

РАЗДЕЛ 2. СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Смысл жизни и акме ученого и их взаимосвязь

А.А.Бодалев, г. Москва

*Как мы уже знаем, все люди, являющиеся нашими соотечественниками, очень отличаются друг от друга содержанием смысла жизни, исходя из которого они строят свою жизнедеятельность и прогнозируют результаты, которых они стремятся достичь, ее осуществляя.

Так и наши коллеги, причисляющие себя к сообществу ученых, не представляют собой однородную общность, если сравнивать смыслы, которые определяют более или менее отставленные во времени цели, конкретную мотивационную включенность и вовлеченность в деятельность, с помощью которой они стремятся их достичь. Всматриваясь в состав этого сообщества, мы обнаруживаем прежде всего подвижников, которые смысл всей своей жизни видят только в служении науке, в целеустремленном и настойчивом постижении того важного и существенного, что остается еще неизвестным их коллегам, у которых общий с ними предмет исследования.

Таковыми самоотверженными подвижниками в психологической науке были мой мой учитель Борис Герасимович Ананьев и его ученик Борис Федорович Ломов, из коих первый видел главную свою задачу в изучении в целом человека и его развития по всему длиннику его жизни как индивида, личности и субъекта в их взаимосвязи, как они выступают в его индивидуальности, в которую всегда оказывается органично вписана его психика, продуктивность функционирования которой определяется не только воздействиями внешней для человека среды, характером его взаимодействия с нею, но и состоянием всех систем его организма и сформированностью его как личности и как субъекта деятельности.

Для осуществления этой сложнейшей по своей реализации и вместе с тем новаторской научной задачи Б.Г.Ананьев специально разработал и успешно применил комплексный

подход, который позволил ему в конце концов плодотворно осуществить свой замысел и создать новое направление в науке – онтопсихологию, которая во всей многоуровневости и многосложности раскрывает общие, особенные и единичные свойства процесса развития индивидуальности, трансформацию этого развития в саморазвитие, которые характерны для человека, проходящего все ступени своего бытия от рождения и до смерти.

Проследивая все перипетии этого процесса, противоречивость и разнонаправленность тенденций, для него характерных, Б.Г.Ананьев с присущей ему установкой не просто выявлять ранее неизвестные науке феноменологию, закономерности и механизмы, составляющие суть жизнедеятельности человека и место и роль в ней его психики, но находить пути оптимизации этого процесса, чтобы человек достигал в своем развитии и саморазвитии наиболее высокого уровня (или акме), как индивид, как личность, как субъект, как единственная в своем роде самобытная индивидуальность, разработал в своей онтопсихологии блок подходов, имея в виду конкретного человека, в обучении, воспитании, профессиональном образовании, результаты использования которых на практике позволяют последнему выйти на уровень своего акме.

Назвав это направление онтопсихологии акмеологией (термин заимствован у Н.А.Рыбникова), Б.Г.Ананьев по причине не только теоретической значимости научного освещения относящихся к нему проблем, но совершенно очевидной большой перспективностью развития его в прикладном плане инициировал работу именно в таком ключе своих последователей (А.А.Деркача, С.А.Анисимова, О.С.Анисимова, А.С.Гусевой В.Г.Зазыкина, И.В.Кузьминой, Л.Г.Лаптева, А.К.Марковой, О.В.Москаленко, Е.В.Селезневой, Ю.В.Синягина, Л.А.Степновой и др.), которые раз за разом в последние годы создают глубоко обоснованные и многократно проверенные на эффективность технологии, все более направленно ведущие к достижению человеком оптимума в его развитии на ступени взросло-

* В 2007 году исполняется 100 лет со дня рождения моего учителя Бориса Герасимовича Ананьева (1907 – 1972) и 80 лет со дня рождения его самого талантливого ученика Бориса Федоровича Ломова (1927 – 1989). Оба они оказали судьбоносное воздействие на мое становление как психолога-профессионала и как человека. Им я посвящаю эту статью.

сти как в общечеловеческом, так и в профессиональном аспектах в сферах деятельности «человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – образы искусства», «человек – знаковые системы».

И таким же подвижником как его учитель был Борис Федорович Ломов, смысл жизни которого состоял в превращении психологии в такую науку, которая, имея фундаментальный теоретический базис, фондированный в сведенные в строгую систему тщательно изученными с помощью обоснованных экспериментов более простых и более сложных проявлений психики и, конечно, детерминант, которые, обуславливая их более глубокие и устойчивые характеристики, а также взаимозависимости между ними (Б.Ф.Ломов для обнаруживания их полной и объективной картины применял системный подход), давала бы реальную возможность, опираясь на эти знания, оптимизировать труд и общение людей и познание ими действительности, включая и их самих, на уровне наиболее психологически комфортном для них и в то же время обеспечивающем их подлинное развитие.

Академик К.И.Скрябин как-то сказал: «Наиболее знающие и талантливые ученые обладают широким кругозором и творческой инициативой, владеют как силой синтеза, так и чувством перспективы, умеют далеко заглядывать в будущее. Это люди страстного труда, непоколебимой воли и самопожертвованности, верящие в силу научного познания, способные не только мечтать, но и дерзать. Таких людей сравнительно немного; они составляют алмазный фонд человечества». [15, с.56]. В эту когорту славных и впередсмотрящих поправу входили и Борис Герасимович Ананьев и Борис Федорович Ломов. Б.Г.Ананьев своими знаниями пребывал постоянно на самом переднем крае человекознания, а Б.Ф.Ломов, мало чем уступая ему в этом, регулярно следил за новаторскими изменениями еще и в области технических наук. Потому что он сам и его ученики инициировали исследования, которые позволили бы найти более оптимально, чем существующие, сопряжения человека и техники, уменьшающие психофизиологические затраты человека на управление все усложняющимися техническими устройствами. Поэтому они имели право, что они и делали, внушать своим более молодым сотрудникам и ученикам, что одним из условий успеха в науке, имея в виду его высшие проявления, оказывается широта взглядов, знание того, что де-

лается сегодня в науке на весьма обширном ее фронте и не только в нашей стране, но и за рубежом.

При совершенно очевидном посвящении себя науке и неотступно постоянном решении в ней все более сложных проблем, масштабно впечатляющей организационной работой (Б.Г.Ананьев, как известно, был инициатор и непосредственный участник создания Института комплексных социальных исследований в ЛГУ, а также его психологического факультета, а Б.Ф.Ломов фактически был инициатором создания в системе Академии наук страны первого в ее истории Института психологии и первым его директором), руководства деятельностью учеников, редактированию коллективных трудов, журналов и т.д., ни Б.Г.Ананьев, ни Б.Ф.Ломов не были академическими сухарями. Они очень свободно и раскованно общались с людьми из других сфер деятельности. Б.Г.Ананьев любил классическую музыку, по-настоящему вникал в своеобразие архитектурных шедевров, которые придавали Санкт-Петербургу и его окрестностям неповторимый облик и очень творчески оценивал личностную самобытность зодчих, которые их проектировали, а Б.Ф.Ломов особенно любил театр и не только как зритель, но и как ученый пытался на полном серьезе анализировать и всесторонне понять «творческую лабораторию» артистов, с многими из которых он дружил.

Когда вспоминаешь эти стороны натур Б.Г.Ананьева и Б.Г.Ломова, невольно думаешь, что большинство великих и выдающихся не были односторонне проявляющими себя профессионалами. Так, Коперник был еще и живописцем, Гете серьезным естествоиспытателем, Макс Планк едва не стал теоретиком музыки и профессиональным пианистом. Выдающийся геолог Обручев писал романы. Романы писал основатель кибернетики Норберт Винер и ученик Эйнштейна польский теоретик Леопольд Инфельд. Открывший ряд дотоле неизвестных глубоко значимых явлений в химии А.П.Бородин состоялся как великий композитор. Выдающийся отечественный актер Николай Симонов великолепно и с увлечением рисовал [15].

Вместе с тем Н.С.Лейтес, наблюдая длительное время за большим числом маленьких детей, написал книгу «Склонность к труду как фактор одаренности». Как известно, и многие оставившие свое имя в науке ученые, не уставали повторять, образно говоря, что «трудолюбие – сестра таланта». Академик

А.Ф.Иоффе, выпестовавший в своем физтехе в Ленинграде плеяду выдающихся ученых (некоторые из них стали нобелевскими лауреатами), недвусмысленно утверждал: «Один талант ничто, нужна еще громадная работоспособность, работа над собой, непрерываемая работа всю жизнь. Недаром сравнивают научное творчество с подъемом на высоту, но подъему нет конца: только вечное стремление вперед движет науку» [15, с.68].

И все эти качества в полной мере были присущи Б.Г.Ананьеву и Б.Ф.Ломову. Для их постоянно работающей творческой мысли не существовали ни болезни, ни выходные дни, ни отпуска.

У Бориса Герасимовича Ананьева, когда он подходил к факультету, случился второй инфаркт. И когда мы ждали реанимационную машину, а он лежал на диване, вдруг я слышу: позовите К.Д.Шафранскую (его сотрудницу) и пусть она захватит с собой аппаратуру для измерения температуры в разных точках тела (в те дни Борис Герасимович был увлечен проблемой межполушарного взаимодействия, асимметрией в работе больших полушарий головного мозга, выяснением роли каждого из них в регуляции функций различных отделов организма). Когда К.Д.Шафранская пришла, он попросил измерить температуру в различных точках его тела.

Капитолина Дмитриевна со слезами на глазах сказала: «Не надо, Борис Герасимович, я в другой раз измерю». А в ответ услышала: «Меряйте! Другого раза может быть и не будет». И она выполнила просьбу Бориса Герасимовича. Приехала реанимационная машина и увезла его в больницу. Через три дня Бориса Герасимовича не стало. А перед этим, находясь в тяжелейшем состоянии, он настойчиво просил принести ему в больницу дипломную работу студентки, у которой он был руководителем, поскольку в те дни шли защиты дипломных работ студентами-выпускниками.

Или помню эпизод, связанный с Борисом Федоровичем Ломовым. В командировке в Праге, проходя мимо памятника Яну Гусу, Борис Федорович, обращаясь ко мне, вдруг заговорил об общении: «Знаешь, – так начал он высказывание своей мысли, – ведь неправильно отождествлять межличностное общение с деятельностью, как это делают многие психологи. Такое общение – субъект-субъектное взаимодействие. Именно субъект-субъектное! В нем обе стороны участвуют со своими индивидуальными и личностными характери-

стиками, и налицо реализация целей по отношению к другому участнику общения, и обоюдная мотивация у них, конечно, не всегда одинаковая, и решение перцептивно-мыслительных задач и тем и другим человеком, участвующим в общении, и отношения друг к другу, и активный выбор обращения с партнером по общению несут на себе печать индивидуальности каждого.

Или еще более ранний факт. В вестибюле бывшего особняка графов Бобринских, где находился факультет психологии, на 2-ой этаж сначала вел один широкий мраморный марш, а затем на уровне середины первого этажа он раздваивался на два более узких марша, и чтобы попасть на 2-ой этаж, надо было выбрать либо левый, либо правый марш. И вот однажды утром я смотрю у начала лестницы на 1-ом этаже стоит Борис Герасимович и про себя отмечает, левый или правый марш выберет поднимающийся вверх человек – сотрудник или студент. Это ему нужно было для еще одного подтверждения его предположения: какое полушарие является у этого человека ведущим.

Ни Борису Герасимовичу, ни Борису Федоровичу, представляется, не нужно было ждать наступления состояния вдохновения или создавать его какими-то искусственными средствами. Продуктивное рабочее состояние у них не было гостем. Его вызывали и поддерживали: наличие трудной задачи, волновавшей до глубины души, что именно они смогут ее решить, владение техникой, необходимой для решения таких задач, наличие достаточного запаса физических сил и, конечно, полное отречение от посторонних забот.

Отмечая важность наличия названных условий для действительно продуктивной работы ученого, академик А.С.Мигдал к сказанному еще добавляет: «Но самое главное необходимо иметь огромное мужество, чтобы поверить в свои результаты, как бы они не расходились с общепринятыми, чтобы не испугаться собственных выводов и довести их до конца. Сколько замечательных работ было брошено незаконченными из-за недостатка смелости» [15, с.48].

О Б.Г.Ананьеве и Б.Ф.Ломове никак нельзя сказать, что они были трусливыми соглашателями с тем, что расходилось с их убеждениями как граждан своей страны и как ученых. Они мужественно и с достоинством излагали свои взгляды как на научных конференциях и съездах психологов внутри страны, так и на международных форумах –

уровня международных психологических конгрессов. О содержащихся новаторские идеи выступлениях Б.Г.Ананьева на этих конгрессах, я говорю, опираясь на воспоминания своих более старших коллег. И к этому я могу добавить, что основные идеи, которые формулировал Б.Г.Ананьев о комплексном подходе к изучению человека в целом на протяжении всей его жизни и при учете влияния всех условий и факторов, включая и его самого, которые определяют характер и динамику его эволюции и его индивидуальности, как правило, принимались аудиторией конструктивно положительно, хотя и вызывали много вопросов.

Что касается выступлений Б.Ф.Ломова на пленарных заседаниях международных психологических конгрессов в Париже (1976), в Лейпциге (1980), в Акапулько (1984), в Сиднее (1988), то я был свидетелем того, что они всегда собирали очень большую аудиторию, инициировали много вопросов и вызывали горячую дискуссию.

Существенно отметить, что для Б.Г.Ананьева, и для Б.Ф.Ломова в отличие от ряда очень авторитарных коллег, представляющих другие, чем ленинградская, школы в психологии, было типично не закливать внимание их слушателей только на сути наработок школы, которую они представляли. Они очень объективно и доброжелательно характеризовали вклады, сделанные школой С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, Б.М.Теплова, Д.Н.Узнадзе, Г.С. Костюка, В.С.Мерлина, а также зарубежных психологов в научное освещение тех проблем, которые были в центре внимания, с одной стороны, Б.Г.Ананьева, а с другой стороны, Б.Ф.Ломова как исследователей, и вместе с тем они очень деликатно указывали на аспекты этих проблем, которые пока оставались вне поля зрения ученых, и выносили на общее обсуждение возможные пути их решения.

Имея в виду содержание сказанного, наверное, самое время напомнить, что наука немислима без борьбы. Там, где кончается противоборство разных точек зрения, образно говоря, прекращаются эти родовые муки, предшествующие появлению на свет истины, кончается наука. Но это противоборство можно ведь вести по-разному: начисто игнорировать иные точки зрения на предмет исследования и, не жалея мажорных тонов, пропагандировать только свой взгляд на него как на единственно правильный. Можно же-

стко, но не объективно критиковать другие подходы к прояснению сути изучаемого предмета и необоснованно обесценивать пути проникновения в эту суть. А можно честно, хотя это может быть по самолюбию, оценивать, что нового для прояснения ранее неведомого в изучаемом предмете внесли коллеги из других научных школ.

Б.Г.Ананьев и Б.Ф.Ломов именно так всегда и поступали, называя, по их мнению, позитивные в своих наработках достижения коллег, также прилюдно, не стесняясь, озвучивали, что им самим еще надо осуществить в своих исследованиях. Несмотря на громадную научную эрудицию, обширнейший и четко обобщенный и систематизированный опыт экспериментаторов-исследователей, ни Борису Герасимовичу Ананьеву, ни Борису Федоровичу Ломову не были присущи притязания играть роль непогрешимых авторитетов в науке. В структуре их научного мировоззрения органично являло себя убеждение, которое четко сформулировал великий ученый-подвижник Н.И.Вавилов: «В науке не может быть диктата, иначе она перестает быть наукой» [15, с.83].

