, прогрессу, морали, нравственному идеалу и проч. [11; 20]. В этих условиях девальвации гуманизма человек нивелируется как субъект, способный осмыслять жизнь, ответственно и творчески реализовать себя. Взамен миру предлагается «человек-номад» (от др.-греч. νομάς (νομάδος) «пастух, кочевник») как своего рода кочевник по жизни, пространству, во времени, отказыва-

ющийся от общепринятых правил, норм [4].

Вместе с тем многолетнее стремление отечественной элиты перестроить российскую систему образования под требования Болонской декларации внесло преимущественно деструктивное начало в российские традиции учебно-воспитательного процесса [2].

Всё вышеперечисленное напрямую и косвенно влияет на появление у значительной части подростков, юношества экзистенциального вакуума, фрустрации (В. Франкл [13]), невроза (К. Хорни [14]), противоправного поведения (Ю. А. Простакишина [10]) и др.

В отечественной системе воспитания подрастающего поколения в гуманистической парадигме (сегодня она представлена локальными пространствами) [12] немалая роль принадлежит как учителям, преподавателям, педагогам-психологам образовательных организаций, социальным педагогам, так и инспекторам по делам несовершеннолетних (ПДН), органов внутренних дел (ОВД), которым необходимо владеть психолого-педагогическими знаниями для наиболее эффективного решения проблем, связанных с рисками культурной деструкции общества в целом и отклоняющегося поведения несовершеннолетних в частности.

Курсанты Московского университета МВД России, обучающиеся по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, – это в большинстве случаев будущие инспекторы ПДН, проходящие различного вида практику в школах, специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, взаимодействуя как с несовершеннолетними, так и с их родителями, педагогами. В

целом субъектный спектр их деятельности весьма широк: подростки, юношество, их родители, учителя, педагоги дополнительного образования, а также асоциальные элементы общества, усиливающие опасности для позитивной социализации подрастающего поколения. В рамках освоения программы специалитета выпускники образовательных организаций МВД России должны готовиться к решению профилактических, консультационных, социально-педагогических, диагностических, а также правоохранительных, правоприменительных, служебных, организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Наряду с вышесказанным нельзя обойти вниманием проблему профессионально-личностного становления самих курсантов, которых необходимо подготовить к предстоящей деятельности в ПДН, во многом напряжённой, стрессогенной.

Как показывают результаты многочисленных психологических, психолого-педагогических исследований (А. Баттиани, Э. Лукас [4]; К. В. Карпинский, Т. В. Гижук, Н. В. Кисельникова [5]; Л. М. Митина [6]; М. Э. Паатова [8]; Т. А. Попова [9] и др.), значительный эффект в решении весьма разноплановых проблемных дискурсов (асоциального поведения несовершеннолетних, профессионального выгорания педагогов и т. п.) наблюдается при обращении личности к вопросам смысла жизни, жизнестойкости. Данные феномены предстают как универсальные инструменты для развития самосознания, саморегуляции человека, его гармонизации, построения им культуросообразных жизнен-

ных перспектив. Особое место в кругу учёных, посвятивших свою научную деятельность экзистенциальной психологии, центрируясь на проблеме смысла жизни, занимает Виль Эммануилович Чудновский (1924–2016).

### **Научные идеи В. Э. Чудновского, актуальные для подготовки курсантов к предстоящей профессиональной деятельности в ПДН**

Анализ научных трудов В. Э. Чудновского раскрыл их масштабность, глубину, культуросообразность, подчеркнул ответственную гражданскую позицию учёного, его заботу о будущем подрастающего поколения, педагогического корпуса, российского образования, страны.

Обобщая его концептуальные идеи, мы дифференцировали их с учётом содержания тех учебных дисциплин психологической, психолого-педагогической направленности, которые изучаются курсантами указанного профиля подготовки. Данная редукция условна, однако обращение к ней позволяет уточнить научно-методический потенциал учения В. Э. Чудновского, его психологической теории смысла жизни.

**Учебная дисциплина «Психология личности».** Для данного курса беспрецедентное значение имеют научные труды В. Э. Чудновского «Становление личности и проблема смысла жизни» [18], «Анатомия убеждений» [16], многочисленные статьи. В. Э. Чудновский обосновал ингративную сущность смысла жизни, указав на то, что «смысл жизни – не просто определённая идея, усвоенная или выработанная человеком, но особое психическое образо-

вание, которое имеет свою специфику возникновения, свои этапы становления и, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, может существенно влиять на жизнь человека, его судьбу» [17, с. 16].

Одна из ведущих характеристик смысла жизни как самостоятельного психического образования, по Чудновскому, – его амбивалентность, ибо он возникает в результате взаимодействия «внешнего» и «внутреннего», что требует от человека подлинной самостоятельности, устойчивости [17, с. 414]. Очевидно, что именно диалектический подход к феномену смысла жизни раскрывает необходимость осмысления личностью возникающих противоречий, которые важно не только фиксировать как проблему, но и осуществлять нравственный выбор, конкретизировать собственную позицию (личную, общественную, гражданскую, профессиональную), реализовать целеполагание, принимать рациональное решение, совершать нравственные поступки. В данном случае раскрывается глубинная сущность процесса самоопределения человека, что архизначимо для курсантов, которым предстоит взаимодействовать с людьми не только социально одобряемого, но и противоправного поведения, согласовывая факторы правового контроля при нарушении закона и высокой культуры профессиональной деятельности.

Идею адекватности смысла жизни В. Э. Чудновский развивал, опираясь на точку зрения А. А. Бодалева [3], открывшего существование «будничного» и «высшего Я» [3, с. 30]. А. А. Бодалев обосновал своего рода

ступенчатость в продвижении человека от «будничного» к «высшему Я» через преодоление своего рода промежуточных ступеней. И если представители первой группы (у которых «тривиально-будничное Эго») «не выходят за рамки обывательского существования и усвоенного алгоритма деятельности» [3, с. 30], то представители «высшего Я», «в котором концентрируется его гражданский и профессиональный творческий потенциал» [3, с. 30], – это всегда «труженик – творец» [3, с. 31] (хотя, по справедливому замечанию А. А. Бодалева, данная группа на уровне общества не многочисленна, а иногда «под влиянием конкретных обстоятельств, вызывающих изменения в структуре смысла жизни, его сужение, вдруг начинает дрейф в сторону своего маленького буднично обывательского “Я”» [3, с. 31]).

