

### РАЗДЕЛ 3. СМЫСЛ ЖИЗНИ, АКМЕ И ВОЗРАСТ ЧЕЛОВЕКА

#### Школьники о взаимосвязи смысла жизни человека и его акме

*Г.А.Вайзер, г. Москва*

В современных исследованиях психологи все чаще переходят от изучения специфики феноменов «смысл жизни» и «акме» (вершина в развитии человека как индивида, личности, профессионала) к выявлению взаимосвязи между ними. (Бодалев, 1998, Бодалев, Рудкевич, 2003). Учитывая специфику двусторонних связей, авторы рассматривают: 1) влияние смысла жизни человека на достижение им акме (СМЫСЛ ЖИЗНИ → АКМЕ) и 2) значимость достигнутого акме и особенности продвижения к своим вершинам для становления и коррекции смысла жизни (СМЫСЛ ЖИЗНИ ← АКМЕ).

Показано, что смысл жизни – психологическая основа поступков и деяний человека. Смысл жизни детерминирует жизнедеятельность человека, активизирует поведение, дает «подпитку» осуществляемой роли. Будучи более или менее осознанным человеком, смысл жизни находит отражение в поступках, деяниях, характеристиках акме. Руководствуясь жизненными смыслами, человек поднимается (или не поднимается) на свою вершину. Исследователи отмечают: при разнополюсных смыслах (если они одинаково активизируют поведение человека) наблюдается отсутствие отчетливо выраженного акме.

Движение человека к акме (макроакме) идет через микроакме. Особенности восприятия и переживания человеком микроакме и акме влияют на осознание и понимание смысла своей жизни. Успешность или неуспешность в продвижении, внешняя оценка, самооценка, переживание достигнутого акме вызывают перестройки в содержании и структуре смысла жизни. Проявляется либо закрепление главного смысла в сознании, усиление его определяющей роли, убеждение в правильности смысла своей жизни, либо ослабление его активизирующей функции, коррекция структуры смыслового поля (изменение иерархии жизненных смыслов, становление новых) и даже потеря смысла дальнейшей жизни.

Каждый возрастной период вносит свой неповторимый вклад в поиск смысла жизни, проявление своеобразных микроакме и продвижений к акме, осознание человеком взаимосвязи смысла жизни и акме. В условиях

школьного обучения глобальные сдвиги в психическом развитии ребенка происходят в кризисном подростковом возрасте. Прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности «настраивают» взрослеющего ученика на поиск перспективы и жизненного смысла (Чудновский, 1995). Накопление жизненного опыта, развитие процессов рефлексии, реализация потребности в соотношении понятий «прошлое, настоящее будущее» способствуют формированию у подростков представлений о феноменах «смысл жизни» и «акме» (Вайзер, 1998).

В проведенных нами исследованиях выявлена неравномерность продвижения школьников в осознании этих феноменов и связей между ними, которая наиболее отчетливо проявилась у учащихся седьмых классов. Семиклассники в основном рассматривают феномены «смысл жизни» и «акме» изолированно. Однако обнаруживаются и некоторые попытки установить их взаимосвязь:

➤ Акме – реализация смысла жизни. «Акме – это почти то же самое, что и смысл жизни. Но это уже достижение смысла».

➤ Смысл жизни – условие продвижения к акме. «Смысл жизни вселяет в человека надежду, а надежда помогает достичь высот».

➤ Смысл жизни – движение к акме. «Смысл собственной жизни – добраться до акме, работая».

➤ Реализация акме – условие обретения новых смыслов и новых вершин в развитии человека. «Вершины жизненного пути выявляют новые условия, помогающие каждому обрести в жизни смысл и достичь наибольших успехов».

➤ Отождествление смысла жизни и акме. «Акме (вершина) – это цель и смысл жизни человека». «Собственные наивысшие достижения и смысл жизни – сделать открытие».

Как видно из приведенных примеров, школьники пытаются прояснить взаимосвязи между смыслом жизни и акме. Не только смысл жизни «ведет» человека в его деятельности, в его развитии, в планировании жизненного пути, но и, наоборот, каждое достижение, каждая микровершина (микроакме), открывая новые горизонты, создает условия для становления системы жизненных смыслов.