Наверное, учитывая особенности теперешней ситуации в России, когда усиленно внедряется культ денег, в том числе и в сфере науки, уместно подчеркнуть, что Б.Г.Ананьев и Б.Ф.Ломов были абсолютно бескорыстными людьми. Для них главным было получение истины при изучении сути явлений, а также связей между ними и, конечно, их обусловленности, которые были предметом их научного интереса. Получив убедительные ответы на вопросы в проведенных ими исследованиях, они спешили сделать их общим достоянием, а гонорары их абсолютно не интересовали. Также безвозмездно они помогали молодым ученым, которые не были их аспирантами или докторантами, советом, как сделать исследования в научном отношении более содержательными, а в прикладном – более полезными.

Всем своим отношением к материальному вознаграждению за труд в науке они подтверждали справедливость высказывания Л.Н.Толстого: «Не смотри на ученость как на корону, чтобы красоваться, ни как на корову, чтобы кормиться ею» [15, с.97].

Они неизменно вызывали к себе высокое уважение у всех, кто с ними сотрудничал или по тем или иным причинам обращался за помощью или советом, и не только за то, что всегда получал их, но и за непоказное вни-

матерное отношение к себе с их стороны. Вместе с тем, они постоянно проявляли большую щепетильность к вопросам авторской этики, дававшей себя знать в частности в том, что они обнаруживали, как правило, нетерпимость в резкой форме к попыткам некоторых из своих учеников сделать их соавторами своих работ, хотя у этих учеников были явные основания для этого, поскольку они в своих трудах во многом опирались на идеи, ранее высказанные в одних случаях Б.Г.Ананьевым, в других – Б.Ф.Ломовым.

Оценивая эти последние факты, характерные и для Б.Г.Ананьева, и для Б.Ф.Ломова как ученых и многие из тех, которые были приведены выше, есть все основания утверждать, что соображения нравственного характера для Бориса Герасимовича Ананьева и для Бориса Федоровича Ломова для их научной работы были незыблемы и недопускающими искажения сути их ответственнейшего отношения к труду ученого, к людям, занятым этим трудом и к самим себе.

Литература:

1. Акмеология. Учебник / Под общ. ред. Деркача А.А. М., 2002.
2. Ананьев Б.Г. Человек как общая проблема современной науки // Вестник Ленинградского ун-та. Сер. Экономика. Философия. Право. 1957. Вып.2. №11.
3. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека как очередная задача современной науки // Там же. 1962. Вып.4. №23.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
5. Ананьев Б.Г. Проблемы педагогической антропологии // Избранные педагогические труды. В 2-х т. М., 1980. Т.2
6. Анисимов О.С. Теоретическая акмеология: содержание, предмет, тренинг. М., 2005.
7. Анисимов С.А., Деркач А.А., Конюхов Н.И., Павлов Б.С. Методы акмеологических исследований. М., 2000.
8. Гусева А.С. Лешин В.В. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии. М., 2000.
9. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Сочинения в пяти томах. М., 1999 – 2001.
10. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. М.; СПб., 2003.
11. Климов Е.А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.
12. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1997.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
14. Латтев Л.Г. Акмеологические основы эффективного воинского труда. М., 1998.
15. Лихтенштейн Е.С. Слово о науке. М., 1982. Кн.2.
16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
17. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М., 1996.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
19. Москаленко О.В. Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений. М., 2000.
20. Селезнева Е. Развитие акмеологической культуры личности. М., 2004.
21. Синягин Ю.В. Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды. М., 2001.
22. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности – овладение акмеологическими технологиями. М., 2001.

Понятия «значение» и «смысл» в характеристике идеалов учёного

Г.А.Балл, г. Киев, Украина

В настоящем сообщении предпринимается попытка использовать понятия «значение» и «смысл» для характеристики идеалов учёного в деонтическом аспекте (когда «мы говорим не о факте, а о долженствовании» [15, с. 71]). В основу этой попытки кладётся несколько модифицированная общепсихологическая трактовка этих понятий по А.Н.Леонтьеву. Указанная модификация (см. [2]) помогает учесть: а) степень соответствия значений, как составляющих сознания, реальным свойствам отражаемых сознанием объектов (ведь «общественная выработанность», провозглашаемая важнейшей характеристи-

кой значений, такого соответствия не гарантирует); б) то обстоятельство, что социально детерминированными («общественно выработанными») являются во многом не только значения, но и смыслы – и в тех, и в других присутствуют как компоненты, репрезентирующие социокультурные нормы, так и индивидуально своеобразные; в) то обстоятельство, что каждый человек пребывает в поле разнообразных значений и смыслов (детерминированных макросоциально, микросоциально и индивидуально) и должен самоопределяться в этом поле. Учёт отмеченных моментов достигается благодаря тому, что рас-

сма­три­ва­ют­ся не два по­ня­тия (*зна­че­ние* и *смы­сл*), а три: *объ­ек­тив­ное зна­че­ние*, *субъ­ек­тив­ное зна­че­ние* и *смы­сл* (для оп­ре­де­лён­но­сти – субъ­ек­тив­ный).

В свою оче­редь, ло­гиче­ски кор­рек­тное вве­де­ние пе­ре­чи­сле­нных по­ня­тий тре­бу­ет чёт­кой ха­рак­те­ри­сти­ки – и раз­ли­чия – по­ня­тий об объ­ек­те и пред­ме­те поз­на­ния. В.С.Би­б­лер от­ме­чал, что для со­вре­мен­ной ло­ги­ки та­кое раз­ли­чие «ста­ло поч­ти об­щим мес­том»; «пра­ва, – уточ­нял он, – в раз­лич­ных ло­гиче­ских си­сте­мах тер­ми­ны за­час­тую ме­ня­ют­ся мес­та­ми, но су­ще­ство де­ла от это­го не из­ме­ня­ет­ся» [3, с. 1076]. Про­во­дя ука­зан­ное раз­ли­чие, я ру­ко­вод­ствуюсь близ­кой к би­б­ле­ров­ской трак­тов­кой дан­ных по­ня­тий, ко­то­рую мож­но очертить та­ким об­разом: *объ­ек­т* – это не­кий це­лост­ный фраг­мент ми­ра, при­вле­кший вни­ма­ние ис­сле­до­ва­те­ля (во­об­ще – поз­наю­ще­го субъ­ек­та), а *пред­мет* – это ре­пре­зен­та­ция объ­ек­та в поз­на­тель­ной де­я­тель­но­сти субъ­ек­та, явив­шая­ся ре­зуль­та­том осоз­на­ния субъ­ек­том объ­ек­та как то­го, что поз­на­ет­ся им.

С учё­том ска­зан­но­го, пе­ре­хо­жу к ха­рак­те­ри­сти­ке трёх на­зван­ных вы­ше по­ня­тий. На­пом­ню, что пер­вое из них – это *объ­ек­тив­ное зна­че­ние* объ­ек­та *A*. Его уместно ото­ждест­вить с *со­во­куп­но­стью свойств пред­ме­та, ко­то­рый наи­луч­шим об­разом пред­став­ля­ет­ся бы в поз­на­нии этот объ­ек­т*. Об­ла­да­те­лем объ­ек­тив­ных зна­че­ний яв­ля­ет­ся иде­а­ли­зи­ро­ван­ный, аб­со­лю­тно со­вер­шен­ный ис­сле­до­ва­те­ль, или, в фи­ло­со­ф­ской тер­ми­но­ло­гии, *транс­цен­ден­таль­ный субъ­ек­т*. Пра­ва, ны­не пред­став­ле­ние о та­ком субъ­ек­те мно­гие счита­ют устарев­шим. Я, одна­ко, ори­ен­ти­руюсь на фи­ло­со­ф­ско-ме­то­до­ло­гиче­скую по­зи­цию, со­глас­но ко­то­рой транс­цен­ден­таль­ный субъ­ек­т, «как «соз­на­ние во­об­ще» – ... пре­дель­ная аб­страк­ция все­об­ще­го и не­об­хо­ди­мо­го в поз­на­нии, су­ще­ствую­щий вне вре­ме­ни и про­стран­ства, – это важ­ней­шая и не­об­хо­ди­мая ка­те­го­рия ми­ра «тео­ре­ти­зма» и на­уки» [11, с. 585].

Вместе с тем оче­вид­но, что «дан­ный под­ход не ис­чер­пы­ва­ет со­дер­жа­ния ка­те­го­рии «субъ­ек­т»» [там же], что, в част­но­сти, лю­бой учё­ный – это не транс­цен­ден­таль­ный, а ре­аль­ный субъ­ек­т, к то­му же «уста­нав­ли­ва­ю­щий­ся за­ново в каж­дой но­вой поз­на­тель­ной си­ту­а­ции» [14, с. 404]. Вви­ду это­го не­об­хо­ди­мо вто­рое по­ня­тие – *субъ­ек­тив­ное зна­че­ние* объ­ек­та *A* для ре­аль­но­го (ин­ди­ви­ду­аль­но­го или кол­лек­тив­но­го) субъ­ек­та *S*: это *со­во­куп­но­сть свойств пред­ме­та, пред­став­ля­ю­ще­го объ­ек­т A в соз­на­нии дан­но­го субъ­ек­та*. Раз­но­вид­но­стя­ми субъ­ек­тив­ных зна­че­

ний слу­жат зна­че­ния: *от­ра­жа­е­мые* (ка­саю­щие­ся су­ще­ствую­щих или ра­нее су­ще­ство­вав­ших объ­ек­тов; сле­ду­ет огово­ри­ться, что от­ра­же­ние, как пра­ви­ло, не яв­ля­ет­ся зер­каль­ным); *ан­ти­ци­пи­ру­е­мые* (ка­саю­щие­ся бу­ду­щих объ­ек­тов); *во­об­ра­жа­е­мые* (фор­ми­ру­е­мые без­отно­си­тель­но к ре­аль­но­му су­ще­ство­ва­нию объ­ек­тов; они мож­ут ка­сать­ся и объ­ек­тов, ко­то­рые ни­ко­гда не су­ще­ство­ва­ли и не бу­дут су­ще­ство­вать); *про­ек­ти­ру­е­мые* (отно­ся­щие­ся к объ­ек­там, ко­то­рые мож­ут стать ре­аль­ными лишь бла­го­да­ря де­я­тель­но­сти, осу­ще­ств­ля­е­мой с уча­сти­ем дан­но­го субъ­ек­та).

Тре­тье по­ня­тие в рас­сма­три­ва­е­мой здесь те­о­ре­ти­че­ской кон­струк­ции – это *смы­сл* объ­ек­та *A* для субъ­ек­та *S* (в ра­мках этой кон­струк­ции смы­сл все­гда *субъ­ек­тив­ен*, так что каж­дый раз на­по­ми­нать об это­м нет нуж­ды). Он оп­ре­де­ля­ет­ся как *при­сут­ствую­щая в пси­хи­ке субъ­ек­та S* (ши­ро­ко трак­туе­мой – вклю­чаю­щей, в част­но­сти, «со­ци­еталь­ную пси­хи­ку» [5]) *мо­дель* (опять-та­ки, ши­ро­ко трак­туе­мая [1]), *фик­си­ру­ю­щая от­но­ше­ние ре­пре­зен­та­ции объ­ек­та A в этой пси­хи­ке* (на соз­на­тель­ном уров­не – см. вы­ше – та­кую ре­пре­зен­та­цию ха­рак­те­ри­зу­ет субъ­ек­тив­ное зна­че­ние объ­ек­та *A* для субъ­ек­та *S*) *к по­треб­но­стям упо­мя­ну­то­го субъ­ек­та*. Име­ю­т­ся в ви­ду пред­став­лен­ные в его пси­хи­ке, т. е. субъ­ек­тив­ные, по­треб­но­сти, ко­то­рые, как из­вест­но, не все­гда аде­кват­но от­ра­жа­ют объ­ек­тив­ные нуж­ды субъ­ек­та. К ука­зан­ным по­треб­но­стям от­но­сят­ся, в част­но­сти, *ду­хов­ные* – вы­хо­дя­щие за ра­мки обе­спече­ния фи­зио­ло­гиче­ско­го, пси­хо­ло­гиче­ско­го и со­ци­аль­но­го бла­го­получия дан­но­го че­ло­ве­ка и по­буж­даю­щие его к вкла­дам в ре­а­ли­за­цию апро­би­ро­ван­ных в куль­ту­ре цен­но­стей (в том чис­ле т. н. *бы­тий­ных цен­но­стей*, по А.Мас­лоу, – ис­ти­ны, кра­со­ты, до­бра, со­вер­шен­ства и т.п.).

Ак­тив­ность че­ло­ве­ка по от­но­ше­нию к тем или иным объ­ек­там опос­ред­ство­ва­на их *смы­сла­ми* для это­го че­ло­ве­ка, ко­то­рые в субъ­ек­тив­ном пе­ре­жи­ва­нии ре­пре­зен­ти­ру­ют­ся пре­жде все­го че­рез эмо­ции. Не удивитель­но, что не толь­ко смы­слы объ­ек­тов фор­ми­ру­ют­ся на ос­но­ве их субъ­ек­тив­ных зна­че­ний, но та­ким же субъ­ек­тив­ные зна­че­ния на ос­но­ве смы­слов (яр­ким про­яв­ле­нием че­го слу­жит «эф­фект орео­ла» в со­ци­аль­ной пер­цеп­ции и ат­ри­бу­ции). Во­об­ще, «в жи­вом зна­нии сли­ты зна­че­ние и укоре­нённый в бы­тии лич­но­ст­ный, аф­фек­тив­но ок­ра­шен­ный смы­сл» [6, с. 33]. Та­кая сли­т­ность ха­рак­те­ри­зу­ет зна­ния, фи­гу­ри­ру­ю­щие в обы­ден­ном, ми­фо­ло­гиче­ском, художествен­ном мы­шле­нии. «Особым

случае» оказывается *научное знание*, в своём «чистом виде» (в удовлетворяющих нормативным требованиям результатах) «дистанцированное от... человеческой субъектности», что предполагает, однако, «специфическую организацию социальных связей, соответствующее функционирование знания, построение познавательной деятельности» [9, с. 29], т.е. особые проявления субъектности в процессе деятельности по добыванию знаний.

Конкретизирую эту мысль, воспользовавшись рассматриваемыми понятиями. Хотя каждый учёный и научное сообщество в целом, как субъекты научно-познавательной деятельности, обладают лишь *субъективными значениями* исследуемых ими объектов, *идеалом*, на который они призваны ориентироваться, служит *овладение объективными значениями* этих объектов (в традиционной терминологии – рационально обоснованной истиной о них). Недостижимость этого идеала в нетривиальных познавательных ситуациях не подрывает его роли именно как идеала и возможностей приближения к нему (подобная коллизия имеет место и в отношении других вдохновляющих людей идеалов, например идеала социальной справедливости; недостижимость идеалов не устраняет их колоссальной значимости – как психологической, так и социальной).

Ориентация на идеал достижения рационально обоснованной истины предостерегает против вышеупомянутого слияния значений со смыслами. Поскольку, однако, человеческая деятельность не может осуществляться вне смыслового регулирования, носителем смысла, характерным для научно-познавательной деятельности, оказывается не столько её объект, сколько сама эта деятельность – в той мере, в какой она ориентирована на очерченный идеал (в стремлении к нему находит выражение важнейшая для учёного духовная потребность). В «смысловом образе мира» учёного определяющим служит «поле науки, поиск истины в понятиях. И он настолько учёный, насколько чувствует, страдает, ответствен за это поле» [4, с.105]. Указанная ответственность предполагает, в частности, полноценный учёт специфики исследуемых объектов. Поэтому в психологии, как отмечал Р.Лэйнг [19], осуществляемая якобы ради большей научности «деперсонализация» исследуемых людей представляет собой такую же досадную ошибку, как и «ложная персонализация вещей». Впрочем, сказанное выше требует некоторых уточнений.