Исходя из вышесказанного, В. Э. Чудновский справедливо обращается к феномену адекватного, реалистичного смысла жизни, позволяющего находить баланс между объективными условиями, необходимыми для его осуществления, и индивидуальными возможностями человека [17, с. 134]. При этом в обществе всегда находятся люди, которые способны преодолеть традиционный баланс, выходя на «оптимальный уровень смысла жизни» как «гармоническую структуру смысложизненных ориентаций, существенно обуславливающую высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворённости ею» [19, с. 134].

Знакомясь с трудами В. Э. Чудновского, курсанты изучают сущность «малых» и «больших» смыслов, которые иерархичны на уровне содержания, динамики времени, и, как правило, взаимообусловлены. «Становление и формирование смысла жизни как психологического феномена определяется не только содержанием “главного” смысла, но и характером его соотношения с другими жизненными смыслами. С изменением структурной иерархии изменяется и содержание смысла жизни» [18, с. 8].

При этом, осуществляя подготовку курсантов образовательных организаций МВД России к профессиональной деятельности и обращая их внимание на идеи В. Э. Чудновского о «больших» смыслах, преподавателю важно поставить акцент на подвижнической миссии защитников правопорядка, готовности многих из них преодолевать трудности, опасности, с которыми предстоит сталкиваться, выполняя служебный долг, нередко совершая подвиг (самоотверженный, героический поступок)<sup>1</sup>.

Сам В. Э. Чудновский обращался к деятельности сотрудников полиции (изучая особенности содержания и структуры смысла жизни у работников ГИБДД). Для курсантов это может стать весьма ценным научным фактом. В связи с этим целесообразно организовать с обучающимися (в рамках семинара, практического занятия) научную дискуссию, рефреном которой будут следующие слова В. Э. Чудновского: «Рамки, ограничения, накладываемые

профессиональной деятельностью, её сложность и напряжённость, порой связанная с риском для жизни, могут быть фактором становления оптимального смысла жизни» [19, с. 144].

Очевидно, что в целом смысло-жизненная проблематика крайне важна для личностно-профессионального становления не только будущих инспекторов ПДН, но и курсантов любого профиля подготовки. В связи с этим обращение к научным идеям В. Э. Чудновского целесообразно не ограничивать сугубо учебными занятиями, но и обращаться к его трудам в досуговое время курсантов.

Отмечая тот факт, что В. Э. Чудновский большое внимание уделял творческой, коллективной работе с детьми и молодёжью, пробуждая в них интерес к процессу открытия смысла жизни, формирования смысло-жизненных ориентаций, Т. А. Попова<sup>2</sup> продолжает дело своего учителя, научного руководителя. Уже много лет под её руководством в Психологической институте РАО реализуется Молодёжный научно-образовательный проект «Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?» [9], в котором участвуют школьники, студенты московских вузов, а также курсанты Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя. Один из блоков таких занятий – оформление участниками персональных художественных проектов на различные

<sup>1</sup> Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: в 2 т. Т. 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efremova.info/word> (дата обращения: 20.02.2023).

<sup>2</sup> Попова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального государственного научного учреждения «Психологический институт Российской академии образования».

темы: «Дороги, которые я выбираю», «Дом со смыслами», «Рюкзак» (Мои ценности), «Герб моей идентичности», «Крылья», «Открытие», «Моя Победа», «Погружение», «Интервью с моим героем» и др. В рамках каждой встречи реализуется также тот или иной коллективный проект, благодаря чему «старшие» и «младшие» участники приобретают опыт сотрудничества, диалогового общения, у школьников рождается чувство доверия к представителям полиции как защитникам их прав.

Использование таких форм и методов психологической работы с курсантами в дальнейшем в контексте их повседневных учебных и внеучебных занятий содействует развитию у них интеллектуальных, творческих, организаторских, коммуникативных, рефлексивных способностей.

Благодаря опыту, который курсанты получают в рамках указанного проекта, во время уже плановых учебных занятий они активно, с интересом включаются в процесс анализа собственной личности, преломляя теоретические психологические положения через различные творческие задания, упражнения (например, «Линия моей жизни», «Герб моей личности», «Образ моей эмпатии (Я и моя будущая профессия)», эссе «Я – человек-гуманист», «Мой нравственный идеал» и пр.).

Изучая личность, В. Э. Чудновский большое внимание уделял связи развития личности, её смысла жизни с возрастом, что важно представить в **учебном курсе «Возрастная психология»**. Учёный подчёркивал, что «каждый возрастной период вносит своеобразный “вклад” в процесс поиска и становления оптимального смысла

жизни» [17, с. 136]. Он обращал внимание на детство как своего рода предтечу, подготовительный период для постижения человеком смысла своего бытия: «Некоторые элементы смысла жизни закладываются ещё в детстве и затем “прорастают” в период взрослости» [19, с. 17]. При этом закономерным элементом взаимодействия преподавателя с курсантами может стать совместное обсуждение экзистенциальных позиций В. Франкла и В. Э. Чудновского. Если первый исследователь доказывал, что смыслы существуют сами по себе и человек их лишь открывает [14], то второй обосновывал следующее: процесс «смыслостроительства» следует рассматривать как «сквозной», «он как бы “прочерчивает” всю жизнь человека – от дошкольного детства и до глубокой старости, вступая в сложные взаимодействия с возрастными, индивидуальными особенностями и средовыми факторами» [19, с. 13]. Наряду с этим у данных учёных созвучны взгляды на развитие, рост личности, достигающей нравственной (ноэтической) зрелости.

В связи с этим, обсуждая с курсантами роль возрастного фактора в становлении оптимального смысла жизни, преподаватель дифференцирует данный вопрос на ряд научных аспектов:

- детство и смысл жизни;
- подростничество и смысл жизни;
- юность и смысл жизни;
- взрослость и смысл жизни;
- старость и смысл жизни.

При этом наибольшую заботу и тревогу у Вилена Эммануиловича вызывал подростковый период, когда у личности происходит переоценка ценностей и «разравнивается площадка для будущего “смыслостроительства”

[18, с. 136], однако в постсоветский период подросткам как особой социальной когорте уделяется крайне мало психолого-педагогического внимания [18].

Практикой были подтверждены следующие положения научной теории В. Э. Чудновского и его единомышленников:

– содержание осознаваемых в эти годы смыслов жизни определяется теми жизненными проблемами, с которыми сталкивается человек;

– в процессе воспитания подростков педагогам, родителям необходимо обратить внимание на следующие приоритетные для подростков смыслы:

1) широкие социальные смыслы (смысловой маркер «Я и общество»);

2) групповые смыслы (смысловой маркер «Я и мои близкие»);

3) индивидуальные смыслы (смысловой маркер «Я – для себя»);

4) эмоциональные смыслы (смысловой маркер «Я и мои внутренние переживания»);

5) познавательные смыслы (смысловой маркер «Я и моя сфера познания») [18].