Видение человеком более широких горизонтов для деятельности, для своего развития – основа зарождения новых микросмыслов («малых смыслов»), через которые происходит движение к главному жизненному смыслу.

Литература:

1. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998.

2. *Бодалев А.А., Рудкевич Л.А.* Как становятся великими или выдающимися. М., 2003.
3. *Вайзер Г.А.* Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19. №5. С.3 – 14.
4. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированное от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. Т.16.№2. С.15 – 26.

## **Половозрастные особенности смысложизненных ориентаций в старости**

*Е.В.Камнева, г. Москва*

В настоящее время в контексте глобальных мировоззренческих и методологических трансформаций, которые происходят во всех сферах культуры, особую актуальность приобретают стоящие перед человеком смысложизненные вопросы, связанные с выработкой им определенного отношения к окружающей действительности, способов взаимодействия с ней. Проблема отношения человека к миру в человеческом измерении предстает как проблема смысла человеческого существования. Общая концепция жизни человека, его отношение к ней и к миру в целом актуализируются в практической жизнедеятельности через смысложизненные ориентации личности. Человек может черпать смысл своей жизни и в будущем, и в настоящем, и в прошлом.

Представление о смысле как о жизненной задаче подробно разработано в теории личности и психотерапии В.Франкла. В своем учении В.Франкл выделяет три основные части: учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни В.Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Это «наиболее человеческий феномен, так как животное никогда не бывает озабочено смыслом своего существования» [7, с. 80]. Отсутствие смысла порождает у человека состояние, которое В.Франкл называет экзистенциальным вакуумом. Основной тезис учения В.Франкла о смысле жизни: жизнь человека не может лишиться смысла ни при каких обстоятельствах; смысл жизни всегда может быть найден. В. Франкл утверждает, что человек свободен найти и реализовать смысл жизни, даже если его свобода заметно ограничена объективными обстоятельствами.

Существует большая группа теоретических подходов, которая апеллирует к смыслам во множественном числе, рассматриваемым как неотъемлемая часть самих механизмов функционирования сознания и деятельности человека (Ж.Нюттен, Дж.Келли, Э.Петерфройнд, Ю.Джендлин, Р.Ромметвейт, Л.Томас и Ш.Харри-Аугстайн, А.Голд и Дж.Шоттер, Р.Мэй, Дж.Клейн, Д.Магнуссон, Я.Смедслунд, К.Левин).

Предложенный Д.А.Леонтьевым новый методологический подход к проблеме смысла позволил разрешить видимые противоречия между разными его определениями, увидев его как единство трех аспектов, включенное в три разных системы отношений: онтологического аспекта, задаваемого динамикой жизненных отношений субъекта с миром, феноменологического аспекта, задаваемого динамикой процессов презентации в образе мира субъекта смыслов значимых объектов и явлений, и деятельностного аспекта, задаваемого динамикой психологических процессов личностной регуляции жизнедеятельности.

Понятие смысла заменяется понятием смысловой реальности, которая, по мнению Д.А.Леонтьева, проявляет себя во множестве разнообразных форм (в том числе превращенных форм), связанных сложными отношениями и взаимопереходами и включенных в общую динамику [6, с. 441]. Каждая из форм проявления смысловой реальности характеризуется тремя названными выше аспектами, причем онтологический аспект – характеристика самих жизненных отношений, порождающих психологические феномены, но не входящих в их круг – является общей связующей основой разных смысловых структур и механизмов. Таким образом, «выход в онтологический план анализа является необходимой предпосылкой адекватного понимания любого отдельно взятого смыслового

феномена как элемента единой системно организованной смысловой реальности, а также его эмпирического исследования и воздействия на смысловую сферу. Это положение формулируется им как принцип бытийного опосредования смысловых феноменов и процессов [6, с. 442].

Пожилые люди как большая группа общества имеют свою специфику и оказывают прямо или опосредованно существенное влияние на жизнь социума. Поэтому их выделяют в научных целях в особую социальную группу для организации всестороннего комплексного исследования их проблем и наиболее эффективных решений в этой области. В нашей работе мы будем придерживаться следующих параметров возраста: 60 – 74 – пожилой, 75 – 85 – старческий возраст.