Во-первых, достижение рационально обоснованной истины как ценность, служащая профессиональным атрибутом учёного, выступает в его деятельности в разной функции в зависимости от того, идёт ли речь о фундаментальных или о прикладных исследованиях. В то время как в первом случае «поиски истинного знания являются... вещью самодовлеющей», «для прикладного исследования истина является ценностью инструментальной, а самодовлеющей ценностью оказывается... технологическая эффективность знания» [13, с.116].

Во-вторых, по сравнению с объектами естествознания (во всяком случае, традиционного) объекты человековедения в гораздо большей степени вызывают со стороны исследователя то или иное *отношение* и соответствующие *эмоции* и *чувства*. Иначе говоря, для него оказываются существенными не только *смыслы*, связанные с «поиском истины в понятиях» (см. выше), но и те, которыми обладают для него сами исследуемые объекты.

А теперь уточнения, так сказать, второго порядка, реализующие необходимый в методологическом анализе диалектический подход. Сущность этих уточнений в том, что различия между фундаментальными и прикладными исследованиями, между объектами естествознания и человековедения надо учитывать, но не абсолютизировать.

Фундаментальные исследования могут и должны абстрагироваться от венаучных практических нужд в своей конкретной постановке, но не при обращении к макросоциальным, общекультурным, цивилизационным функциям фундаментальной науки – имея в виду её неоспоримую роль в уяснении места каждого социума и человечества в целом в окружающем мире, так же как их дальнейших перспектив. С другой стороны, и участвуя в прикладном исследовании, ответственный учёный должен помнить о своём главном предназначении именно как учёного – выяснять и открывать людям истину (в том числе и ту, которая станет значимой лишь по окончании реализуемого проекта – но, быть может, обесценив при этом его результаты).

Подобно этому, сказанное выше об объектах человековедения во многом распространяется на любые объекты, рассматриваемые в связи с их использованием человеком и, вообще, в соотношении с человеком – в рамках «человекоразмерной реальности» [18]. К тому же, абстрагироваться от «человекоразмерности» становится всё проблематичнее. Если

такое абстрагирование и возможно, скажем, когда некий растительный или животный вид рассматривается сам по себе и во взаимодействии с привычной для него средой, то уж никак – при выяснении перспектив его дальнейшего существования в условиях антропогенных изменений этой среды. Имея дело с «человекообразными» объектами, сплошь и рядом приходится не ограничиваться «чисто констатирующей позицией», а «переходить на позиции *проектно-конструктивного практического* сознания, на которые не могут не влиять существенным образом ценностные, в частности, этические представления» [18, с.166]. Когнитивной предпосылкой указанного перехода служит сосредоточение, с одной стороны, на положительных перспективах, а с другой – на опасностях для объектов, к которым учёный не может (и не должен) быть равнодушен.

В любом случае в научно-познавательной деятельности должен сохраняться силу упомянутый выше *идеал достижения* рационально обоснованной *истины*, но к нему, как правило, не должна сводиться смысловая основа деятельности учёного. Эту основу можно целостно охарактеризовать, обратившись к «понятию *«правда»*, соединяющему в себе как гносеологический, так и аксиологический аспекты» [12, с.117] и, соответственно, к *идеалу достижения правды*. При этом можно опереться на трактовку правды как *«такой истины*, которая становится предметом личного отношения, субъективной оценки» [7, с.19] (курсив мой – Г.Б.); образно говоря, речь идёт о правде, которая – в отличие от «своих правд» вовлечённых в общественные конфликты групп – *больше, а не меньше истины*. В то время как истина – это чисто значениевое образование, правда (как она охарактеризована выше) выступает как значениево-смысловая система. Такое системное объединение значений и смыслов (принципиально отличающееся от их эклектического слияния, не рефлексированного познающим субъектом) представляется наиболее подходящим в качестве идеала учёного – определяющего компонента его смысложизненных ориентаций [17].

При анализе деятельности учёных (в особенности, учёных-гуманитариев) обычно ограничиваются наиболее распространёнными в социуме ситуациями и не рассматривают высоких уровней развития смыслов, регулирующих эту деятельность, и осуществляемой её субъектом рефлексии. Так, например, за

историком не признают: одни комментаторы – возможности для него, находясь под мощным воздействием ценностей и смыслов, доминирующих в его социокультурном окружении, давать объективные характеристики изучаемых им событий; другие – его способности совмещать объективность и, скажем, патриотизм. При этом не учитывают: во-первых, того, что он – в отличие от фанатика, безраздельно преданного одной ценности, и циника, вообще пренебрегающего духовными ценностями, – способен опираться на систему таких ценностей, в том числе на стремление к истине как на одну из важнейших для него; во-вторых, того, что, достигнув высокого уровня интеллектуальной и личностной рефлексии [16], он в силах самокритично соотносить себя со значимым для него идеалом учёного и испытывать гордость, если «в состоянии преодолеть свои собственные симпатии, в состоянии позволить себе объективность» [8, с.185]; наконец, того, что сами эти симпатии не обязательно являются примитивно-односторонними: любовь к своему родному сообществу вполне совместима с критической оценкой присущих ему слабостей, так же как с уважением к иным сообществам и приверженностью общечеловеческим ценностям.

Ориентируясь на идеал правды (как он очерчен выше), историк стремится не отступать от истины – и вместе с тем осознанно выражает в своей деятельности определённые смысловые приоритеты (гражданские, мировоззренческие, методологические и пр.). В дополнение к этому, он должен соблюдать принцип «онтологической скромности» [10], суть которого в признании принципиальной правомерности иных, чем отстаиваемая им, «картин истории» [там же]: ведь эти картины, также претендуя на максимально возможное приближение к истине, формируются под воздействием идеалов правды, отличающихся по своему смысловому наполнению от того идеала правды, который вдохновляет его самого. Диалогическое взаимодействие подобных картин служит важной предпосылкой прогресса познания (в данном случае – исторического).

Литература:

1. Балл Г.А. Система понятий для описания объектов приложения интеллекта // Кибернетика. 1979. № 2. С. 109 – 113.
2. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе. Киев, 2006.
3. Библиер В.С. Замыслы. М., 2002. Кн. 2.

4. *Братусь Б.С.* Деятельность и вершинные уровни опосредствования // Психол. журнал. 1999. Т. 20. № 4. С. 102 – 105.
5. *Донченко Е.А.* Социетальная психика. Киев, 1994.
6. *Зинченко В.П.* Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психол. наука и образование. 2000. № 2. С. 18 – 44.
7. *Знаков В.В.* Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания. М., 1993.
8. *Кантор В.К.* [Рецензия на кн.:] Ignatow A. Chronos im Blickfeld von Klio: Versuch einer Erkenntnistheorie der Historie // Вопр. философии. 2003. № 1. С. 184 – 186.
9. *Кемеров В.Е.* Социальная обусловленность познания: динамика проблемы // Вопр. философии. 2008. № 10. С. 20 – 32.
10. *Лубский А.В.* Неоклассическая модель исторического исследования в культурно-эпистемологическом контексте начала XXI века // Обществ. науки и современность. 2009. № 3. С. 158 – 168.
11. *Михешина Л.А.* Философия познания: Полемические главы. М., 2002.
12. *Никифоров А.* Революция в теории познания? // Обществ. науки и современность. 1995. № 4. С. 113 – 117.
13. *Пружинин Б.И.* Два этоса современной науки: проблемы взаимодействия // Этос науки / Отв. ред. Л.П.Киященко, Е.З. Мирская. М., 2008. С. 108 – 121.
14. *Розин В.М.* Конец науки и философии или новый научный этос? // Этос науки / Отв. ред. Л.П.Киященко, Е.З.Мирская. М., 2008. С. 384 – 406.
15. *Рубинштейн М.М.* Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. Книгоиздательство К.И.Тихомирова. М., 1913.
16. *Степанов С.Ю., Семёнов И.Н.* Психология рефлексии: Проблемы и исследования // Вопр. психологии. 1985. № 3. С. 31 – 40.
17. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни. М.; Воронеж, 2006.
18. *Швырёв В.С.* Рациональность как ценность культуры: Традиции и современность. М., 2003.
19. *Laing R.D.* The Divided Self. Baltimore, Md.: Penguin Books, 1965.

Представления о смысле жизни у курсантов высшего военного училища

Г.А.Вайзер, г. Москва, Т.В.Незнаева, г. Челябинск

Становление профессионала во многом определяется спецификой смысла жизни, который имеет позитивное значение для развития личности человека. В.Э.Чудновский рассматривает смысл жизни как психологический феномен, суть которого – «отражение в сознании субъекта особенностей иерархии целевых установок его жизни и деятельности, ставших для него жизненно значимой ценностью чрезвычайно высокого порядка» (2004, с. 8). В последние годы выполнены работы, раскрывающие значимость смысла жизни в профессиональной деятельности педагогов, врачей, управленцев, работников сферы малого бизнеса, школьных психологов. Наше исследование посвящено изучению особенностей смысла жизни у курсантов высшего военного училища. Нам важно было выявить, в какой мере сохраняются широкие социальные смыслы у будущих защитников Отечества в жестких условиях ломки социально-экономического уклада жизни, прояснить содержание формирующихся групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов.

В качестве инструмента исследования использовалась анкета В.Э.Чудновского «О смысле жизни», в которую для сопоставления были включены вопросы о предполагаемых достижениях и возможностях реализации смысла своей жизни. Анкетирование проведено в Челябинском высшем военном автомобильном командно-инженерном училище. Всего участвовало 165 курсантов I – III курсов

(соответственно 26, 29 и 110 человек) в возрасте от 17 до 21 года.

Результаты анкетирования позволили раскрыть достаточно широкую картину представлений курсантов о смысле жизни. Незначительное число респондентов либо считает понятие «смысл жизни» избыточным, либо отождествляет его с понятием «жизнь». «На мой взгляд, как такового смысла жизни нет, нужно просто прожить ее достойно и честно» (III к., 19 лет). Более половины респондентов ограничивается раскрытием понятия в общем виде, отождествляя смысл жизни с целью жизни (35,7%) или считая, что смысл жизни – это то, ради чего живет человек (24,2%). «Смысл жизни – это то, к чему человек стремится всю жизнь. То есть цель, которая в его жизни стала большим приоритетом» (III к., 19 лет). Другая часть респондентов попыталась конкретизировать это понятие, причем выделяемые смыслы определяются осознанием основных жизненных проблем: «Я и общество» (широкие социальные смыслы), «Я и мои близкие» (групповые смыслы), «Я – для себя» (индивидуальные смыслы), «Я и моя сфера познания» (познавательные смыслы), «Я и моя эмоциональная сфера» (эмоциональные смыслы). «Смысл жизни это очень обширное понятие, заключающее в себя многое, наиболее яркое можно выделить: жить ради себя, ради близких, ради окружающих, быть полезным обществу, внести вклад в раз-

вите нашего государства, быта, условий жизни» (III к., 20 лет).

Осознание значимости указанных выше проблем проявляется достаточно полно и при осмыслении курсантами смысла своей жизни. Широкие социальные смыслы раскрыты в понятиях: труд, стремление жить для людей, быть полезным для своего Отечества. Содержание широких социальных смыслов связано со спецификой деятельности будущего профессионала. Некоторые курсанты пишут, что хотели бы «послужить во всех «горячих точках» планеты», «совершить подвиг во имя спасения Родины» (III к., 19 лет), «стать настоящим офицером» (III к., 20 лет), «стать национальным героем» (III к., 20 лет). Но прослеживается и более широкий пласт жизни человека в обществе. «Смысл жизни в том, чтобы сделать как можно больше людей счастливыми, избежать конфликтных ситуаций, продолжить свой род» (I к., 17 лет). «Принести пользу не только себе, но и обществу, в котором мы живем, не прожить жизнь зря» (II к., 20 лет). Достаточно глубоко анализируются взаимоотношения между людьми. «Смысл жизни заключается в помощи друг другу, во взаимоуважении» (III к., 20 лет).

Групповые смыслы раскрыты в понятиях: семья, дети, общение с друзьями, с родственниками. «Для меня смыслом жизни является моя семья, без которой я не смогу строить свои будущие планы» (III к., 18 лет). «Мой смысл жизни – это мои родители, которые меня вырастили и которые хотят, чтобы я продолжил род» (I к., 17 лет). «Построить дом, вырастить детей и дать им образование» (I к., 17 лет). Наибольшее число курсантов в смысле жизни выделили «завести семью» (30%) и «вырастить детей, дать им образование» (21%). Отметим, что на момент заполнения анкеты ни один из респондентов еще не имел своей семьи (жены и детей). Но говоря о своих близких, они останавливаются и на проблемах материального обеспечения будущей семьи, а также своих родственников, учитывают трудности жизни в современном обществе. «Для меня смысл жизни – обеспечить свое будущее, чтобы мои родители могли мной гордиться и чтобы я мог обеспечить свою семью» (II к., 18 лет). «Открыть собственное дело, выучить своих детей, а потом можно отдохнуть» (II к., 18 лет). Достаточно часто в связи с этим выделяется среди смыслов жизни «получить высокооплачиваемую работу» (14%).

Оценка трудностей в современной жизни проявляется и при раскрытии индивидуальных смыслов. Тяжелое материальное положение связывается с пессимистическими проблемами выживания в современных условиях. «Заработать много денег, чтобы выжить» (I к., 17 лет) Но в то же время в ответах курсантов проявляется оптимизм, вера в собственные силы, в могущество человеческого «Я». «Мой смысл жизни заключается в доказательстве того, что я все могу» (II к., 19 лет). Но для этого важно не останавливаться на достигнутом, через малые смыслы продвигаться к реализации главных жизненных смыслов, совершенствовать свои личностные качества и профессиональное мастерство. Смысл своей жизни курсанты видят «в постоянном самосовершенствовании самого себя» (III к., 19 лет). Они как бы продвигаются к вершинам по лестнице жизни. «Чувствую, как профессионалу мне не хватает опыта» (III к., 21 год). «Я разбил путь на участки; и на первом участке мой смысл – стать офицером и закончить ВУЗ на «хорошо» и «отлично»» (II к., 18 лет). К планируемым достижениям относятся умения «научиться грамотно, четко и гуманно общаться с людьми, командовать подчиненными».

В состав индивидуальных смыслов значительное число курсантов включило «карьерный рост» (21%). Отметим, что индивидуальные смыслы неразрывно связаны с широкими социальными смыслами своей жизни «Достичь апогея карьеры; поднять Родину на уровень развития выше, чем господствующая страна в мире, продолжение рода» (II к., 18 лет). Высота карьерного роста определяется разнообразием жизненных смыслов, в частности, социальным статусом человека в обществе, продолжением себя в своих детях. Одни стремятся к тому, чтобы «быть на должности Министра Обороны РФ» (II к., 18 лет). Другие характеризуют несколько своих вершин: «Мастер спорта международного класса, настоящий боевой офицер, прошедший и повидавший все. Известный на весь мир и воспитавший двух замечательных сыновей» (III к., 20 лет).