Благодаря представленному выше материалу будущие инспектора ПДН углубляют свои знания в области элементарных смысложизненных основ, которые целесообразно обсуждать с несовершеннолетними и их родителями в процессе учебной практики, позже – в предстоящей профессиональной деятельности, сопрягают собственное бытие с глубинными проблемами собственного жизнестроительства, укрепляя «личностный фундамент смысла жизни» (В. Э. Чудновский).

**Учебная дисциплина «Педагогическая психология»**, являясь интегративной, представляет собой «отрасль

психологии, созданную для изучения механизмов и закономерностей процессов усвоения индивидом социально-культурного опыта в образовательной среде» (А. И. Савенков)<sup>1</sup>. В рамках данной дисциплины курсантам, изучающим психологические закономерности образования, необходимо познакомиться с позицией В. Э. Чудновского, связанной с воспитанием подрастающего поколения, где обозначены приоритетные компоненты личностного фундамента смысла жизни – это: «нравственная составляющая, развитие способностей как фактор формирования личностного фундамента смысла жизни, воспитание у учащихся адекватного отношения к собственной судьбе» [18, с. 17].

В процессе профессиональной подготовки будущих инспекторов ПДН в Московском университете МВД России имени В. Я. Кикотя осуществляется сопровождение курсантов в области их научно-исследовательской деятельности, проводя научные изыскания, посвящённые, в том числе, нравственной проблематике, опираясь на мнение и В. Э. Чудновского. В частности, это В. Е. Нефедьева [7] и др.

В одно из практических занятий в качестве дискуссионного включается вопрос о дифференцированном обучении, которое одобрялось В. Э. Чудновским, т. к., на его взгляд, есть ученики, у которых способности «рано и ярко проявляются, они как бы «пролонгированы» в будущее, существенно определяя основную линию жизни человека, его призвание» [19]; а с теми, у кого способности по

<sup>1</sup> Савенков А. И. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 595 с.

разным причинам «блокируются», необходимы иные условия обучения, которые позволят овладевать личностно-значимыми, «смыслообразующими» знаниями [19]. Курсантам предлагается альтернативная точка зрения, подтверждённая результатами экспериментальной работы по реализации воспитательной системы «Формирование смысложизненных ориентаций школьников» [12].

На основе реализации принципа междисциплинарности закономерной и актуальной для современной системы высшего образования является экстраполяция научных идей В. Э. Чудновского в контекст таких учебных дисциплин, как философия, педагогика.

В первом случае раскрывается возможность продемонстрировать философский аспект научного творчества учёного, который сопрягал философский, психологический и педагогический дискурсы, обращённые к вопросу смысла жизни.

Во втором случае, изучая «Общие основы педагогики», курсанты – будущие инспекторы ПДН смогут более глубоко постичь психологические основы личностно ориентированного подхода в работе с несовершеннолетними, погружаясь в экзистенциальные вопросы развития человека, изучая сущность воспитания и обучения детей, подростков, юношества с учётом наиболее эффективных педагогических методов.

Вместе с тем значительная часть содержания «Социальной педагогики», связанной с вопросами нормативности, отклоняющегося поведения несовершеннолетних, апеллирует к профилактической, просветительской работе

инспекторов ПДН, где также актуализируется смысложизненная проблематика.

Расширение рамок конкретных учебных занятий и выход на уровень личностного развития обучающихся, уточнения их жизненной, профессиональной позиций предполагает обращение преподавателей, психологической службы образовательных организаций МВД России к диагностическому арсеналу, ориентированному на смысложизненный аспект развития личности, например: Д. А. Леонтьев «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО); В. С. Котляков «Методика изучения системы жизненных смыслов»; Е. Л. Фанталова Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД); среди которых важное место занимает Анкета «О смысле жизни» (В. Э. Чудновский, Г. А. Вайзер).

### **Заключение**

В качестве выводов подчеркнём: научные идеи В. Э. Чудновского тесно связаны с образовательным процессом, подготовкой кадров для професий психолого-педагогического профиля, включая будущих инспекторов ПДН-курсантов образовательных организаций МВД России.

Анализируя содержание преподаваемых в системе высшего образования учебных дисциплин, преподаватели могут включать в них модуль, связанный со смысложизненными ориентациями личности, опираясь на научные труды В. Э. Чудновского и его последователей.

Научные идеи В. Э. Чудновского значимы не только для учебного процесса, но и для воспитательного, когда

обучающиеся включаются в образовательные проекты смысложизненной направленности, на основе чего могут получить практику в сфере осмысления собственного бытия, целеполагания, разрешения внутренних и внешних конфликтов, выбора как профессии, так и модели жизни.

*Статья поступила в редакцию 12.01.2024*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баттиани А., Лукас Э. Логотерапия и экзистенциальный анализ сегодня: Актуальная характеристика / пер. с нем. М.: Когито-Центр, 2021. 262 с.
2. Богуславский М. В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 годы: модернизации и ре-троинновации // Наука. Управление. Образование. 2022. № 1 (5). С. 8–14.
3. Бодалев А. А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего Я» // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни (материалы I–II симпозиумов) / под ред. В. Э. Чудновского, А. А. Бодалева, Н. Л. Карповой. М.: Психологический институт РАО, РПО, 1997. С. 29–32.
4. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / пер. с фр., послесл. Д. Кралечкина. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.
5. Карпинский К. В., Гижук Т. В., Кисельникова Н. В. Функциональная оптимальность личностного смысла профессии // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 1. С. 171–183.
6. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 2. С. 9–19.
7. Нефедьева В. Е. Нравственное воспитание курсантов образовательных организаций МВД России в рамках профессионального образования // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. № 4. С. 311–313.
8. Паатова М. Э. Формирование социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением // Педагогика. 2020. Т. 84. № 10. С. 69–75.
9. Попова Т. А. Экзистенциальная направленность в проектной деятельности студентов и школьников // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / под ред. Г. А. Вайзера, Т. А. Поповой, Н. В. Кисельниковой. М.: Психологический институт РАО, 2020. С. 122–127.
10. Простакишина Ю. А. Реализация компетентного подхода при подготовке социальных педагогов – будущих инспекторов по делам несовершеннолетних // Вестник экономической безопасности. 2019. № 2. С. 359–361.
11. Слотердайт П. Критика цинического разума / пер. с нем. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2021. 800 с.
12. Ульянова И. В. Парадигмальная проблематика отечественной педагогики XXI века // Педагогика. 2021. Т. 85. № 3. С. 25–33.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / общ. ред. Л. Я. Гозмана<sup>1</sup>, Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
14. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. А. Боковинова. М.: Питер, 2016. 301 с.
15. Чудновский В. Э. Анатомия убеждений: логика, вера, конфликт, смысл жизни. М.: Интерпракс, 1993. 90 с.