Пожилой возраст связан с серьезнейшей переоценкой жизненных ценностей, переосмыслением своей жизни, своего «Я». Влияние на жизнь человека многих событий, происходящих в поздней взрослости, зависит, по большей части, от того смысла, который он вкладывает в эти события. В период наступления поздней взрослости человек сталкивается с необходимостью решения совершенно новых для него проблем, связанных с изменением его социального положения, с ролевой непосредственностью, с собственными возрастными изменениями. Существует необходимость изменения прежнего образа жизни, перестройки существующего динамического стереотипа поведения, принятие новой социальной роли, изменения само восприятия.

Изменения статуса, которыми маркирована поздняя взрослость, касаются личности и связаны с приспособлением к новым задачам развития. Удовлетворенность жизнью и успешность приспособления к ней в поздней взрослости зависят от множества факторов. А.И. Анциферова выделяет два типа старости, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладения с трудностями, отношением к миру и к себе, удовлетворенностью жизни [1, с. 99 – 104; 2]. Представители первого типа мужественно, без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию. Они отличаются высокой активностью, связанной с позитивной установкой на будущее. Нередко эти люди воспринимают выход на пенсию как освобождение от социальных ограничений, предписаний и стереотипов рабочего периода. Занятия новым делом, установление дружеских контактов, сохранение способности контролировать

свое окружение порождают удовлетворенность жизнью и увеличивают ее продолжительность.

У представителей второго типа развивается пассивное отношение к жизни, сужается круг их интересов и снижаются показатели теста интеллекта. Они теряют уважение к себе и переживают тяжелое чувство ненужности. Такие люди тяжело переживают свой поздний возраст, погружаются в прошлое и, будучи физически здоровыми, быстро дряхлеют [3].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что в старости обычно происходят негативные изменения в «смыслостроительстве»: ухудшающееся здоровье, ослабление ряда психических функций, «укорочение», а также исчезновение жизненной перспективы имеют своим следствием распад структуры смысло-жизненных ориентации на ряд отдельных, ограниченных и приземленных жизненных смыслов. По мнению Г.А. Вайзер, проблема поиска жизни приобретает особое значение в период «двойного кризиса» – возрастного и социального [4, с. 3 – 4]. Причем наиболее полно влияние «двойного кризиса» на поиск смысла жизни в сложившихся обстоятельствах проявляется у представителей старшего поколения, происходит его поляризация. У одной части преобладают индивидуальные смыслы, происходит ломка смысла жизни, его «угасание», сужение до элементарного желания выжить. У другой части в качестве главных выступают широкие социальные смыслы, повышается уровень их действенности и личностной значимости, происходит «возгорание» смысла жизни, возвышающего человека над условиями бытия.

З.В. Гольшева, исследуя смысло-жизненные ориентации людей пожилого и старческого возрастов, приходит к выводу о том, что люди пожилого и старческого возрастов по-разному переживают этот период жизни и адаптируются в нем [5, с. 317 – 326]. Одни пытаются оставаться активными, если не физически, то через познание, общение с окружающими, творческие планы. Другие смирились с трудностями, и ведут пассивный образ жизни. Третьи пребывают в унынии и грустно или агрессивно воспринимают современный мир и свое место в нем. Главное, что важно для людей этого возраста, независимо от изношенности организма, индивидуальных характерологических качеств личности и протекания в прошлом профессиональной деятельности, – специфика окружения, общения с близкими на данный момент времени и

поддержание творческого, социального и интеллектуального потенциала

Целью исследования стало изучение особенностей смысловых ориентаций, ценностных и жизненных ориентаций людей пожилого и старческого возраста. В исследовании приняли участие 80 испытуемых в возрасте от 55 до 83 лет. В исследовании применялись следующие методики: методика определения индекса жизненной удовлетворенности; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А.Леонтьева; опросник жизненных ориентаций Е.Ю.Коржовой; методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности.