В формулировках индивидуальных смыслов в определенной мере проявилось и отношение курсантов к негативным явлениям в современном мире, обесценивающим человеческую жизнь, опустошающим личность, формирующим изгоев общества. Понимание причин существующего в реальности унижения человеческого достоинства, физического уничтожения конкурентов, разорения страны, ма-

териальной и духовной нищеты, появления опустившихся людей приводит к формулированию жизненных смыслов методом «от противного», то есть не стать плохим человеком, не нанести ущерба обществу, окружающим людям. «Для меня смысл жизни в том, чтобы достичь поставленных перед собой целей, не мешая другим людям. Чтобы ни при жизни, ни после смерти меня никто не поминал плохим словом. Мое главное достижение в жизни, что к своему возрасту я не стал наркоманом, алкоголиком и т.п., как многие мои сверстники. Я также учусь в прекрасном учебном заведении, в котором дают хорошее образование» (III к., 20 лет).

Познавательные смыслы курсанты формулируют в понятиях: познание нового, понимание жизни, получение высшего образования. Отметим, что познавательные смыслы связаны с широкими социальными смыслами. «В свои 18 лет хочу придумать какое-нибудь полезное изобретение для всех жителей нашего земного шара» (I к., 18 лет). «Получить Нобелевскую премию» (II к., 19 лет). Значительное число курсантов в смысле своей жизни выделили «получить высшее образование» (21%), которое является отправной точкой профессиональной деятельности и реализации смысла своей жизни. Перспектива – «стать офицером, профессионалом в своем деле», а смысл жизни – «обязательно оставить о себе потомкам память в этом мире» (III к., 20 лет).

Определенное место в смысловой сфере личности курсантов занимают эмоциональные смыслы (счастье, вера, радость, любовь, чувство удовлетворения). Среди курсантов выявилась верующие, которые считали, что смысл их жизни – «выполнять 11 заповедей Божьих». В ответах о смысле своей жизни высветилось глубокое и трепетное чувство любви молодых людей к девушке, ощущение счастья. «Быть с любимым человеком. И не потерять его» (II к., 18 лет). «Стать счастливым». Отметим стремление курсантов к психологическому анализу личностной сферы, попытку выявить некоторую иерархию своих чувств и связать вершину этой иерархии со смыслом жизни. «Смысл жизни у всех сводится к удовлетворению своих амбиций, желаний, к самореализовыванию. А какие-то материальные или духовные блага являются не смыслом, а лишь средством достижения духовного равновесия человека. Дом, семья, работа, деньги, любовь, красота, уважение окружающих – это все лишь вторично по отно-

шению к чувству удовлетворения, к которому стремится любой человек» (II к., 21 год). О своеобразном чувстве удовлетворения, состоянии душевного равновесия, покоя как философском понимании смысла жизни идет речь и в высказывании: «Обрести покой на берегу моря в огромном замке. Жить и отдыхать».

Таким образом, анкетирование показало, что у курсантов проявляется все многообразие широких социальных, групповых, индивидуальных, познавательных и эмоциональных смыслов. В ряде высказываний говорится, что «смысл жизни зависит от воспитания, от родителей» (III к., 20 лет). Анализируя факторы, влияющие на становление смысла жизни, курсанты на первое место поставили «пример родителей» (73%, 62%, 78% соответственно обучающихся на I, II, III курсах). Значимым оказался и «собственный опыт», который поставили на первое место курсанты всех групп (23%, 24%, 14% соответственно обучающихся на I, II, III курсах). На последнем месте оказалось «влияние средств массовой информации» (38%, 41%, 41% соответственно обучающихся на I, II, III курсах). Полученные данные подтверждают результаты исследований, проведенных нами с представителями разных возрастных групп (от школьников до пенсионеров) и разных профессий (ученых, учителей, работников сферы малого бизнеса), которые отмечают, что существенную роль в становлении смысла жизни играет пример родителей и собственный опыт, незначительную – средства массовой информации (Вайзер Г.А., 1998, Вайзер Г.А., 2004, Вайзер Г.А., Голышева З.В., 2004). Курсанты отмечают также, что в определенной мере на становление смысла жизни влияет также общение со сверстниками и педагогами, чтение литературы.

Литература:

1. Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психол. журнал. 1998. Т.19, №5. С. 3 – 14.
2. Вайзер Г.А. Учитель о смысле жизни и акме в современном обществе // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Ч.1. М., 2004. С. 215 – 221.
3. Вайзер Г.А., Голышева З.В. Смысл жизни наемных работников сферы малого бизнеса // Современные проблемы смысла жизни и акме. М.; Самара, 2002. С. 284 – 291.
4. Чудновский В.Э. Проблема оптимального смысла жизни // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Ч.1. М., 2004. С.7 – 23.

Смысл жизни современного учителя
А.Ф.Жарский, г. Шуя, Ивановская обл.

Немного о себе. Являюсь учителем во втором поколении. Первое поколение представляла моя мама, окончившая в 1916 году второклассную церковно-учительскую школу. Учительницы этой школы были подвижницами, очень добрыми и знающими людьми, особенно старшая учительница-Вера Ивановна Златогорская (завуч), окончившая Самарское Епархиальное Училище и преподававшая русский язык и литературу. Она стала для мамы идеалом человека и учителя. Стать такой, как она, стало горячей мечтой мамы и наполнило смыслом всю ее дальнейшую жизнь [1]. Учить детей читать и писать она считала счастьем своей жизни. И была всегда счастлива, несмотря на драматические (по сути мученические) перипетии своего жизненного пути.

О таком же счастье мечтала она и для меня. В 20 лет я закончил среднюю школу (учебу) на три года прервала война и в 22 уже стал учителем, закончив Учительский институт, как и моя жена, с которой мы встретились в институте. С тех пор и на всю жизнь мы педагоги (исключая для меня годы действительной службы в Армии). Педагогический институт закончили заочно. Я, правда, став кандидатом филологических наук, работал преподавателем литературы в педвузах. Оба наших сына стали третьим учительским поколением. Один преподает математику в школе и уже получает пенсию за выслугу лет. Второй преподает историю России в вузе, став доцентом, кандидатом наук. Они стали хорошими преподавателями и мы по праву гордимся ими. Оба любят свою профессию и гордятся ею. Но внуки прервали семейную традицию и не мечтают о работе в школе. Надеюсь, сумею правильно объяснить эту коллизию.

«Самая лучшая система образования была в СССР». Такое заявление приходится часто слышать последнее время, преимущественно от людей практически это систему не знавших. Самой лучшей, да и просто хорошей она не могла быть в принципе. Она была насквозь порочной потому, что имела классовый характер и потому ограниченной, односторонней, не давала объективной картины мира и мировой истории. Все развитие человеческого общества объяснялось классовой борьбой. Насаждался материализм и атеизм. Советский человек с высшим образованием знал только то, что разрешалось и предписывалось: политическую экономию социализма, социалистический ре-

ализм в области искусств, историю в границах «Краткого курса» Под знаком примитивных схем изучались и другие школьные дисциплины. Биология, например, по Д.Т.Лысенко. Генетика, как и кибернетика, объявлены были буржуазными науками, т.е. враждебными. Вместе с младшим сыном-историком мы подготовили доклад, с которым он выступил на межвузовской научной конференции [2]

Советская школа проводила в жизнь фальшивую идею равенства всех людей в своих физических и умственных возможностях – все могут окончить среднюю школу, если же не учатся или учатся плохо – виновата школа и учитель, который плохо делает свое дело. Был принят закон о «Всеобщем и обязательном среднем образовании», где слова «обязательный» будучи явно не уместным в этой сфере, понималось буквально и доводилось до абсурда. Слово понималось как обязательная необходимость дать каждому документ о среднем образовании. Закон сыграл в жизни общества поистине трагическую роль. Можно было и не учиться, аттестат зрелости был все равно обеспечен. Система образования полностью восприняла особенности жизни государства, главную из которых народ метко назвал «растациловкой» и «вывоциловкой». На школе это сказалось губительным образом, Положительные оценки тоже начали «выводить». Работа учителя стала оцениваться в зависимости от успеваемости учащихся, подобно тому, как работу милиции по количеству преступлений, что сразу же привело к их сокрытию, к отказу от регистрации, от приема заявлений граждан. Для характеристики «блестящего» советского образования обычно использовался следующий сомнительный признак. Наши дети занимали первые места на международных олимпиадах по всем наукам, мы первые полетели в космос. Но разве не ясно, что здесь действует закон больших чисел. В громадной стране с многомиллионной армией школьников, конечно, есть талантливые дети. Да и во многих классах есть два-три умника и умницы. Однако более половины класса или не могла или не хотела учиться, но аттестат получала. Такие дети приходили к выводу, что так можно и вуз закончить. И заканчивали (конечно, легче всего педагогический, где конкурсов почти не было). Не знаю им одного случая порицания учителя за искусственное повышение оценок зна-

нии учащихся, но наказаний за объективную оценку хватало. Очень часто сопротивление строптивых ломали тем, что итоговую оценку утверждали по предложению директора голосованием на педсовете. Страна переполнилась неквалифицированными специалистами с дипломами. Вот что привело к катастрофам и авариям, обрушившимся на страну, начиная с 70-х годов, когда такие выпускники заняли ведущие места на производстве. Утрачен оказался не только профессионализм, но и чувство долга и ответственности, рабочей гордости. А первенство в космических делах (ныне утраченное) нам обеспечили специалисты, получившие образование до революции или учившиеся у наставников дореволюционной выучки.

Беды нашей школы стали темой советской литературы. Помню роман Вл. Тендрякова о судьбе учителя «За бегущим днем» и его же повесть «В ночь после выпуска», вызвавшие (как это было в обычае того времени, если произведения не нравились властям) письма читателей, главным образом школьных учителей, протестующих против искажения советской действительности. Где, спрашивали авторы писем, писатель видел таких учителей, учеников, такие школы? Такие же письма вызвала и повесть Тендрякова «Поденка век короткий», вопросы задавались почти такие же: где писатель видел такой колхоз, такого председателя, такую свинарку?

Эта система получила блестящее определение в публицистике А.Солженицына: образованщина. Советское учительство переживало тяжкую эпоху. Терялся смысл его жизни. Перед каждым стоял вопрос: или стоять на смерть за честь, правду, справедливость или уступить обстоятельствам, изменить которые он не в силах. Мужчины стали из школы уходить, юноши не поступали в педвузы. Женщины, имея более пластичский характер, уступали обстоятельствам, находя возможность стоять на своем там, где можно взять свое дипломатией, уступить в частном, победить в общем. Менять специальность женщине труднее. Как-то находили середину. Шли навстречу тем, кто из учащихся хоть сколько-нибудь работал или делал вид, что работает. Были тверды, если ученик и в школу-то ходил раз в месяц.

Более откровенен был обмен в вечерних школах. Там вообще большая часть списочного состава учащихся и в школу-то не ходила. Учителям же было запрещено отмечать в журналах отсутствующих. Ежедневно вы-

ставлялись оценки как бы присутствующим на уроках. Выводились итоговые оценки. Здесь могли работать только совсем циничные люди. Или находящиеся в отчаянном положении из-за отсутствия работы, а иногда те, кого не держали нигде из-за профнепригодности.

Погибшая реформа или несбывшиеся надежды. Я думаю, кризис советской школы тревожил и руководителей страны. В 80-е годы была объявлена школьная реформа. Руководил ею член ЦК КПСС Г.Алиев. С целью повышения социального статуса учителя была повышена зарплата (очень незначительно). «Процентомания» была резко осуждена, учителя избавлены от необходимости вранья. Министр образования Ягодин – инициатор реформы – ввел порядок, при котором: дети переводились из класса в класс и с двойками по двум-трем предметам и даже выпускались из школы с ними, но в этом случае без аттестата, а со справкой, где выставлены были подлинные оценки. Многим выпускникам иного и не было нужно. Они избавлялись от каторги школьного безделья и мечтали о настоящей работе на производстве. Такой порядок вызвал и понимание родителей. В школах стало гораздо спокойнее, улучшилась дисциплина. В школу стали возвращаться учителя, некогда вынужденно покинувшие любимую работу. Явное изменение к лучшему сразу же почувствовали преподаватели педвузов. К нам пошли лучшие выпускники школ, среди них много юношей, прежде избегавших учительской профессии. Мы хорошо помним немногие годы работы с такими студентами. Это были годы счастья удовлетворения результатами своего труда. Многие из студентов тех лет пошли в науку. Многие трудятся в престижных столичных школах. Достоинно ведет себя в современной школе и основная масса выпускников тех лет. Тот период ознаменовался всплеском общественного интереса к творчеству учителей-новаторов. Издавали их труды, организовывали их выступления по центральному телевидению. Имена Ш.А.Амонашвили, ленинградского словесника Е.Ильина, математика из Донецка Шаталова знала вся страна. Их методы вызывали всеобщий интерес, ибо в их основе лежало творческое сотрудничество учителя и учащихся. Как поднялся на этой волне престиж учительской профессии! Смысл жизни и труда педагога после стольких черных лет снова стал актуальным и высоким. Труд учителя и вузовского педагога

стал приносить радость и давал ощущение счастья. К сожалению, реформу почему-то быстро свернули. Министра Ягодина ушли. Благие начинания быстро забыли. Об учителях-новаторах уже не говорят. Очевидно, вмешались теоретики марксизма-ленинизма, найдя в начинаниях реформы принципы, чуждые классовой теории.

Перестройка вновь внушила некие надежды на решение образовательной проблемы, заговорили о том, что решит ее рынок. Хозяйству нужны будут по-настоящему грамотные специалисты. Неучи просто не найдут себе места приложения сил. Нужно сказать, что некоторое время такие настроения оправдывались. Школьники стали серьезно заниматься, надеясь, что прочные знания откроют им дорогу в счастливое будущее. Эти настроения ярко выразил писатель Вл. Дудинцев, автор двух знаменитых романов «Не хлебом единым» и «Белые одежды», в статье, опубликованной «Известиями». Называлась статья «Конец Камчатки». Мысль писателя выражала надежду в что в новое время не будет в классе оболтусов за задними партами класса, не желающих учиться и мешающих это делать другим. Среднее образование перестало быть обязательным. Обязательной осталась девятилетка. Это несколько облегчило положение учительства. Масштаб вранья был несколько ограничен. Может быть и случилось бы то, на что надеялись но вмешался кризис, названный «демографической ямой». Детей в стране все меньше, нагрузки учителям не хватает. Школы стали бороться за учащихся, привлекая их возможностью при любых условиях получить аттестат. Из 9-х классов выпускают совершенных неучей. Раньше их напутствовали так: только не приходи в 10-й, учиться не сможешь. Теперь же уговаривают: обязательно приходи в 10-й и только в нашу школу. Как ведут себя эти учащиеся, описывать не надо. Как ведут себя их родители, получившие ранее документ о среднем образовании в таких же обстоятельствах – тоже. Недавний документальный телефильм на эту тему, наверно, многие видели. Так же, как оканчивают дети школу, так могут сегодня окончить и вуз. Профессор, доктор исторических наук Сергей Волков в беседе с В.Поляковым «Культурный СЛОЙ под ветром перемен» резонно заявил: «...90 процентов нынешних студентов надо просто выгнать» [3]. Школьные учителя сегодня испытывают постоянный психологический шок. Смыслом их жизни являются не

благородные и гуманные побуждения, а стремление выжить. Директора школ и другие начальники системы образования и мысли не допускают, что детей нельзя оставить вне 10-го класса, хотя все в курсе чего стоит их свидетельство о девятилетке. Возьмут и будут делать вид, что они учатся. А если в журнале увидят двойку, то учителя возьмут в клещи. Учитель стоит перед дилеммой; как жить, как поступить. О жизненных принципах речи не идет. Математики и словесники завидуют учителям истории, географии, биологии, где граница между знанием и незнанием не так очевидна. Здесь свою совесть легче успокоить, сделав вид, что ученик хоть на тройку что-то знает. А им сложнее – здесь оценка имеет категорический характер: решил - не решил, много ошибок или мало. Система поощрения учителя стала выборочной, награждают лучших. А лучшие – это те, кто послушен и двоек не ставит. Причем, предлагает свою кандидатуру на премию сам учитель, представив в доказательство ряд документов и прежде всего ксерокопии страниц классных журналов за три года. А кто-то сверху выбирает из числа представленных лучших. Конечно, всех обгонит тот, у КОГО оценки лучше. Представьте степень унижения неудачника.