<sup>1</sup> Признан иностранным агентом / Внесён в перечень иностранных агентов Минюстом РФ; оштрафован за распространение ложных сведений о Вооружённых силах РФ.

16. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15–26.
17. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Воронеж: МОДЭК, 2006. 768 с.
18. Чудновский В. Э. Профессиональное становление и профессиональный смысл жизни учителя. М.: Педагогическая академия последипломного образования, 2008. 52 с.
19. Чудновский В. Э. Проблема оптимального смысла жизни // Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского. М.: Смысл, 2021. С. 131–147.
20. Volkov V. N. Context and Reflection // *Philosophy of the World and Human Being*. 2013. № 5-6. P. 72–97.

## REFERENCES

1. Batthyany A., Lukas E. Logotherapie und existenzanalyse heute (Rus. ed.: *Logoterapiya i ekzistencial'nyj analiz segodnya: Aktual'naya harakteristika*. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2021. 262 p.).
2. Boguslavskij M. V. [Transformation of the ideology of Russian education reforms in 1991–2021: modernization and reinnovation]. In: *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie* [Science. Control. Education], 2022, no. 1 (5), pp. 8–14.
3. Bodalev A. A. [The meaning of life and human acme: the relationship between the “everyday” and the “higher self”]. In: Chudnovskii V. L., Bodalev A. A., Karpova N. L., eds. *Psichologo-pedagogicheskie i filosofskie aspekty problemy smysla zhizni (materialy I–II simpoziumov)* [Psychological, pedagogical and philosophical aspects of the problem of the meaning of life (materials of I–II symposiums)]. Moscow, Psichological institute RAO Publ., RPO Publ., 1997, pp. 29–32.
4. Deleuze G., Guattari F. Kapitalizme et schizofrenie L'anti-Œdipe (Rus. ed.: Krалechkin D., transl. *Anti-Edip: Kapitalizm i shizofreniya*. Ekaterinburg, U-Faktoriya Publ., 2007. 672 p.).
5. Karpinskij K. V., Gizhuk T. V., Kiselnikova N. V. [Functional optimality of the personal meaning of the profession]. In: *Eksperimental'naya psihologiya* [Experimental psychology], 2020, vol. 13, no. 1, pp. 171–183.
6. Mitina L. M. [Personal and professional development of a teacher: modern understanding and innovative practice]. In: *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2022, vol. 19, no. 2, pp. 9–19.
7. Nefed'eva V. E. [Moral education of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of professional education]. In: *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry* [Education. The science. Scientific personnel], 2020, no. 4, pp. 311–313.
8. Paatova M. E. [Formation of social and personal vitality of adolescents with deviant behavior]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2020, vol. 84, no. 10, pp. 69–75.
9. Popova T. A. [Existential orientation in the project activities of students and schoolchildren]. In: Vajzer G. A., Popova T. A., Kiselnikova N. V., eds. *Psichologicheskie problemy smysla zhizni i acme: elektronnyj sbornik materialov XXV Mezhdunarodnogo simpoziuma* [Psychological problems of the meaning of life and acme: electronic collection of materials from the XXV International Symposium]. Moscow, Psychological Institute RAO, 2020, pp. 122–127.
10. Prostakishina Yu. A. [Implementation of the competency-based approach in the preparation of social educators – future inspectors for juvenile affairs]. In: *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti* [Bulletin of Economic Security], 2019, no. 2, pp. 359–361.
11. Sloterdijk P. Kritik der zinischen vernunft (Rus. ed.: *Kritika cinicheskogo razuma*. St. Petersburg, Ivan Limbach Publishing House, 2021. 800 p.).

12. Ulyanova I. V. [Paradigmatic issues of domestic pedagogy of the XXI century]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2021, vol. 85, no. 3, pp. 25–33.
13. Frankl V. *Der Mensch vor der Frage nach dem* (Rus. ed.: Gozman L. Ya., Leontev D. A., eds. *Chelovek v poiskah smysla*. Moscow, Progress Publ., 1990. 366 p.).
14. Horney K. *Neurotiska personlighet av v<sup>o</sup> ar tid* (Rus. ed.: Bokovikov A., transl. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni*. Moscow, Piter Publ., 2016. 301 p.).
15. Chudnovskij V. E. *Anatomiya ubezhdenij: logika, vera, konflikt, smysl zhizni* [Anatomy of beliefs: logic, faith, conflict, the meaning of life]. Moscow, Interpraks Publ., 1993. 90 p.
16. Chudnovskij V. E. [The meaning of life: the problem of relative emancipation from the “external” and “internal”]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1995, vol. 16, no. 2, pp. 15–26.
17. Chudnovskij V. E. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni* [Formation of personality and the problem of the meaning of life]. Voronezh, MODEK Publ., 2006. 768 p.
18. Chudnovskij V. E. *Professional'noe stanovlenie i professional'nyj smysl zhizni uchitelya* [Professional formation and professional meaning of a teacher's life]. Moscow, Pedagogical Academy of Postgraduate Education Publ., 2008. 52 p.
19. Chudnovskij V. E. [The problem of the optimal meaning of life]. In: *Psihologiya smysla zhizni: shkola V. E. Chudnovskogo* [Psychology of the meaning of life: the school of V. E. Chudnovsky]. Moscow, Smysl Publ., 2021, pp. 131–147.
20. Volkov V. N. Context and Reflection. In: *Philosophy of the World and Human Being*, 2013, no. 5-6, pp. 72–97.

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ульянова Ирина Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя;  
e-mail: iva2958@mail.ru; ORCID: 0000-0002-8603-0213

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Ulyanova – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Department of Pedagogy, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikotya;  
e-mail: iva2958@mail.ru; ORCID: 0000-0002-8603-0213

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Ульянова И. В. Научные идеи В. Э. Чудновского как актуальный ресурс профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России к деятельности в подразделениях по делам несовершеннолетних // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 103–114.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-103-114

#### FOR CITATION

Ulyanova I. V. Scientific ideas of V. E. Chudnovsky as an actual resource for the professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia for activities in juvenile affairs units. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 103–114.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-103-114

УДК 37.015.3

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-115-124

## ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ В СРЕДЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

**Гаврилова Т. А.**

*Дальневосточный федеральный университет  
690922, Приморский край, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10,  
Российская Федерация*

### **Аннотация**

**Цель.** Изучение влияния пространственных способностей на успешность обучения в среде виртуальной реальности.

**Процедура и методы.** Исследование проводилось при помощи методов теоретического обзора, психодиагностического тестирования и констатирующего эксперимента по выявлению связи успешности VR-обучения с когнитивно-личностными характеристиками обучающегося. Учебная задача на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности построена на основе игры «Стрельба из лука», которая представлена на бесплатной платформе Steam.