Общая осмысленность жизни в пожилом возрасте находится на достаточно высоком уровне (ОЖ=69,1 баллов), а в старческом – на среднем уровне. Тем не менее, данные различия не являются значимыми ( $t_{эмп.} = 1,264$ ). Показатели по шкале цели в жизни свидетельствуют о том, что в пожилом и старческом возрасте присутствуют цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность (74,8 баллов – в пожилом возрасте и 69,2 баллов – в старческом возрасте). Различий по этой шкале не выявлено ( $t_{эмп.} = 1,388$ ). Показатели по шкале процесс жизни находятся на среднем уровне, это говорит о том, что люди пожилого и старческого возраста воспринимают сам процесс своей жизни как достаточно интересный и наполненный смыслом. Значимых различий по данной шкале в пожилом и старческом возрасте также не выявлено ( $t_{эмп.} = 1,561$ ). Результативность жизни, как ощущение того насколько продуктивна и осмысленна была прожитая часть жизни в пожилом возрасте находится на высоком уровне, что говорит об удовлетворенности прожитой частью жизни. Средние показатели по данной шкале в старческом возрасте свидетельствуют также об удовлетворенности прожитой частью жизни. По данной шкале в пожилом и старческом возрасте имеются достоверные различия ( $t_{эмп.} = 2,332$ ). По шкалам ЛК-Я и ЛК-жизнь в пожилом возрасте получены высокие баллы, что соответствует представлению о себе как о сильной личности, и убеждения в том, что человеку дано контролировать свою жизнь. В старческом возрасте эти показатели находятся на среднем уровне, что говорит о том, что старые люди меньше верят в свои силы контролировать события собственной жизни. Достоверные различия в пожилом и старческом возрасте выявлены по шкале ЛК-Я ( $t_{эмп.} = 2,308$ ).

Можно отметить отсутствие различий в индексе жизненной удовлетворенности в пожилом и старческом возрасте. Данный результат подтверждает теоретические исследования, проведенные авторами методики, согласно которым на показателе жизненной удовлетворенности практически не сказываются демографические факторы (возраст). В пожилом и старческом возрасте этот показатель находится на одинаково невысоком уровне.

Рассматривая жизненную удовлетворенность женщин в пожилом и старческом возрасте, можно отметить, что в старческом возрасте (56,25 баллов) показатель достоверно ниже, чем в пожилом (42,25 баллов). С возрастом актуальная жизненная ситуация воспринимается женщинами менее позитивно, снижается удовлетворенность их самореализацией, представлению о себе в пожилом возрасте как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле, отсутствует в старческом возрасте, и женщины воспринимают себя как более бесполезными, беспомощными, чем в пожилом возрасте. Для мужчин в отличие от женщин возраст не сказывается на показателе жизненной удовлетворенности.

С возрастом у мужчин на поведенческом уровне становится значимее стремление к пониманию и признанию всех других людей, терпимому отношению к ним и заботе об их благополучии, взаимодействие со значимыми для них людьми, уважение, принятие, подчинение и поддержка существующих традиций и общих идей в рамках социокультурной группы, стремление сохранить гармонию и стабильность в обществе, стремление достичь личного успеха в конкретной деятельности за счет собственной компетентности в соответствии с социальными стандартами и последующим социальным одобрением. У женщин с возрастом на поведенческом уровне уменьшается стремление достичь личного успеха в конкретной деятельности за счет собственной компетентности в соответствии с социальными стандартами и последующим социальным одобрением, стремление к достижению высокого социального статуса, престижа, стремление к контролю или доминированию над другими людьми, менее выражена потребность в наличии новых впечатлений и изменений в жизни, стремление получить как можно больше удовольствий для себя

В пожилом и старческом возрасте более выражена объектная ориентация (35,8 и 30 баллов соответственно), что свидетельствует об узости круга значимых переживаний и временной ретроспективе, чем более выражена объектная ориентация, тем более характерно ощущение себя в качестве объекта действия других людей, обстоятельств, нежелание жизненных изменений и каких-либо изменений вообще, а также собственного участия в жизненных изменениях.

Показатель трансситуационной изменчивости (Ои) находится на заниженном среднем уровне, что говорит об умеренности развития данной ориентации в пожилом и старческом возрасте (Ои – 42,8 и 41,4 баллов соответственно). Таких людей можно охарактеризовать как не придающих особого значения жизненным изменениям и не стремящимся к ним, живущим с ощущением, что жизнь во многом реализована.