Надеяться не на что. Единственное, что радует в сегодняшней реформе образования – это внедрение ЕГЭ. Это некоторая гарантия объективной итоговой оценки. Думаю, что и вводится эта система для того. Конечно, и у нее много недостатков, но одно достоинство перевесит все недостатки – беспристрастность и объективность. Опасаюсь все же, что наши мастера мухлеза найдут и на ЕГЭ управу, изобретут лазейки.

В остальном реформа в изложении Министра Образования внушает опасение за дальнейшую судьбу школы и отечественного учительства, а значит, за судьбу нашей многострадальной родины. По проекту, находящемуся в Госуд. Думе на обсуждении и озвученному 15 апреля 2007 г. по телевидению на «Воскресном вечере с В.Соловьевым» о грядущих новациях сказано в выступлении депутата ГД В.Ивановой, что учиться в школе можно будет до 20 лет. Юношам при этом будет на это время дана отсрочка службы в армии. Введено будет обязательное 11-летнее образование. Как будто и не было безумного опыта советской школы, развратившего несколько поколений молодежи. Хорошо, что проект вызывает большие сомнения в его ра-

зумности. Его решительно отвергала другой депутат – Т.Плетнева. Думается, нет необходимости излагать ее вполне убедительные доводы в дискуссии. Ее поддержала и публика, голосовавшая смс-ками. Большинство проект отвергло. От себя добавлю, что вряд ли будет много охотников провести в средней школе свою молодость. Разве что в попытке избежать воинской службы. До 20 лет этот недоросль измучит донельзя и свой класс, и школу, своих родителей, своих младших соучеников, а, главное, превратится в неисправимого лодыря, морально разложившегося типа. Да и какой смысл в этой новации – давать аттестат человеку, которому надо учиться до 20 лет в школе. Разве будут у него подлинные знания? А если по примеру других пойдет в вуз? Сколько лет ему понадобится, чтобы дойти до диплома? И будет ли он дельным специалистом? Слушают и читают наши учителя и диву даются. Где их светлые мечты и устремления, легшие в основы выбора профессии? На что они обречены? Кто о них подумал? Уж депутаты, которые за всю историю нынешней думы не приняли ни одного доброго и выверенного закона, явно не думали. Мало нам монетизации?

Зарботная плата учителям будет, по словам Министра Фурсенко, подушная, то есть по числу обучаемых. Как же это будет решаться в условиях постоянного сокращения учащихся и классов, при малой учебной нагрузке учителя? Второй критерий величины заработной платы учителя - качество знаний его учащихся. Критерий совсем в наш век неубедительный. А если учителю дали так называемый «класс выравнивания», учитывая его опыт и педагогические способности? Значит, чтобы получать за свой труд повыше, он должен не жалеть четверок и пятерок. Критерий этот совершенно несостоятельный и может иметь значение там, где иным способом оценить работу учителя никто не способен. Ни директор, ни завуч школы, ни инспектор отдела образования не имеют для этого достаточной компетенций или просто желания.

Давно думаю над смыслом жизни учителя и учительства. Сейчас он под большой угрозой. Написал в «Литературную газету» краткую заметку, опубликованную там в 2005 году [4]. А вскоре обнаружил и союзников. В «Литературной газете» № 2 за 2007 год с удовлетворением прочел беседу В.Полякова с доктором исторических наук Сергеем Волковым. Обратил внимание на одну из крылатых фраз историка, давшего объективную картину на-

шему образованию начиная с 1917 года: «Образование можно получить, но нельзя дать» [5]. В 46 номере «Литературной газеты» за 2006 год в дискуссии об эпохе Л.И.Брежнева принял участие и Александр Севастьянов. Свою статью он назвал «Пять просчетов, которые погубили страну». Не буду приводить четыре первых, остановлюсь на пятом. Но я, как учитель, отдавший школе жизнь, нахожу, что эту причину надо было поставить на первое место. «Брежневу, – пишет А.Севастьянов, – ... пришлось в голову осчастливить народ поголовным десятилетним образованием. Результатом такой реформы явилась тотальная люмпенизация населения, когда вместо миллионов не слишком образованных, но дельных рабочих и крестьян мы получили миллионы «образованщины» – плохих инженеров, плохих врачей, плохих управленцев... Окончивших десятилетку юношей и девушек, имеющих о себе высокое мнение, оказалось трудно приставить к станку, к коровьему стойлу, заставить служить в армии, крутить гайки, ставить клизмы, ткать полотно, чинить унитазаы...» [6].

Теперь представьте себе смысл жизни учителя, трудившегося во вред своей стране и осознавшего этот факт. Что касается меня, вижу сегодня смысл своей жизни в том чтобы всеми своими скромными силами бороться с грозящим родине возвратом к не оправдавшей себя системе образования. В глубине души надеюсь. Ведь так думаю не я один. Если бы к нам прислушались. Со мной моя семья, мои друзья и коллеги.

Литература:

1. Сейте разумное, доброе... // Сб. матер. симпозиума «Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни». М., 1997. С.219 – 227.
2. *Жарский А.Ф., Жарский Ф.Г.* Миф о самой передовой системе образования. Педагогические проблемы высшей школы // Материалы всероссийской научно-практической конференции, Димитровград 11 – 12 мая 2001 / Под ред. С.В.Игдыровой, Ю.А.Валиковой. – Димитровград, 2001. С.65 – 68.
3. *Волков С.* Культурный слой под ветром перемен // Литературная газета. 2007, № 2. С.13.
4. *Жарский А.Ф.* Учись не учись – аттестат будет // Литературная газета, 2005, № 20. С.4.
5. *Волков С.* Культурный слой....
6. *Севастьянов А.* Пять просчетов, которые погубили страну // Литературная газета, 2006, № 46. С.4.

Акмеологический ресурс разнонаправленного профессионального образования

А.М.Кондратьева, г. Краснодар

Систематические изменения различных аспектов современного мира обуславливают необходимость развития профессионального образования выраженного в поиске новых форм и методов организации учебного процесса, позволяющего качественно повышать уровень самореализации личности. Закономерным становится запрос общества на возникновение новаторского подхода к проблеме обучения конкурентоспособного специалиста с помощью разнонаправленного профессионального образования. Под разнонаправленным профессиональным образованием мы понимаем возможность получения субъектом профессионального образования одновременно по двум или нескольким специальностям разного направления. В наших исследованиях таковыми являются: физическая культура и спорт, с одной стороны, и медицина – с другой. Выбор данных категорий профессий обусловлен следующими причинами: 1) повышением интереса к подготовке специалистов в сфере физической культуры и спорта [1, 2, 6], связанного с повышением значимости олимпийского движения в стране; 2) значительное привлечение внимания к профессиональному становлению субъекта медицинского труда, что подтверждается реализацией концепции непрерывного медицинского образования [7, 8].

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ) обладает уникальным образовательным пространством, благодаря которому у студентов появляется возможность одновременно получать высшее образование в его стенах, и среднее специализированное образование в Краснодарском медицинском специализированном колледже при КГУФКСТ, учрежденном в 1997 году. Этот опыт с учетом исследования в области психологии медицинского труда, проводимых доктором психологических наук Б.А.Ясько и её учениками может получить оригинальное теоретико-методологическое обобщение, которое позволит провести своеобразную рефлексию накопленного опыта и определить акмеологические ресурсы разнонаправленного профессионального образования. Следует добавить, что исследований такого рода в педагогической и психологической теории и практике нет. Таким образом, очевидно противоречие между требованиями, предъявляемыми рынком труда к специалистам, и реальными попытками учесть эти тре-

бования и реализовать в прикладной подготовке специалистов, – с одной стороны, и отсутствием теоретико-методологического обобщения данного опыта – с другой. Для исследования данной проблемы была сформирована выборка испытуемых, составившая 223 респондента. Все участники исследования являются студентами КГУФКСТ, факультета спорта, специальности «физическая культура и спорт», при этом 91 из них одновременно получают среднее профессиональное образование по специальности «Лечебное дело» в Краснодарском медицинском специализированном колледже при КГУФКСТ. В структуре данного вуза специалист разнонаправленного профессионального образования получает профессиональную подготовку по специальностям социономического характера, имеющие общие компоненты и конструкты, способствующие формированию гармоничного трудового пространства. Таковыми являются: 1) будущие специалисты разнонаправленного профиля включены в образовательный процесс двунаправленного характера в условиях территориально объединенного пространства, что делает его в высшей степени экологичным; 2) наличие общих компонентов профессионально образовательных программ, обусловленных социономичностью избранных профессий. Данный аспект не противоречит содержательности труда и его направленности на человека. Подробный анализ квалификационных характеристик обозначенных профессий выявляет их очевидную взаимодополняемость областью профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту являются: физическая культура, спорт, включая детско-юношеский спорт, массовый спорт, спорт высших достижений, профессиональный спорт, спортивно-оздоровительный туризм, двигательная рекреация и реабилитация, деятельность по оздоровлению населения средствами физической культуры и спорта. Профессиональная деятельность специалиста по физической культуре и спорту направлена на изучение и совершенствование (вплоть до максимально возможного для данного индивида) физических, психических и функциональных возможностей человека, на разработку и утверждение принципов активного и здорового образа жизни, их практическую реализацию средствами физической культуры и спорта, формирование личности, ее приобщение к общечеловеческим цен-

ностям, ценностям физической культуры и спорта.

Специалист по физической культуре и спорту подготовлен к следующим действиям: 1) педагогической и тренерской деятельности во всех типах образовательных учреждений, в организациях, на предприятиях различной формы собственности, в сборных командах по видам спорта, включая сборные команды Российской Федерации; 2) управленческой деятельности в сфере физической культуры и спорта на местном, региональном и федеральном уровнях; 3) выполнению рекреационных и реабилитационных задач средствами физической культуры и спорта в физкультурно-спортивных, спортивно-зрелищных, туристских, лечебных, реабилитационных и профилактических учреждениях любой формы собственности. К задачам профессиональной деятельности специалиста относятся:

1. Педагогическая, тренерская деятельность: 1) оценивание физического и функционального состояния индивида, его пригодность к тем или иным видам физкультурно-спортивной деятельности; 2) определение целей и задач учебного и тренировочного процессов; 3) подбор адекватных поставленным задачам средства и методы тренировки; 4) определение величины нагрузок, адекватных возможностям индивида; оценивание эффективности используемых средств и методов в учебном и тренировочном процессах; с помощью систем тестов текущего и этапного контроля за состоянием общей и специальной работоспособности занимающихся, и внесение коррективов в тренировочный процесс; 5) обучение двигательным действиям, контролирование эффективности техники физкультурно-спортивных движений, разработка и использование приемов ее совершенствования; 6) использование компьютерной техники, компьютерных программы для планирования учебного и тренировочного процессов, учета выполняемых тренировочных нагрузок, контроля за состоянием занимающихся, коррективы тренировочного процесса, решения других практических задач; 7) способствование формированию личности обучающихся в процессе занятий физической культурой и спортом, ее приобщению к общечеловеческим ценностям к здоровому образу жизни.

2. Научно-исследовательская деятельность в сфере физической культуры и спорта: 1) выделение и формулирование актуальных проблем в сфере физической культуры и спорта; 2) формирование логики и методоло-

гии научных исследований в сфере физической культуры и спорта; 3) определение целей и задач исследования; 4) применение адекватных поставленным задачам методов и методик исследований; 5) обработка, анализ и оформление результатов исследований, использование для этого компьютерную технику и компьютерные программы.

3. Организационно-управленческая деятельность: 1) планирование и прогнозирование развития физической культуры и спорта на местном, региональном и федеральном уровнях; 2) принятие управленческих решений; 3) анализ и обобщение деятельности государственных и общественных органов; 4) управление в сфере физической культуры и спорта; 5) организация и проведение физкультурно-массовых и спортивных мероприятий; 6) работа с финансово-хозяйственной документацией.

4. Рекреационная и реабилитационная деятельность: 1) анализ ценности и эффективности видов рекреационной и реабилитационной деятельности; 2) прогнозирование условий и направлений сферы досуга и активного отдыха различных категорий населения; 3) разработка программы для двигательной рекреации и реабилитации населения на региональном и местном уровнях, подбирать соответствующие средства и методы их реализации.

В свою очередь, выпускник специальности «Лечебное дело» должен быть готов к профессиональной деятельности по оказанию лечебно-диагностической, медицинской помощи пациентам в лечебно-профилактических учреждениях здравоохранения и учреждениях социальной защиты населения. Выпускник имеет право занимать должности фельдшера, акушерки, медицинской сестры, не требующие первичной специализации. Основные виды деятельности выпускника квалификации «фельдшер» следующие:

1) лечебно-диагностическая: лечебно-диагностическая помощь пациентам и экспертиза их временной нетрудоспособности, осуществляемая самостоятельно в пределах профессиональной компетенции, при работе на фельдшерско-акушерских пунктах, станциях (отделениях) скорой медицинской помощи, расположенных в сельской местности; медицинская помощь пациентам, осуществляемая совместно с врачом, при работе на станциях (отделениях) скорой медицинской помощи и во врачебных здравпунктах, расположенных в городских поселениях; медицинская помощь пациентам, осуществляемая по назна-

чению врача, при работе в больницах, диспансерах, амбулаторно-поликлинических и прочих учреждениях здравоохранения; диагностика и ведение физиологической беременности, при необходимости, прием не осложненных родов, оценка состояния новорожденного, уход за новорожденным и родильницей; медицинская помощь населению в экстремальных ситуациях, условиях эпидемий, в очагах массового поражения; участие в диспансеризации населения, проводимой с целью диагностики заболеваний; на ранних стадиях и латентно протекающих заболеваний; патронаж диспансерных групп населения на дому с осуществлением организационных и лечебных мероприятий; ведение соответствующей медицинской документации.

2) медико-профилактическая: соблюдение санитарно-гигиенического и санитарно-эпидемиологического режимов на рабочем месте в лечебно-профилактическом учреждении; организация своего труда с учетом требований охраны труда и техники безопасности и в соответствии с нормативными документами системы здравоохранения; проведение первичной, вторичной и третичной профилактики заболеваний населения (здоровых, больных, членов их семей и коллективов); санитарно-гигиеническое просвещение населения по сохранению, улучшению и укреплению здоровья; пропаганда здорового образа жизни; разработка конкретных программ по здоровому образу жизни и их осуществление; выявление факторов риска для здоровья пациентов и их устранение.