**Результаты.** Получены данные о том, что наибольший обучающий эффект при работе в среде виртуальной реальности получают учащиеся с высоким уровнем пространственного мышления.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Обобщены результаты новейших эмпирических исследований роли пространственных способностей в обучении с использованием технологий виртуальной реальности, что вносит вклад в развитие педагогической психологии и психологии индивидуальных различий. Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что они могут быть полезны как для разработчиков образовательных VR-приложений, так и для педагогов, использующих в практике виртуальные тренажёры или другие учебные средства на основе технологии виртуальной реальности.

**Ключевые слова:** пространственные способности, пространственное мышление, среда виртуальной реальности, успешность обучения

## SPATIAL ABILITIES AS A FACTOR OF LEARNING IN A VIRTUAL REALITY ENVIRONMENT

**T. Gavrilova**

*Far Eastern Federal University, Vladivostok  
p. Ajax, 10, o. Russian, Primorsky Territory, Vladivostok, 690922, Russian Federation*

### **Abstract**

**Aim.** Studying the influence of spatial abilities on learning success in a virtual reality environment.

**Methodology.** The study was conducted using theoretical review methods, psychodiagnostic testing, and a confirmatory experiment to identify the relationship between the success of VR training (virtual reality training) and the cognitive and personal characteristics of the learner. The training task for hand-eye coordination in a virtual reality environment is based on the game "Archery", which is available on the free platform Steam.

**Results.** Evidence has been obtained that the greatest learning effect when working in a virtual reality environment is obtained by students with a high level of spatial thinking.

**Research implications.** The results of the latest empirical research on the role of spatial abilities in learning using virtual reality technologies are summarized, which contributes to the development of educational psychology and the psychology of individual differences. The practical significance of the results obtained is that they can be useful both for developers of educational VR applications (virtual reality applications) and for teachers who use virtual simulators or other educational tools based on virtual reality technology in practice.

**Keywords:** spatial abilities, spatial thinking, virtual reality environment, learning success

### Введение

Технология виртуальной реальности всё глубже вовлекается в образовательную среду [5] и обещает стать весьма влиятельным условием интеллектуального развития и академической успешности школьников и студентов. Посредством этой технологии у пользователя возникает возможность погрузиться в цифровую среду, которая симулирует реальный мир и в которой можно наблюдать, действовать и общаться. Симуляция с разной степенью погружения воспроизводится при помощи различных цифровых устройств: настольных компьютеров, планшетов, смартфонов или специальных налобных устройств (очков, шлемов).

Вовлекаясь в сферу образования, технология виртуальной реальности ставит ряд новых проблем перед теорией и практикой обучения. Для педагогической психологии одной из таких проблем становится проблема роли индивидуально-психологических различий в успешности обучения с применением VR-технологий. Как показывают исследования последних лет, одним из наиболее важных индивидуальных факторов в эффективности

обучения в среде виртуальной реальности оказываются пространственные способности обучающихся.

Пространственные способности определяются как способность к построению, управлению, сохранению и извлечению зрительно-пространственных образов или моделей, которые позволяют людям эффективно структурировать информацию [6]. Они включают в себя такие компоненты, как пространственная визуализация, пространственная ориентация, пространственные представления, мысленное вращение и пространственные отношения [1].

Целью излагаемого исследования стало изучение влияния пространственных способностей на успешность обучения в среде виртуальной реальности.

Задачами исследования выступили теоретический анализ и обобщение результатов эмпирических исследований роли пространственных способностей в обучении с использованием технологии виртуальной реальности, а также собственное эмпирическое исследование успешности решения учебной задачи на зрительно-моторную координацию в VR-среде у испытуемых с

разным уровнем развития пространственного мышления.

### **Качественные и количественные аспекты пространственных способностей в контексте VR-обучения**

Предварительный обзор результатов изучения роли пространственных способностей в VR-обучении [2] показал, что у неё имеются три измерения индивидуальных различий в пространственных способностях, которые оказываются критичными для разработки образовательных VR-приложений: степень успешности визуального анализа внутренних и внешних особенностей среды, степень успешности анализа статических и динамических презентаций среды и степень успешности визуального анализа объекта «сверху».

Внутренние особенности среды («что») включают форму, размер и модель движения объектов, а внешние («где») характеризуют относительное расположение и ориентацию объектов. Исследования показали, что одни люди могут быть отнесены к классу «пространственные визуализаторы визуализаторов объектов», т. к. лучше анализируют «что», а другие – к классу «пространственные визуализаторы» как лучше визуализирующие расположение объектов («где») [14]. Имеются также различия между людьми в степени успешности анализа статических (например, дом, стол, холодильник) и динамических объектов (автомобили, животные и т. п.). По данным Жао [17], испытуемые с низким уровнем пространственных способностей приносят больше пользы при анализе объектов при просмотре с перспективой

«сверху», чем испытуемые с высоким уровнем пространственных способностей.

Пространственные способности, как показал ряд исследований, имеют ведущее значение для обучения в самых различных областях, но прежде всего в сфере естественно-математических наук, технологии и инженерного дела [18]. Относительно недавно появились данные и о том, что эти способности важны и для успешности обучения в сфере гуманитарных наук – например, для обучения иностранным языкам [13; 16].

Так, Ли и др. [13] обнаружили, что, несмотря на то, что изучение языка вовлекает в процесс обучения пространственные способности, этот важный аспект часто игнорируется. Специальный анализ показал, что при усвоении родного языка взрослый посредством указания на объект привлекает внимание ребёнка к пространственным характеристикам объекта, который называется определённым словом [16]. Например, когда мать показывает на объект и говорит «чашка», восприятие ребёнка направляется к тому, где находится объект, какова его форма, цвет и т. п. пространственные характеристики. При усвоении иностранного языка обучающемуся необходимо создать ассоциацию с эквивалентным словом на родном языке, но уже без опоры на непосредственное восприятие объекта и его пространственные характеристики. Это обедняет процесс усвоения иностранных слов, и потому виртуальная реальность, создавая возможность восприятия называемого объекта и действия с ним, может улучшить процесс усвоения иностранного языка.