Специалист лечебного дела должен уметь: проводить профилактические, гигиенические и противоэпидемические мероприятия; оказывать лечебно-профилактическую помощь населению; анализировать и оценивать состояние здоровья пациента, влияние на него факторов окружающей и производственной среды; анализировать эффективность собственных действий; применять в профессиональной деятельности компьютерные методы сбора, хранения и обработки информации, работать с ЭВМ; пропагандировать здоровый образ и стиль жизни, значение занятий физической культурой для здоровья. Выпускник должен знать: основные физические, биологические и физиологические закономерности в норме и патологии; строение, топографию органов и систем организма во взаимосвязи с их функцией в норме и патологии; общие закономерности развития жизни, жизнедеятельности организма и законов генетики; органи-

зацию правильного ухода за пациентами, а также работу с простейшей лечебно-диагностической аппаратурой; основные характеристики лекарственных препаратов и форм, их классификацию, показания и противопоказания к назначению и применению для профилактики и лечения, оформление рецептов; методы управления и организации работы коллектива; основные законодательства Российской Федерации, относящиеся к его профессиональной деятельности.

Таким образом, очевидна общность социального процесса образования, которая является способствующим фактором для развития уровня самоактуализации, высокого уровня адаптации на трудовом посту, усилением конкурентоспособности субъекта труда. В предыдущих публикациях нами подробно рассматривались основные характеристики модели становления личности в условиях разнонаправленного образовательного пространства, выявленные в ходе эмпирических исследований, организованных на базе Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (КГУФКСТ) и Краснодарского медицинского специализированного колледжа при КГУФКСТ. В результате подробного эмпирического исследования особенностей формирования специалиста в условиях разнонаправленного профессионального образования было установлено, что специфика типологии профессиональных предпочтений (ПП) выражена как в собственно предпочтениях, так в их однородности и дифференцированности.

Проведенный анализ показал, что ПП студентов, получающих моно- и разнонаправленную профессиональную подготовку, имеют определенную инвариантную и специфичную выраженность. Инвариантными являются предпочтения «исследовательского» и «артистического» типов деятельности. Специфичной выраженностью ПП у студентов мононаправленного образования обладает «предпринимательский» тип деятельности, в то время как у студентов, получающих разнонаправленную профессиональную подготовку, к специфическим ПП относятся характеристики «социального» типа деятельности [4].

Выделены общие особенности мотивационно-личностных свойств у студентов, получающих моно- и разнонаправленную профессиональную подготовку, выраженные в высоком уровне настойчивости, энергичности, целеустремленности и направленности на твор-

ческое отношение к делу, умеренном уровне самоактуализации [3].

Общей характеристикой мотивационного профиля студентов моно- и разнонаправленной профессиональной подготовки является доминирование потребительной системы ценностей над мотивами личностного развития, что свидетельствует о незавершенности процесса профессиональной идентичности будущих специалистов [5].

Таким образом, совокупность психолого-педагогических особенностей формирования специалиста в условиях разнонаправленного профессионального образования позволяет сделать ряд существенных выводов: 1) воспитательные задачи системы образования в КГУФКСТ и в Краснодарском специализированном медицинском колледже являются идентичными; 2) субъектная направленность образовательного процесса специалиста разнонаправленного профессионального профиля объединяет и усиливает внутренние психологические конструкты, которые являются общими для любого учебного заведения, осуществляющего подготовку к профессиональной деятельности в социомической профессии. 3) наличие общих компонентов профессиональных образовательных программ, обусловленных социомичностью избранных профессий, являются способствующим фактором для развития уровня самоактуализации, высокого уровня адаптации на трудовом посту, усилением конкурентоспособности субъекта труда.

Таким образом, возникновение процесса разнонаправленного профессионального образования обосновано запросом современного общества и является формирующим полем специалиста нового формата, что свидетельствует о высоком акмеологическом ресурсе данного образовательного пространства.

Литература:

1. *Барабанов А.Г.* Высшее физкультурное образование. Проблемы и решения. М., 1995.
2. *Горская Г.Б.* Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. Учебное пособие. Краснодар, 2008.
3. *Кондратьева А.М.* Анализ мотивационных компонентов личности студентов разнонаправленного профессионального образования // Акмеология: науч.-практич. журнал. 2007. № 3 (23). С.113 – 116.
4. *Кондратьева А.М.* Динамика мотивации личности, направленной на различные сферы профессиональной карьеры // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». Научно-методический журнал. Кострома, 2008. № 2. Том 14. С. 152 – 155.
5. *Кондратьева А.М.* Мотивационные детерминанты профессионального образования: соотношение производительной и потребительной систем ценностей // Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М., 2008. С. 326 – 327.
6. *Черкасова В.А., Горская Г.Б.* Психолого-педагогические проблемы дополнительного профессионального образования. Краснодар, 2002.
7. *Ясько Б.А.* Психология медицинского труда: курс лекций, учеб. пособие. Краснодар, 2003.
8. *Ясько Б.А.* Психология личности и труда врача: курс лекций. Ростов н/Д., 2005.

Эгоцентризм на пути достижения профессиональных вершин

Т.И.Пашукова, г. Москва

На пути достижения профессиональных вершин решающим фактором является индивидуальность личности, ее способность преодолевать стоящие на пути трудности, жить и действовать вопреки критическим оценкам окружающих. Преодолению критических оценок окружающих способствует концентрация внимания личности на себе, своем мнении, точке зрения. Фиксированность индивида на себе, своей позиции, планах, мнении, представлении, при которой мнения, позиции других людей во внимание не принимаются, относится к числу эгоцентрических феноменов. Но в психологии при этом существует мнение, что эгоцентризм является препятствием в творческом и профессиональном самоутверждении личности. Данное представле-

ние, действительно, верно, но требует доказательств, с одной стороны, и уточнения роли механизма и феноменологии эгоцентризма, с другой. На примере достижения профессионального «акме» можно и нужно показать действительное значение и роль эгоцентризма. При этом функция эгоцентризма должна быть рассмотрена с точки зрения стабилизации и самоутверждения личности, которые эгоцентризм выполняет в системе человеческих, прежде всего деловых и межличностных отношений [2].

Анализируя роль эгоцентризма в достижении определенных уровней освоения профессии, важно иметь в виду, что когда человек включается в те или иные социальные, деловые и межличностные отношения их построе-

ние далеко не всегда бывают успешными. В силу этого и результативность деятельности часто оказывается далеко не той, которую индивид мог бы иметь при других обстоятельствах. Характер межличностных отношений и неудачи в работе являются важнейшими элементами жизнедеятельности человека, они отражаются на состоянии личности и грозят дестабилизацией личностных структур.

Одним из способов защиты от этой дестабилизации – эгоцентрическое «зацикливание» индивида на себе. При этом состоянии вместо поиска недостающих внешних резервов и активности, направленной на изменение себя и своих намерений, индивид упрямо применяет ранее усвоенные приёмы и действия, а его поведение не позволяет получению важной обратной связи от других людей в форме рекомендаций, советов и т.п. Важно отметить, что, односторонне отстаивая свою позицию, человек может добиться успеха в тех случаях, когда он достиг некоторого уровня мастерства: вначале же освоения профессии эгоцентризм мешает получению и усвоению нужных знаний, умений и навыков.

Причина упрямства и «зацикленности» на себе – это возможная угроза позиции индивида в структуре деловых и межличностных отношений. Перед лицом этой угрозы индивиду приходится выбирать между стремлением довести начатое дело по задуманному плану до конца и между потребностью в социальном одобрении и понимании окружающих.

Особую роль при этом играет оценивание и самооценивание. Самооценивание в процессе овладения профессией выполняет прогностические, корректирующие и ретроспективные функции [3], а оценки и признание окружающих являются источником мотивации.

Не менее, нежели самооценка, важна для реализации этих функций и степень эгоцентризма. Это показывает анализ материалов, представленных В.Г.Зазыкиной и А.П.Чернышёвой [1]. Материалы касаются результатов исследования артистов балета, достигших больших творческих успехов и признания и тех, кого называют талантливыми неудачниками. У талантливых неудачников были обнаружены: высокий уровень нейротизма и тревожности, сильно выраженная неудовлетворенная потребность в социальном одобрении, доминирование отрицательных эмоций, частые депрессивные состояния, относительная эмоциональная «глухота». Их выступления зависят во многом от настроения, которое бывает подвержено сильным колебаниям

и является скорее следствием, а не причиной профессиональной самореализации.

У талантливых неудачников наблюдаются особенности отношений к себе и другим. Эти отношения отличаются такой формой эгоцентризма, которая характеризуется сфокусированностью личности на себе, что показывают их типичные жалобы. Например: «...балетмейстеры нас почему-то не видят, а надо ставить специально на нас, вот тогда ...», «...кругом завистники, интриги ...», «...всем заправляют бездари с чугунными локтями ...» и т.п. [1, с. 14 – 15]. Причина неудач видится ими вовне и точка зрения таких артистов достаточно устойчива. Устойчивость ее и эгоцентрическая фиксированность на своем мнении, видимо, позволяет стабилизировать состояние эго-системы. При этом появляется «эмоциональная глухота», поскольку в центре внимания человека оказываются только собственные идеи, замыслы, решения: а на предложения и замечания других они реагируют болезненно.

В отличие от эгоцентрических неудачников «звезды» балета с очень большим вниманием относятся к замечаниям и рекомендациям. Для них важно их выражение в доброжелательной, конструктивной и тактичной форме. В коммуникативном плане замечания и пожелания представляют собой форму обратной связи, помогающей адекватнее оценить свою работу и улучшить ее. Таким образом, «Звезды» коммуникативно открыты, а неудачники из числа профессионалов балета эгоцентрически замкнуты на себе и невосприимчивы к обратной связи. Сравнивая себя с другими в профессиональном мастерстве, в том числе и со «звёздами», неудачники очень высоко себя оценивали. Они заявляли: «...ну по уровню таланта я, конечно, выше и смог бы создать образ во много раз глубже и ярче, но ...» [1, с.16]. Подобное переоценивание создает неблагоприятный фон для профессионального роста, сопряжено с развитием эгоцентризма и психологической защитой самооценки своего мастерства.

В ситуациях неуспеха эгоцентризм и защита выполняют интрапсихологические функции стабилизации состояния личности, но в коммуникативном, интерпсихологическом, плане они отгораживают ее от других людей. В качестве компенсации коммуникативная закрытость восполняется каузальной атрибуцией и стереотипизацией восприятия других людей и сложившихся отношений с ними. Интересно, что в отличие от профес-

сионалов среднего и низкого уровня профессионалы с высоким «акме» испытывают меньшее напряжение потребности в достижении успеха. Это уменьшает и их эгоцентризм.

Итак, на определенных ступенях в достижении профессионализма человек оказывается подвержен опасности эгоцентрического фиксирования на себе и, как следствие, невосприимчивости к информации, болезненно травмирующей самооценку. Желание быстрее достигнуть совершенства, получить общественное признание либо иную вожделенную форму одобрения, действует через силу тщеславия и может не столько способствовать, сколько препятствовать коммуникативному и профессиональному развитию личности. Сам эгоцентризм на пути достижения профессиональных вершин порождается неадекватной высокой самооценкой и уровнем притязания личности с её высокомерием или амбициями.

Синдром профессионального угасания (на примере коммуникативных и помогающих профессий) Т.П.Скрипкина, Н.В.Адаменко, г. Ростов-на-Дону

В условиях реформируемой России происходит увеличение интенсификации труда, а потому проблема, профессионального угасания, приобрела особую остроту в связи с увеличением эмоциональных нагрузок, быстро меняющимися способами современного производства, увеличением удельного веса новых информационных технологий, а также влиянием множества других факторов, значительная часть которых создает трудности для профессиональной успешности. Синдром угасания блокирует достижение профессионального мастерства, профессионального совершенствования, так как проявляется в ухудшении функционального состояния, провоцирует нервозность, конфликтность, лишает смысла в работе, негативно сказывается на отношениях даже с очень близкими людьми. Чувство невозможности преодолеть трудности своими силами приводит к ухудшению здоровья, к апатии и, наконец, к полному отрешению. Наличие выраженного синдрома профессионального угасания приводит к стагнации профессионального развития и препятствует движению по направлению к АКМЕ. Кроме того, человеческая природа такова, что с самого начала мы боремся за смысл в жизни, в смерти и во всем, что происходит. Этот поиск – наиболее мощная сила в нашей жизни. Мы должны найти смысл и в работе,

Только единицы, на пути достижения своего «акме», в состоянии преодолеть побуждающую мотивацию успеха и защитные эгоцентрические реакции, что становится возможным, если интересы связаны с содержанием самой работы. Погруженность в профессию уменьшает силу эгоцентризма, позволяет человеку стать открытым к коммуникации и способным к саморазвитию.

Литература:

1. *Зазыкин В.Г., Чернышев А.П.* Акмеологические проблемы профессионализма. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзорная информация; Вып. 6. М., 1993.
2. *Пашукова Т.И.* Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград, 2001.
3. *Садкова А.В.* Психологические особенности самооценки личности и условия её совершенствования: Дис. ...канд. психол. наук. – М., 1998.

которую мы выполняем, иначе наше существование будет казаться нам недостойным. К сожалению, представители важнейших и самых гуманных профессий претерпевают сильнейшие духовные и материальные кризисы.

Главный недостаток традиционного представления о синдроме профессионального угасания заключается в том, что оно в неявной форме представляет организм пассивным объектом приложения стрессорных воздействий. Между тем, человек осуществляет в ответ на действие стрессора различные поведенческие реакции, а именно выполняет активный либо пассивный характер реагирования. Акмеологический подход помогает сменить парадигму управления и манипулирования людьми на парадигму самоуправления, саморегуляции для достижения соответствия личности сверхсложному социуму. Под влиянием развивающегося синдрома угасания у работника, от которого требуется высокое профессиональное мастерство, ухудшается функциональное состояние, понижаются производственные показатели, возникают конфликтные ситуации на работе и в семье, проявляются элементы неадекватного поведения.

Из литературных источников известно, что синдром профессионального угасания особым образом касается профессий, цель которых – помощь другим людям. Как показывают мно-

гочисленные исследования, да и сама история изучения вопроса, коммуникативные и помогающие профессии являются одними из самых «уязвимых» перед синдромом профессионального угасания. Именно к этим профессиям относятся и наиболее массовые в любом обществе профессии врача и учителя.

«Профессиональное угасание» – сложное, многомерное, разноплановое и во многом противоречивое явление. В этой связи наиболее эффективным является комплексный подход к изучению феномена «профессионального угасания», который и был принят в специально проведенном исследовании, в котором эмпирическим объектом исследования выступили представители коммуникативных и помогающих профессий: врачи разных специальностей и учителя средних общеобразовательных школ с наличием синдрома профессионального угасания. Всего в исследовании приняло участие 153 человека.

В банк диагностических методик вошли: шкала определения личностной и ситуативной тревожности Ч.Д.Спилбергера – Ю.Л.Ханина; методика «Личностный дифференциал»; тест Маслях; шкала УСФ; методика Дж. Роттера «Шкала межличностного доверия»; опросник УСК; методика «Индикатор копинг-стратегий»; вопросник для изучения темперамента Стреляу, методика исследования коммуникативных особенностей Т.Лири. В результате было получено 26 психологических факторов и 9 социально-психологических. Основной замысел исследования заключался в том, чтобы показать, что синдром профессионального угасания имеет разную специфику в зависимости от типа профессии (коммуникативной или помогающей) и от специализации в рамках одной профессии. Как известно, из теории, предложенной Маслях, феномен синдрома профессионального угасания имеет собственную структуру, составляющими которой являются: редукция личных достижений, деперсонализация и эмоциональное истощение.

По результатам опросника К.Маслях было выявлено, что у всех испытуемых высокий уровень синдрома профессионального угасания. При этом самые высокие показатели выраженности синдрома были выявлены у учителей и врачей скорой помощи. У всех испытуемых средний уровень деперсонализации. Уровень редукции личных достижений у врачей хирургов и гинекологов средний, а у врачей скорой помощи и у преподавателей – высокий. Самый высокий уровень эмоцио-

нального истощения у преподавателей, средний – у врачей скорой помощи и низкий у врачей хирургов и гинекологов.

В целом, на основе полученных данных были выявлены следующие закономерности: 1) для врачей разных специализаций на начальном этапе профессионализации наиболее выраженными являются следующие составляющие синдрома: акушеры-гинекологи: все показатели средние; хирурги: неудовлетворенность личностными достижениями; врачи скорой помощи: деперсонализация; педагоги: деперсонализация; 2) с увеличением стажа работы картина несколько меняется, и наиболее выраженными являются следующие составляющие синдрома: акушеры-гинекологи: неудовлетворенность личностными достижениями; хирурги: деперсонализация; врачи скорой помощи: возрастает эмоциональное истощение, неудовлетворенность личными достижениями, и уровень деперсонализации также остается на высоком уровне; у педагогов с увеличением стажа работы возрастает неудовлетворенность достигнутыми результатами своей деятельности.

Итак, можно констатировать, что разные составляющие синдрома профессионального угасания на разных этапах профессионализации, проявляются неравномерно. На первых этапах, угасание происходит, по одним критериям, а на последующих – по другим. Изучались также профессионально-деятельностные и ситуативно-обусловленные факторы профессионального угасания. Во-первых, были выявлены ситуации, в наибольшей степени вызывающие стресс-факторы; во-вторых, испытуемые имели возможность определить субъективный уровень интенсивности испытываемого стресса и, в-третьих, испытуемые обозначали присущий им способ противодействия стрессу. Изучались также такие ситуативно-обусловленные факторы как разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание проблем и реактивная тревожность.

Анализ полученных результатов показал, что в наибольшей степени стресс-факторами, способствующими формированию синдрома профессионального угасания для представителей всех исследуемых групп, являются такие профессионально-деятельностные факторы как ответственность, перегрузка, конфликт роли и недостаточное влияние на принятие решения. При этом также отмечается высокая интенсивность испытываемого стресса от вышеперечисленных факторов. При исследовании способов противодействия стрессу

испытуемые предпочитают адекватные способы, такие как: устранение причин стресса, нахождение позитивных моментов и различного рода сопротивления стрессорам. Все группы испытуемых при попадании в стрессовые ситуации предпочитают прибегать к таким способам совладания с ними как разрешение проблем и поиск социальной поддержки от коллектива.

Результаты исследования психологических факторов формирования синдрома профессионального угасания, показали, что, во-первых, у всех групп испытуемых превалирует экстернальный локус контроля над интернальным, в ситуациях связанных с работой; во-вторых, у всех испытуемых были обнаружены высокие показатели тревожности, которая способствует возникновению деперсонализации и создает сложности для профессиональных достижений и как следствие – формированию синдрома профессионального угасания. При этом у большинства испытуемых достаточно высокий уровень самоуважения и самопринятия, и низкая оценка волевых качеств собственной личности, своей уверенности, независимости, а самооценка своей активности у всех испытуемых положительная.

Обобщая все эти данные, можно сказать, что представителей, выбранных нами профессий данная ситуация сильно не фрустрирует. Профессия и профессиональные достижения для них, на определенном этапе профессиональной жизни перестают являться значимой сферой жизни, и они свою неудовлетворенность компенсируют в межличностных и семейных сферах жизни, что позволяет им сохранять высокий уровень самопринятия и самоуважения. Подвергаясь синдрому профессионального угасания, испытуемые становятся пассивными, безынициативными, они перестают стремиться к профессиональному совершенствованию, к АКМЕ, и таким образом, снижают значимость переживания неудовлетворенности профессиональным выбором.

В ходе исследования было установлено, что возникновение и развитие синдрома профессионального угасания зависит от личностных, интерперсональных особенностей и ситуативно-обусловленных факторов. При этом к редукции личностных достижений, деперсонализации и к эмоциональному истощению приводят разные психологические, профессионально-деятельностные и социально-психологические факторы, а вклад каждого из качеств на каждый из составляющих синдро-

ма оказывается неравноценным.

При изучении особенностей формирования синдрома было выявлено, что формирование синдрома профессионального угасания у представителей разных профессий имеет свои особенности: 1) у преподавателей и врачей скорой помощи возникновение синдрома начинается с деперсонализации; 2) у хирургов с неудовлетворенности личностными достижениями; 3) у акушеров-гинекологов в начале трудовой деятельности все показатели средние и только со стажем работы появляется неудовлетворенность личностными достижениями.

У педагогов с опытом возрастает неудовлетворенность достигнутыми результатами своей деятельности. У врачей скорой помощи, со стажем работы возрастает и эмоциональное истощение, и неудовлетворенность личными достижениями, а уровень деперсонализации также остается на высоком уровне.

Одна из гипотез исследования заключается в предположении о том, что выделенные психологические и социально-психологические факторы по-разному воздействуют на формирование каждого из трех элементов синдрома. В этой связи с помощью математических методов были выделены наиболее важные факторы формирования синдрома профессионального угасания их взаимосвязь с составляющими данного синдрома. На основе полученных данных была составлена матрица, состоящая из трех блоков качеств, соответствующих каждому из показателей синдрома профессионального угасания. Фактически эта матрица является психологической моделью изучаемого синдрома. Охарактеризуем связи каждого из факторов профессионального угасания с выделенными психологическими составляющими синдрома.

Редукция личностных достижений. Со шкалой личных достижений положительно коррелируют следующие качества: сила по возбуждению, активность, самооценка силы воли, межличностное доверие, интернальность в области семейных отношений и здоровья; и отрицательно коррелируют со шкалами: подчиняемость, подозрительность, агрессивность, зависимость, реактивная тревожность, поиск социальной поддержки.

Полученные данные позволяют сделать следующие умозаключения. При выраженной редукции личных достижений в личностной сфере наблюдаются следующие особенности. Чем выше показатель силы по возбуждению, тем выше уровень редукции личностных достижений, что связано с тем, что испытуемым

с сильным возбуждающим процессом более подходит профессиональная деятельность с малой стимуляцией. Изучаемые профессии характеризуются необходимостью быстро переключаться, принимать решения в короткий временной интервал и несут большую эмоциональную нагрузку. В этой связи логично предположить, что, редукция личных достижений начинает формироваться в том случае, когда силы организма в большей степени тратятся на преодоление стресс-факторов, а стремление к профессиональному росту остается не столь значимым. Низкая самооценка своих волевых качеств не позволяет испытуемым стремиться к личностным достижениям в профессиональной сфере и приводит к их редукции. Недостаток личностных достижений компенсируется в семейной сфере, а невозможность влиять на состояние здоровья рационализируется наследственными факторами, а также материально-бытовыми и социально-психологическими.

Данные, связанные с интерперсональной сферой, указывают на следующие особенности. При редукции личностных достижений наблюдается повышение демонстрации независимого поведения, что связано с низкой заинтересованностью со стороны руководства в проявлениях любой инициативы со стороны подчиненных. Низкие индексы агрессивности не позволяют специалисту проявлять «здоровую» агрессию в отстаивании своих личностных и профессиональных интересов, что также способствует редукции личностных достижений.

Низкие показатели межличностного доверия прямопропорциональны редукции личностных достижений. Это обусловлено отсутствием заинтересованности в близких отношениях с коллегами по работе, незаинтересованностью в проблемах профессионального сообщества, а потому и является важным показателем редукции личных достижений.

В области ситуативно-обусловленных факторов: высокие показатели реактивной тревожности находятся в обратной зависимости с уровнем редукции личностных достижений. Это говорит о позитивном влиянии реактивной тревожности на стимуляцию личностных достижений и активизирует творческий поиск выходов из сложных, эмоционально-нагрузочных ситуаций. Такая стратегия совладающего поведения как поиск социальной поддержки от коллег по работе способствует росту удовлетворения своими профессиональными достижениями, что связано с позитивным влия-

нием социально-психологического климата в коллективе на отдельного его представителя.

Деперсонализация. Со шкалой деперсонализации коррелируют шкалы: экстернальность в области достижений и всех важных событий в жизни, здоровья; авторитарность, реактивная тревожность, подозрительность, доброжелательность и альтруизм. Полученные данные свидетельствуют о следующих личностных особенностях испытуемых с выраженной деперсонализацией. Молодые специалисты склонны брать на себя ответственность за успехи и неудачи в своей профессиональной деятельности. Они полны уверенности и надежды, что медицина всемогуща и может победить любую болезнь, даже самую страшную. Но с опытом приходит понимание того, что не все зависит от их профессиональных навыков и большую роль играют внешние и независимые от них факторы (социально-психологические). Таким образом, вступают в силу компенсаторные механизмы, и специалист может часть ответственности с себя снять: плохая наследственность, экология, питание, условия и ритм жизни и т.д. Примерно тоже самое происходит и с педагогами. Молодые педагоги, полны сил и решимости всех воспитать, и всему научить, постепенно они начинают думать, что не все зависит от их профессионального мастерства и опыта, но и от множества независимых от педагога факторов. Таким образом, чрезмерно большая ответственность, в отсутствие постоянных позитивных успехов в работе и отсутствие перспектив, ведет к деперсонализации личности специалиста.

Особенности интерперсональной сферы. У молодых специалистов более высокая оценка альтруизма и дружелюбия, низкая подчиняемость и авторитарность. С возрастом проявления альтруизма и дружелюбия снижается и определяющими стилями в коммуникации становятся подчиняемый и авторитарный. Это может быть выражением такого механизма психологической защиты как компенсация. Снижение проявлений в поведении альтруизма и дружелюбия связано с нарастанием эмоционального истощения.

Ситуативно-обусловленные факторы: чем выше уровень реактивной тревожности, тем выше уровень деперсонализации, что связано с актуализацией механизмов психологической защиты. С возрастом показатели реактивной тревожности снижаются, что связано с приобретением навыков совладающего поведения. Такая стратегия совладающего поведе-

ния как избегание проблем еще более усиливает проявление деперсонализации, что связано с активизацией механизмов психологических защит (вытеснение и избегание).

Эмоциональное истощение. Шкала эмоционального истощения коррелирует со шкалами: экстернальность в области достижений, самоуважения и самопринятия, силы воли, доброжелательность, эгоистичность, авторитарность.

Полученные данные в сфере личностных особенностей показывают: чем ниже показатель силы нервной системы, тем выше уровень реактивности и тем больше эмоциональное истощение. Поскольку у лиц высокорезистивных меньшая сопротивляемость организма в стрессовых ситуациях, перегрузка наступит раньше и проявляется в снижении эффективности деятельности. Личность, находясь в условиях стресса, стремясь сохранить эффективную деятельность, платит за это психофизиологической стоимостью и несет более серьезные затраты. При снижении эффективности профессиональной деятельности, снижается уровень самоуважения и самопринятия, что в еще большей мере сказывается на уровне эмоционального истощения. Эмоциональное истощение также связано с низкой самооценкой волевых качеств, что обусловлено субъективным ощущением отсутствия контроля над ситуацией (экстернальность в области ответственности, интернальность в области достижений), нехватка которого обнаруживается при эмоциональном истощении. В интерперсональной сфере эмоциональное истощение характеризуется низким уровнем дружелюбия и низким уровнем агрессивности, потому что для проявления как дружелюбия, так и агрессии необходимо определенное количество функциональных ресурсов, дефицит которых обнаруживается при эмоциональном истощении.

Ситуативно – обусловленные факторы: высокие показатели реактивной тревожности напрямую обуславливают эмоциональное истощение, так как всякие проявления тревожности являются энергоемкими функциональными состояниями и истощают резервы организма. Такая стратегия совладающего поведения как разрешение проблем зачастую выступает в качестве защитного механизма от эмоционального истощения, отражая позитивное влияние рационального подхода к разрешению сложных ситуаций, что сохраняет эмоциональный ресурс психики для успешной профессиональной деятельности.

Итак, проведенное исследование позволило построить и описать психологическую модель изучаемого синдрома. На базе этой концептуальной модели могут быть разработаны эффективные средства рефлексии, развития творческого потенциала, обеспечивающие достижение акмеологического уровня профессионального мастерства в процессе преодоления возникающих проблемно-конфликтных ситуаций, лежащих в основе возникновения и формирования синдрома профессионального угасания.

Литература:

1. *Абульханова К.А.* Новое в психологии профессионализма // Психологический журнал, 1997, № 4. С. 142 – 144.
2. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека. М., 1998. С. 23.
3. *Бойко В.В.* «Синдром (эмоционального выгорания) в профессиональном общении». СПб., 1999.
4. *Борисова Е.М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия. М., 1991.
5. *Гусева П.Д.* Акмеология профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. М., 2003.
6. *Гейжан Н.Ф., Иванов М.И.* О структуре профессиональной направленности выбирающего профессию // Психологические проблемы формирования профессиональной направленности учащихся профтехучилищ. Л., 1982. С. 18 – 25.
7. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М., 2004.
8. *Деркач А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1 – 5. М., 2000 – 2002.
9. *Деркач А.А., Москаленко О.В., Селезнева Е.В.* Акмеологическая культура будущего магистратуры; методология и технология развития: Моногр. М., 2004.
10. *Джанерьян С.Т.* Отношение личности к профессии. // Психологический вестник. Вып.2., Ростов на/Д., 1997. С.40 – 57.
11. *Журавкова М.В.* Профессиональный тип личности и развитие нервно-психического напряжения в педагогической деятельности. Дисс. на соиск. степени канд. психол. наук. СПб., 1995.
12. *Каверин Р.Д.* Психологическая систематика профессий типа «Человек – Человек» в целях профессиональной ориентации. Л., 1981.
13. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М., 1996.
14. *Коштохов П.И., Шапкун М.Л.* Акмеология и тестология. М., 1996.
15. *Кузьмина Н.В., Реан А.А.* Профессионализм педагогической деятельности. Рыбинск, 1993.
16. *Кондаков И.М., Сухарев А.В.* Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопр. психол., 1989, № 5. С. 158 – 164.
17. *Компан Е.Ю.* Концептуально-терминологический анализ явления «Профессиональное угасание». Материалы 3-й всероссийской научно-практической конференции 1 – 3 октября 2004 г. «Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека». – Волгоград, 2004. С.145 – 147.
18. *Компан Е.Ю., Костина Н.В., Осиковская В.* Иссле-

- дование профессионального угасания как пример получения данных для организации психологической помощи // Ежегодник «Психология созидания» том 7, выпуск 1. Казань, 2000.
19. *Компан Е. Ю., Костина Н.В.* Факторы формирования и развития синдрома профессионального угасания. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25 – 28 июня 2003 года, ежегодник российского общества. СПб., 2003.
 20. *Лешукова Е.* Синдром стгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП. 1995. №1.
 21. *Майорова Н.В.* Соответствие человека его профессиональной деятельности. Дисс. на соиск. степени канд. психол. наук. М., 1998.
 22. *Марищук В.Л.* Психологические основы формирования и корригирования профессионально значимых качеств: Автореф. Дисс. на соиск. степени д-ра психол. наук. СПб., 1983.
 23. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
 24. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001, том 22, №1. С. 90 – 101.
 25. *Родина О.Н.* О понятии «успешности трудовой деятельности» // Вестник Моск. Ун-та. Сер.14, Психология, 1996, №3. С.60 – 67.
 26. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002, том 23, №3. С. 85 – 95
 27. *Степанова Е.И.* Психология взрослых – основа акмеологии. СПб., 1995.
 28. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. С.86 – 122.
 29. *Maslach C.* Job burnout – how people cope. Publik Wealf, 1978.
 30. *Maslach C.* Burned-out, Human behavior, 1976.
 31. *Glenn A. Roberts* «Профилактика выгорания» Advances in Psychiatric Treatment 1997. vol 3 pp.282 – 289
 32. *Щербакова Т.Н.* Психологическая компетентность учителя. Ростов на /Д., 2006.