Все перечисленные аспекты влияния пространственных способностей на ход обучения, с одной стороны, должны учитываться разработчиками образовательных VR-приложений для повышения их обучающей эффективности, а с другой – технологические возможности виртуальной среды позволяют компенсировать и развивать различные компоненты пространственных способностей. При помощи данной технологии, например, исследователи могут создавать такую среду, в которой можно представить либо статические, либо динамические объекты по отдельности или то и другое одновременно. При этом в ней можно не только видеть или слышать объекты и их отношения, но и активно манипулировать ими. Иными словами, самое главное значение виртуальной реальности для обучения состоит в том, что она даёт обучающемуся возможности наблюдать и совершать движения, для совершения которых в реальности у него сужены права на ошибку или очень трудоёмки, или требуют более дорогостоящего оборудования. Поэтому прежде всего стоит создать обучающему условия для получения сенсомоторного опыта, среда виртуальной реальности может позволить ему с меньшим риском и с меньшими финансовыми затратами сформировать практические навыки в технической сфере. Но, как оказалось, эта среда может также значительно улучшить усвоение и концептуальных знаний, в том числе и иностранных языков.

Легаулт и др. [12] на платформе иммерсивной виртуальной реальности провели эксперимент по обучению американских студентов китайскому языку. Студенты одной группы имели

возможность при помощи налобных дисплеев просматривать и взаимодействовать с различными виртуальными объектами, а студенты другой группы обучались при помощи словесных ассоциаций слов одного языка со словами другого языка без использования виртуальной реальности. Результаты показали, что VR-группа была более успешна в увеличении словарного запаса китайского языка по сравнению с группой занимающихся словесными ассоциациями. А также и то, что при обучении в VR-среде больше выиграли менее успешные и имеющие более низкий уровень пространственных способностей обучающиеся, в то время как более успешные обучающиеся не получили значимого преимущества.

Эти данные являются примером аргументации в пользу того, что обучение в среде виртуальной реальности не просто улучшает обучение иностранным языкам, но прежде всего полезно для обучающихся с недостаточно развитыми пространственными способностями.

В публикациях, посвящённых результатам изучения когнитивных факторов успешности обучения в среде виртуальной реальности, накопилось два типа данных, которые вылились в две противоречащие гипотезы: «гипотезу компенсации» и «гипотезу усиления». «Гипотеза компенсации» основывается на данных о том, что наибольший обучающий эффект при работе в VR-среде получают учащиеся с низким уровнем пространственных способностей, в то время как для учащихся с высоким уровнем эта среда не даёт особых преимуществ, они и без виртуальной реальности легко способны мысленно представлять движущиеся

ся и объёмные объекты на основе плоских и статичных изображений [10; 11; 12; 15]. Однако по данным других исследователей, успешность обучения в среде виртуальной реальности лучше у обучающихся с высоким уровнем пространственных способностей [9; 19]. Из этих данных вытекает «гипотеза усиления», согласно которой высокий уровень пространственных способностей позволяет обучающемуся легче справляться со сложностями визуализаций в виртуальной среде и потому усиливает эффект VR-обучения. По-видимому, имеется целый ряд неучтённых и не изученных пока факторов, которые могли бы снять противоречие между этими двумя гипотезами и прояснить специфику влияния пространственных способностей на обучение в среде виртуальной реальности. К ним можно отнести, например, тип необходимых умственных действий, вовлечённость в обучение различных компонентов пространственной компетентности обучающегося, содержание учебной задачи и т. д.

Поскольку возможность манипуляции предметами в среде виртуальной реальности, по-видимому, имеет решающее значение для успешности обучения любого типа, нами было предпринято полевое исследование успешности решения учебной задачи на зрительно-моторную координацию в VR-среде у испытуемых с разным уровнем развития пространственного мышления. Мы предположили, что успешность выполнения учебной задачи в среде виртуальной реальности связана с уровнем пространственного мышления обучающихся.

### Организация и методика исследования

Исследование проводилось в рамках более широкого эксперимента по выявлению связи успешности VR-обучения с когнитивно-личностными характеристиками обучающегося [3]. Учебная задача на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности была построена на основе игры «Стрельба из лука», которая представлена на бесплатной платформе Steam<sup>1</sup>. Игра представляет собой высококачественную 3D-ситуацию, в которой испытуемый может стрелять из виртуального лука по движущимся мишенями, набирая баллы и уровни в зависимости от точности и сложности выполняемых действий. Содержание данной ситуации обеспечивает взаимодействие испытуемого с виртуальными объектами на основе тактильной, слуховой и исполнительской обратной связи; он также имеет возможность свободно перемещаться в пространстве. Для успешного выполнения задачи испытуемому необходимо концентрировать своё внимание, следить за виртуальным окружением, быстро реагировать на изменения с использованием контроллеров, точно выполнять последовательность определённых действий.

В качестве показателей успешности выполнения задачи фиксировались *точность* (количество попаданий) и *сложность* (максимальный пройденный уровень) действий.

Перед проведением эксперимента каждому испытуемому были даны

<sup>1</sup> Интернет-магазин Steam. URL: <https://store.steampowered.com> (дата обращения: 20.02.2024).

устные и письменные инструкции по выполнению поставленной задачи. В процессе проведения эксперимента использовались шлемы виртуальной реальности HTC VIVE VR HMD с разрешением дисплея 1080×1200 и контроллеры, входящие в комплект.

Уровень пространственного мышления оценивался по тесту пространственного мышления И. С. Якиманской, В. Г. Зархина и Х.-М. Х. Кадая (формы А и Б) [8]. Тест оценивает умения оперировать пространственными образами с использованием наглядной основы в плане геометрических форм, величин и пространственной размещённости. Максимальный балл по тесту – 30 баллов.

В качестве испытуемых в исследовании приняли участие 35 студентов (9 юношей и 26 девушек) 2 курса ДВФУ, обучающихся по программам педагогического бакалавриата. Группа

была выравнена по уровню игрового опыта в среде виртуальной реальности (студенты, имеющие хорошие навыки игры, не вошли в группу испытуемых).

Полученные результаты были проанализированы при помощи программы IBM SPSS 19.0 (описательная статистика, Z-тест Колмогорова-Смирнова, корреляционный анализ, U-критерий Манна-Уитни).

### Результаты исследования

Описательная статистика по результатам и оценка пространственного мышления и показателей успешности выполнения учебной задачи представлены в таблице 1.

По результатам корреляционного анализа (табл. 2), *точность* и *сложность* умеренно положительно связаны с уровнем *пространственного мышления* ( $r=0,37^*$  и  $0,35^*$  соответственно).