Педагогический потенциал учения В.Франкла о смысле человеческого бытия *Е.М.Уколова, г. Москва*

Наследие В.Франкла многократно становилось предметом пристального рассмотрения учеными. В поле исследовательского внимания оказались многие стороны этого наследия (философские, психологические, социологические и др.). Однако, ряд аспектов опередившего время учения В.Франкла продолжают оставаться малоисследованными. Это в полной мере имеет отношение к тем педагогическим идеям, которые пронизывают практически все труды выдающегося мыслителя. Педагогические идеи В.Франкла органически связаны с его историческими, философскими, психологическими воззрениями, они по существу придают его мировоззренческим построениям законченный вид. Постановке вопроса о необходимости их рассмотрения и посвящена настоящая статья.

Труды В.Франкла предполагают заинтересованное и дискуссионное участие читателя в совместном размышлении с автором над животрепещущими проблемами бытия. Доказывая правоту своей позиции В.Франкл заставляет вдумчивого читателя осмысливать свои представления о месте и миссии человека в этом мире, внимательно относиться к аргументации автора, касающейся этих вопросов, и постоянно полемизируя с ним, задумываться о том, насколько правильно и разумно выстраивается его линия жизни. Ведя с читателем – собеседником такой разговор, В.Франкл не только представляет ему свои

взгляды, он оказывает ему помощь в обретении ясных и недвусмысленных ответов на экзистенциальные вопросы, будоражащие душу каждого человека. Оказание такой помощи во все времена понималось как приобщение к самому главному, самому важному знанию для человека. Обращение к истории позволяет утверждать, что в разные времена такую функцию выполняли наставник, философ, Учитель. Именно эту функцию успешно выполняет В.Франкл. Это обстоятельство и позволяет говорить о нём как о Учителе жизни (педагоге в широком смысле слова), как мыслителе – гуманисте, приобщающем людей в контексте педагогического дискурса к Истинам человеческого бытия.

Базисом для такого педагогически ориентированного взаимодействия выступает учение В.Франкла о смысле жизни. В.Франкл был одним из тех немногих мыслителей, которые не считали правильным рассматривать проблему смысла человеческой жизни исключительно сквозь призму субъективности. Для него было очевидным, что субъективация смысложизненной проблематики по существу приводит к её забвению. По мнению В.Франкла, это приводит к потере способности человека к действию в динамично изменяющемся мире. В человека, настаивает В.Франкл, вложена врожденная мотивация к поиску и реализации своего особого человеческого предназначения. Достаточно детально осуще-

ствив экзистенциальный анализ способов бытия человека, мыслитель пришел к неопровержимому для себя выводу о том, что полноценная жизнь обладает объективным для человека смыслом. Наличие этого объективного смысла и может позволить ему с уверенностью отвечать себе, что его поступки имеют смысл. Об этом однозначно свидетельствуют слова самого В.Франкла, рассуждающего об объективной и субъективной компонентах смысла человеческой жизни. Может сложиться мнение, говорит В.Франкл, о том, что «смысл – это, по всей видимости, нечто, что мы проецируем в окружающие нас вещи, которые сами по себе нейтральны. И в свете этой нейтральности реальность может казаться лишь экраном, на который мы проецируем свои неосознанные мечты... Если бы это было так, смысл был бы не более чем средством самовыражения, то есть чем-то глубоко субъективным. Однако, единственно, что субъективно, – настаивает В.Франкл, – это перспектива, в которой мы видим реальность, и эта субъективность в конце концов не умаляет объективности реальности как таковой»¹. Мыслитель утверждает, что человеческое познание, в том числе и познание смысла бытия, отнюдь не напоминает детские развлечения с калейдоскопом. «Когда, – пишет он, – вы смотрите в калейдоскоп, вы видите только то, что находится внутри его. Но когда вы смотрите в телескоп, вы видите нечто, что находится вне самого телескопа. И когда вы смотрите на мир или на нечто в мире, вы также видите больше, чем, скажем, перспективу; то, что *видится* в перспективе, сколь бы субъективной она не была, – это объективный мир»². Итак, по мысли В.Франкла, смысл человеческой жизни объективен и он может быть найден (то есть познан), жаждущим этого субъектом бытия.

Из такого понимания смысла бытия – кардинальной для человеческого существования проблемы, В.Франкл делает соответствующие выводы и формулирует своё антропологическое кредо – человек – это существо, призванное реализовать присущие ему свободу и ответственность. Антропологическое видение В.Франкла сводится к тому, что «Человек – это существо, которое всегда может сказать «нет» своим влечениям», «человек – это

меньше всего продукт наследственности и окружения», человек – это существо, которое наряду со стремлением к наслаждению неудержимо стремится и к ценностям, и который несет ответственность «не только за что-то, но и перед чем-то»³. В.Франкл обращает внимание на то, что каждая человеческая личность представляет собой нечто уникальное, и именно эта неповторимая личность должна в каждой конкретной жизненной ситуации обрести свой способ ценностной ориентации, поведения, существования в целом.

По утверждению В.Франкла, «С точки зрения экзистенциального анализа жизненная задача «вообще» не существует, сам вопрос о задаче «вообще» или о смысле жизни «вообще» – бессмысленен. Он подобен вопросу «...какой самый лучший ход в шахматах?» Ни на один из подобных вопросов, – продолжает В.Франкл, – нельзя ответить в общем виде; мы всегда должны учитывать конкретную ситуацию и конкретного человека»⁴. В.Франкл резюмирует: «Нельзя заниматься поиском абстрактного смысла жизни. У каждого человека имеется своё собственное призвание в жизни; каждый должен иметь задачу, которая требует разрешения. Никто не может повторить его жизни»⁵. Но, говоря об уникальности и неповторимости жизненной задачи каждого, В.Франкл особо акцентирует внимание на то, что эта особость имеет объективные основания, коренящиеся, в уникальности и неповторимости ситуации человеческого бытия. Именно эти объективные характеристики ситуации человеческого бытия и должны быть, по мысли В.Франкла, определяющими в поиске людьми смысла их жизни.

Полностью отвергая понимание того, что человеческое существование детерминировано изнутри, то есть не «всё задано генами», и говоря о том, что каждая ситуация предлагает человеку возможность обретения объективного, а не условного смысла, В.Франкл очерчивает пространство осознанного выбора и волеизъявления человека. Мыслитель последовательно и методично на большом количестве примеров показывает пути расколдовывания тех ситуаций, в которых он оказывался в контексте своей жизни, раскрывает то, как им уяснялись личные смыслы, которые эти ситуации предлагали ему. Перед чи-

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С.291.

² Там же. С.292.

³ Там же. С. 107, 109,124.

⁴ Там же. С.189.

⁵ Франкл В. Доктор и душа. СПб., 1997. С.254.

тателем произведений В. Франкла проходит фактически вся его жизнь, он получает ёмкое представление о том, как выстраивалась судьба человека, брошенного в круговерть трагических событий XX столетия. Аналитически препарировав свою жизнь, обнажая свои внутренние переживания, повествуя о своём понимании происходящего, раскрывая закономерности движения своего сознания к Истинам бытия, В. Франкл преследует цель – доказать то, что только смысл придаёт человеческому существованию сугубо человеческое звучание, что этот смысл есть в любой жизненной ситуации и поэтому единственно достойным для человека ответом на вызов этих ситуаций является «Сказать жизни «Да»». Жизнеутверждающий пафос такого видения безусловен. Безусловна также и его

педагогическая составляющая, направленная на укрепление способностей души человека в его поиске аутентичности, осмысленного и ответственного поведения в мире, в котором мы с необходимостью должны осуществить себя, найти своё уникальное место. Эта, в самом высоком отношении Учительская позиция В. Франкла, остаётся пока мало раскрытой. Сегодня, в условиях нарастания кризиса гуманистической культуры, размышления ценностей Любви и Добра, наступления постмодернистского видения реальности, обесценивающих проблему поисков смысловых констант, педагогический аспект учения В. Франкла приобретает особую значимость и его изучение представляет собой актуальную задачу.

Смыслжизненные проблемы в работе педагога-психолога в системе дополнительного образования

Л.Н.Школина, Н.В.Новикова, г. Москва

В последние годы учреждения дополнительного образования (УДО) получили возможность включать в свой штат психологов. При этом администрация, принимая на работу специалиста, часто не имеет точного представления, что от него можно ожидать, чем он может быть полезен. Кроме того, у руководства может существовать иллюзия, что психолог быстро и эффективно выявит и решит проблемы данного учреждения, даже те, которые объективно не относятся к его компетенции.

Нам кажется интересным рассмотреть, какова специфика работы психолога в таком учреждении, в чем заключается отличие его работы от работы школьного психолога и как смыслжизненные проблемы проявляются в работе психолога. Мы имеем возможность обобщить в данном контексте опыт практической психологической деятельности в Доме детского творчества «Парк «Усадьба Трубечки в Хамовниках».

В ходе своей деятельности педагог-психолог в учреждении дополнительного образования (далее УДО) работает с разного рода проблемами: профориентации, определения психологической готовности ребёнка к школе; проблем взаимоотношений детей с родителями; подростков с противоположным полом; детей и родителей с педагогами; проблемы личностного роста; выявления индивидуальных особенностей характера и многие

другие. В ходе решения данных проблем психолог использует разнообразные формы и методы организации работы: 1) психологическое консультирование; 2) психологический тренинг; 3) вопрос-ответ (например, в нашей социально-психологической службе создана «психологическая почта», куда учащиеся, их родители и педагоги могут написать анонимное послание, на которое ответит психолог); 4) просветительская работа.

Хотя формально сфера деятельности психолога в УДО та же, что и в системе среднего общего образования, специфика работы в УДО состоит в том, что если в школу ребёнок ходить обязан независимо от своего желания, то посещение тех или иных занятий в УДО добровольное. Ребёнок свободен в выборе кружка или секции, в большинстве случаев нет обязательного посещения. Дети приходят на занятия часто по социальным мотивам – им просто хорошо с ребятами в творческом объединении, нравится отношение педагога, радуют достижения. Понятно, что для ребёнка, не слишком уютно чувствующего себя в школе, такая отдушина является подерживающей и терапевтической.

Психолог УДО может подсказать педагогу, как лучше найти подход к такому ребёнку. Это сделать проще, чем в школе, так как педагог УДО не обязан ставить отметки, он обладает большими возможностями коррективы плана, программы занятий. У него

есть возможность фиксировать личные достижения каждого ребенка, исходя из его потенциала, не сравнивая с жесткими нормативными показателями.

Такая благоприятная для личностного развития атмосфера определяет то, что именно в системе УДО открываются богатые возможности помощи в решении проблем самоопределения и психологического сопровождения детей в поле смысложизненных ориентиров. В стенах Дома детского творчества ребенок, обращаясь к психологу, более расположен к «задушевной беседе», нежели чем в пространстве школы.

Социально-психологическая служба нашего учреждения разработала и успешно реализует систему психологических мероприятий, направленных на помощь ребенку и подростку, попавшему в трудные жизненные ситуации. Данная работа осуществляется с опорой на формирование базовых ценностей, потенциально являющихся смысложизненными ориентирами (ценности позитивного, доброжелательного отношения к себе, Другому, миру; ценности творчества).

Наша деятельность опирается как на основные принципы психологического консультирования, так и на специфические для учреждений дополнительного образования правила, и предполагает: 1) Тесное сотрудничество с родителями, педагогами дополнительного образования, социальными педагогами и другими лицами, участвующими в образовательном процессе. Их ориентация в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка. 2) Активное использование знаний о компенсаторных возможностях ребенка – опора в развивающей работе на творческие способности, виды деятельности, сформированные в ходе дополнительных занятий в УДО (актерские способности, навыки художественной лепки, рисования и т.п.). 3) Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим и нервно-соматическим здоровьем (использование возможностей УДО – кабинет релаксации, спортзал, зеленая зона Парка). 4) Формирование ценностно-смыслового отношения к миру в ходе консультативной работы (возможность использования в рамках УДО нетрадиционных форм и методов работы – ипшотерапии, кинотерапии, регулярно действующих психологических клубов для всех возрастных категорий детей). 5) Психологическое просвещение родителей с помощью стендовой, лекционной и

других форм работы (формирование ценностей гуманного отношения к детям, диалогического общения, разностороннего культурного развития ребенка, стимулирование совместного творчества, профилактики ранних расстройств поведения и психического развития, психологической защиты от негативных воздействий СМИ и т.п.).

Работа в системе УДО, безусловно, предъявляет к психологу особые требования: активное использование творчества как средства формирования ценностно-смысловых ориентаций в процессе общения с детьми часто предполагает владение специальными навыками. Именно поэтому многие наши специалисты – психологи и социальные педагоги являются и педагогами по предметам художественно-эстетического цикла (роспись по стеклу, керамика), все владеют базовыми навыками режиссуры, актерского мастерства, имеют опыт организации и участия в различных массовых мероприятиях – детских праздниках и акциях, посвященных проблемам семьи и детства (в качестве примера можем привести акции ко «Дню психического здоровья», «Дню ребенка», «Дню семьи», «Дню людей с ограниченными возможностями», на которых дети и взрослые приобрели реальный опыт проявления толерантности к разным людям, позитивного отношения к трудным жизненным ситуациям).

В своей работе мы часто используем различные художественные средства, в том числе метафоры и притчи. Одна из них – «На перекрестке» – хорошо иллюстрирует проблемы поиска человеком смысла, роль Учителя в этом процессе и важность определения верного направления поисков:

Суфий сидел однажды утром на перекрестке дорог, когда к нему подошел молодой человек и спросил, не может ли он учиться у него.

– Да, но только один день, – сказал суфий.

Весь этот день возле суфия останавливались все новые и новые путники и задавали ему вопросы о человеке и его жизни, и суфизме и суфиях, просили помощи или просто выражали уважение.

Суфий просто сидел в позе созерцания, опустив голову на колени, и ничего не отвечал. Один за другим люди уходили.

Ближе к вечеру к ним подошел бедняк с тяжелой ношей и спросил, как ему пройти в ближайший город. Суфий поднялся, взвалил его поклажу себе на плечи и сопровождал его часть пути, указывая дорогу. Затем вновь вернулся на перекресток.

Молодой человек спросил:

– Этот человек, выглядящий нищим крестьянином, – он, что, в действительности скрытый

святой, один из тайных странников высокого ранга?

– Нет, – сказал суфий. – Он сегодня был единственным из тех, кого мы видели, кто действительно знал, что ищет.

Психология включает в себя множество «перекрестков» – учений и направлений, каждое из которых хорошо по-своему, и каждый психолог должен понять, куда и зачем он идет и ведет за собой, понять смысл своей работы, а возможно, и жизни. Творчество – один из прекрасных и доступных каждому путей обретения этого смысла.

Литература:

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В.Бурменская, Е.И.Захарова, О.А.Карабанова и др. М., 2002.
2. *Евтихов О.В., Трепашко Т.В.* Грааль мудрости. Кн. 2. СПб., 2005.
3. *Лейбман И.Я., Шувалова Н.Ю.* О месте психолога в дополнительном образовании // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / Под ред. А.В.Егоровой, И.М.Каманова, М.В.Поповой. М., 2004.