Таблица 1 / Table 1

Средние значения (M), стандартные отклонения (SD) и значения одновыборочного теста Колмогорова-Смирнова (Z) / Means (M), standard deviations (SD), and one-sample Kolmogorov-Smirnov test (Z) values

Изучаемые переменные	M	SD	Z	p
Пространственное мышление	14,4	3,6	0,63	0,82
Точность	95,5	47,2	0,98	0,29
Сложность	8,6	4,3	1,75	0,004

Таблица 2 / Table 2

Связи между показателями успешности выполнения учебной задачи в VR-среде и уровнем пространственного мышления обучающихся (по Спирмену) / Relationships between indicators of success in completing a learning task in a VR environment and the level of spatial thinking of students (according to Spearman)

Изучаемые показатели	Точность r (p)	Сложность r (p)
Пространственное мышление	0,39 (0,02)*	0,35 (0,04)

Статистика значимости различий в показателях точности и сложности по U-критерию Манна-Уитни также указывает на достаточную достоверность различий между испытуемыми, разделёнными на две группы по медианному значению показателя пространственного мышления ( $U=75,5$  при  $p=0,02$  для *точности* и  $U=82,0$  при  $p=0,04$  для показателя *сложности* выполнения учебной задачи).

Таким образом, предположение о том, что успешность выполнения учебной задачи на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности связана с уровнем пространственного мышления обучающихся, подтвердилось. При этом корреляция успешности выполнения задачи с выраженностью пространственного мышления испытуемых оказалась позитивной, а показатели успешности оказались значимо выше у испытуемых с высоким уровнем пространственного мышления. Это позволяет интерпретировать полученные данные в пользу «гипотезы усиления» [9], согласно которой, как было показано выше в теоретической части нашего исследования, от обучения в среде виртуальной реальности больше пользы получают учащиеся с высоким уровнем пространственных способностей.

В то же время такой вывод может рассматриваться пока только как основание для дальнейших исследований роли различных аспектов пространственных способностей при различном содержании обучения в среде виртуальной реальности. Гипотезы «усиления» и «компенсации» были выведены на основе результатов исследования обучения концептуальным знаниям и с использованием 3D-визуализаций.

В нашем случае был исследован фрагмент модели формирования навыка зрительно-мануальной координации, которая чаще всего воспроизводится в виртуальных тренажёрах.

Перспективным теоретическим концептом для продвижения в данной области представляется хорошо известная у нас теория *индивидуального стиля деятельности* Е. А. Климова и В. С. Мерлина [4]. Согласно этой теории у человека имеются широкие возможности компенсаторного преодоления в деятельности слабо выраженных способностей, и он может выработать такой стиль выполнения деятельности, который приведёт его к высокому результату. Однако сложившийся индивидуальный стиль не всегда успешен. В своё время это обнаружил в своих исследованиях В. Э. Чудновский [7], который сделал вывод, что в целом ряде случаев у учащихся стихийно формируется индивидуальный стиль, который не только не помогает им, но играет отрицательную роль, закрепляя негативные стороны поведения и препятствуя раскрытию способностей. Очевидно, что в ходе обучения в среде виртуальной реальности, которая нова для перцепции и моторики обучающегося, у последнего так или иначе должен складываться индивидуальный стиль деятельности. И этот стиль может быть в разной мере эффективным и по-разному актуализировать потенциал способностей обучающегося.

### Заключение

Итак, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Пространственные способности выступают как фактор обучения в среде виртуальной реальности, механизм

влияния которого пока недостаточно ясен.

2. По результатам исследований фактора пространственных способностей за последние годы сформировались две противоречащие гипотезы: «гипотеза компенсации» и «гипотеза усиления». «Гипотеза компенсации» обосновывает данные о том, что наибольший обучающий эффект при работе в среде виртуальной реальности получают учащиеся с низким уровнем пространственных способностей. «Гипотеза усиления» объясняет результаты, свидетельствующие о том, что, наоборот, в среде виртуальной реальности более успешны обучающиеся с высоким уровнем пространственных способностей.

3. Собственное эмпирическое исследование успешности решения учебной задачи на зрительно-моторную координацию в VR-среде у испытуемых с разным уровнем развития пространственного мышления показало, что более успешны были испытуемые с высоким уровнем пространственного мышления.

Перспектива дальнейших исследований механизма влияния пространственных способностей на успешность обучения в среде виртуальной реальности лежит в направлении эмпирического изучения взаимодействия различных компонентов пространственных способностей с различным учебным материалом в VR-среде, а также – с учётом различных индивидуальных стилей деятельности.

*Статья поступила в редакцию 30.01.2024*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова И. Л., Есипенко Е. А., Шарафиева К. Р. Пространственные способности: структура и этиология // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 118–126.
2. Гаврилова Т. А. Индивидуальные вариации пространственных способностей и эффективность обучения в среде виртуальной реальности // Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека: монография. Владивосток: Издательство Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, 2021. С. 189–195.
3. Гаврилова Т. А., Жигалова О. П., Баранова В. А. Успешность выполнения учебной задачи на зрительно-моторную координацию в среде виртуальной реальности: когнитивно-личностные факторы // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 505–517.
4. Мерлин В. С., Климов Е. А. Формирование ИСД в процессе обучения // Советская педагогика. 1967. № 4. С. 110–118.
5. Смирнов А. С., Фадеев К. А., Аликовская Т. А. О виртуальной реальности в образовательном процессе: перспективы и опасности // Информатика и образование. 2020. № 6. С. 4–16.
6. Уайт Э., Давыдова Ю. А., Шарафиева К. Р. Индивидуальные различия в пространственных способностях: изучение влияния возраста, пола, ведущей руки и эффекта сибса // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 4. С. 30–39.
7. Чудновский В. Э. Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 15–25.
8. Якиманская И. С., Зархин В. Г., Кадаяс Х.-М. М. Тест пространственного мышления: опыт разработки и применения // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 128–135.

9. Di X., Zheng X. A meta-analysis of the impact of virtual technologies on students' spatial ability // *Education Tech Research*. 2022. № 70. P. 73–98.
10. Lee E. A. L., Wong K. W. Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected // *Computers & Education*. 2014. № 79. P. 49–58.
11. Berney S., Bétrancourt M., Molinari G. How spatial abilities and dynamic visualizations interplay when learning functional anatomy with 3D anatomical models // *Anatomical sciences education*. 2015. № 8 (5). P. 452–462.
12. Legault J., Zhao J., Chi Y.-A. Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning // *Languages*. 2019. № 4. P. 13.
13. Li P., Legaut J., Klippel A., Zhao J. Virtual reality for student learning: Understanding individual differences // *Human Behaviour and Brain*. 2020. № 1. P. 28–36.
14. Motes M. A., Malach R., Kozhevnikov M. Object-processing neural efficiency differentiates object from spatial visualizers // *NeuroReport*. 2008. № 19. P. 1727–1731.
15. Sun R., Wu Y. J., Cai Q. The effect of a virtual reality learning environment on learners' spatial ability // *Virtual Reality*. 2019. № 23. P. 385–398.
16. Zhang X., Yang J., Wang R. A neuroimaging study of semantic representation in first and second languages // *Language. Cognition. Neuroscience*. 2020. № 1. P. 2–16.
17. Zhao J., Simpson M., Wallgrün J. O. Exploring the effects of geographic scale on spatial learning // *Cognitive Research: Principles & Implications*. 2020. № 5. P. 3–18.
18. Uttal D. H., Miller D. I., Newcombe N. S. Exploring and enhancing spatial thinking // *Current Directions in Psychological Science*. 2013. № 22. P. 367–373.
19. Wang J. Y., Wu H. K., Hsu Y. S. Using mobile applications for learning: Effects of simulation design, visuomotor integration, and spatial ability on high school students' conceptual understanding // *Computers in Human Behavior*. 2017. № 66. P. 103–113.

## REFERENCES

1. Aristova I. L., Esipenko E. A., Sharafieva K. R. [Spatial abilities: structure and etiology]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2018, no. 1, pp. 118–126.
2. Gavrilova T. A. [Individual variations of spatial abilities and the effectiveness of learning in a virtual reality environment]. In: *Samoraskrytie sposobnostej kak vnutrennij dialog: kognitivnye, metakognitivnye i ekzistencial'nye resursy cheloveka* [Self-disclosure of abilities as internal dialogue: cognitive, metacognitive and existential human resources]. Vladivostok, Publishing house of the Vladivostok State University of Economics and Service, 2021, pp. 189–195.
3. Gavrilova T. A., Zhigalova O. P., Baranova V. A. [Success in completing an educational task for hand-eye coordination in a virtual reality environment: cognitive and personal factors]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2023, no. 1 (61), pp. 505–517.
4. Merlin V. S., Klimov E. A. [Formation of ISD in the learning process]. In: *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy], 1967, no. 4, pp. 110–118.
5. Smirnov A. S., Fadeev K. A., Alikovskaya T. A. [virtual reality in the educational process: prospects and dangers]. In: *Informatika i obrazovanie* [Computer science and education], 2020, no. 6, pp. 4–16.
6. Uajt E., Davydova Yu. A., Sharafieva K. R. [Individual differences in spatial abilities: studying the influence of age, gender, leading hand and sibling effect]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2012, vol. 5, no. 4, pp. 30–39.

7. Chudnovskij V. E. [The problem of subjectivity in the light of modern tasks of educational psychology]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1988, no. 4, pp. 15–25.
8. Yakimanskaya I. S., Zarhin V. G., Kadayas H.-M. M. [Test of spatial thinking: experience of development and application]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1991, no. 1, pp. 128–135.
9. Di X., Zheng X. A meta-analysis of the impact of virtual technologies on students' spatial ability. In: *Education Tech Research*, 2022, no. 70, pp. 73–98.
10. Lee E. A. L., Wong K. W. Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. In: *Computers & Education*, 2014, no. 79, pp. 49–58.
11. Berney S., Bétrancourt M., Molinari G. How spatial abilities and dynamic visualizations interplay when learning functional anatomy with 3D anatomical models. In: *Anatomical sciences education*, 2015, no. 8 (5), pp. 452–462.
12. Legault J., Zhao J., Chi Y.-A. Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning. In: *Languages*, 2019, no. 4, p. 13.
13. Li P., Legaut J., Klippel A., Zhao J. Virtual reality for student learning: Understanding individual differences. In: *Human Behaviour and Brain*, 2020, no. 1, pp. 28–36.
14. Motes M. A., Malach R., Kozhevnikov M. Object-processing neural efficiency differentiates object from spatial visualizers. In: *NeuroReport*, 2008, no. 19, pp. 1727–1731.
15. Sun R., Wu Y. J., Cai Q. The effect of a virtual reality learning environment on learners' spatial ability. In: *Virtual Reality*, 2019, no. 23, pp. 385–398.
16. Zhang X., Yang J., Wang R. A neuroimaging study of semantic representation in first and second languages. In: *Language. Cognition. Neuroscience*, 2020, no. 1, pp. 2–16.
17. Zhao J., Simpson M., Wallgrün J. O. Exploring the effects of geographic scale on spatial learning. In: *Cognitive Research: Principles & Implications*, 2020, no. 5, pp. 3–18.
18. Uttal D. H., Miller D. I., Newcombe N. S. Exploring and enhancing spatial thinking. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2013, no. 22, pp. 367–373.
19. Wang J. Y., Wu H. K., Hsu Y. S. Using mobile applications for learning: Effects of simulation design, visuo-motor integration, and spatial ability on high school students' conceptual understanding. In: *Computers in Human Behavior*, 2017, no. 66, pp. 103–113.

---

### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гаврилова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента педагогики и психологии развития Дальневосточного федерального университета (Школы педагогики);  
email: gavriloVA.ta@dvfu.ru; ORCID: 0000-0002-7265-579x

### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatyana A. GavriloVA – Cand. Sci. (Psychological Sciences), Assoc. Prof., Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University (School of Pedagogy);  
email: gavriloVA.ta@dvfu.ru; ORCID: 0000-0002-7265-579x

---

### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гаврилова Т. А. Пространственные способности как фактор обучения в среде виртуальной реальности // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2024. № 2. С. 115–124.  
DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-115-124

**FOR CITATION**

Gavrilova T. A. Spatial abilities as a factor of learning in a virtual reality environment. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: Psychological Sciences*, 2024, no. 2, pp. 115–124.

DOI: 10.18384/2949-5105-2024-2-115-124



ВЕСТНИК  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОСВЕЩЕНИЯ

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
2024. № 2

Над номером работали:  
Литературный редактор В. А. Кулакова  
Переводчик В. А. Дворянов  
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин  
Корректор И. К. Глузунов

Адрес редакции:  
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98  
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)  
e-mail: [info@vestnik-mgou.ru](mailto:info@vestnik-mgou.ru)  
Сайты: [www.psymgou.ru](http://www.psymgou.ru)

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".  
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 8, уч.-изд. л. 8,25.  
Подписано в печать: 07.05.2024 г. Дата выхода в свет: 16.05.2024 г. Заказ № 2024/05-04.  
Отпечатано в типографии Государственного университета просвещения  
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А