Показатель трансситуационного локуса контроля (Ол) находится на заниженном среднем уровне, что говорит об умеренности развития данной ориентации в пожилом и старческом возрасте (Ои – 43,3 баллов и 38,3 баллов соответственно). Таких людей можно охарактеризовать как скорее пессимистов, чем оптимистов по отношению к возможным жизненным изменениям, робких в жизненных ситуациях, особенно внимательных к внутренним переживаниям негативного характера и соответственно недовольных собой.

Показатель трансситуационного освоения мира (Оо) находится на среднем уровне, что говорит об умеренности развития данной ориентации в пожилом и старческом возрасте. Показатель трансситуационной подвижности (Оп) в пожилом возрасте находится на заниженном среднем уровне, а в старческом возрасте на низком уровне. Трансситуационно инертные люди, характеризуются определенной ригидностью, отсутствием стремления к новизне, они доверчиво полагаются на внешние обстоятельства, испытывают затруднения в понимании себя и других. Они не очень контактные, меньше внимания обращают на радостные события своей жизни, особенно связанные с изменениями во внутреннем мире.

Показатель трансситуационного творчества (От) находится на низком уровне в пожилом и старческом возрасте, что характеризует невыраженность творческой направленности. Различий по данным шкалам в пожилом и старческом возрасте не выявлено, все значе-

ния t-критерия Стьюдента не достигают достоверного уровня значимости различий.

Анализируя результаты показателей жизненных ориентаций женщин в пожилом и старческом возрасте, можно отметить отсутствие различий. Рассматривая жизненные ориентации мужчин в пожилом и старческом возрасте, можно отметить достоверные различия в общем показателе жизненных ориентаций, показателях трансситуационной подвижности и трансситуационного творчества. Для мужчин в старости с возрастом характерны увеличение ригидности, стремления сохранения старого порядка жизни, все меньшее понимание себя и других. Снижаются контакты, все меньше внимания обращается на радостные события своей жизни, особенно связанные с изменениями во внутреннем мире. С возрастом в «мужской» выборке идет снижение творческой направленности личности.

В области нормативных идеалов, ценностей личности на уровне убеждений, а также структур ценностей, оказывающих наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющихся в реальном социальном поведении, в пожилом и старческом возрасте наибольшее значение имеет безопасность (75 баллов – в пожилом и 79,9 баллов – в старческом возрасте), что говорит о стремлении людей этого возраста сохранить гармонию и стабильность в обществе, необходимости безопасности человека, семьи и общества. В пожилом возрасте далее ценностные ориентации распределились следующим образом: доброта; конформность; универсализм; самостоятельность; традиции; достижение; гедонизм; власть; стимуляция.

Распределение ценностных ориентаций в старческом возрасте имеет некоторые отличия, а именно: традиции выходят на пятое место, а самостоятельность опускается на седьмое, шестое место занимают достижения. Различий по данным шкалам возрастных различий не выявлено, все значения t-критерия Стьюдента не достигают достоверного уровня значимости различий.

Рассматривая показатели нормативных ценностей женщин в пожилом и старческом возрасте, можно отметить следующие возрастные особенности: для обеих подгрупп на первом месте находится «Безопасность», что вполне согласуется с проанализированными исследованиями, но этот показатель в старческом возрасте достоверно выше, чем в пожилом. Можно отметить достоверное изменение показателя нормативной ценности «Власть».

Для женщин в возрасте от 75 до 83 лет уменьшается значение этой ценности в обществе. Следует отметить изменение значимости «Стимуляции» и «Гедонизма». Рассматривая показатели нормативных ценностей мужчин в пожилом и старческом возрасте, следует отметить отсутствие достоверных различий в значимости нормативных ценностях.

Обратимся теперь к анализу второй части опросника («Профиль личности»), которая изучает ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности. Наиболее значимыми в пожилом возрасте оказались следующие ценности: безопасность; конформность; самостоятельность. В старческом – безопасность, доброта и конформность. Были выявлены различия по следующим шкалам: безопасность, доброта, универсализм, традиции и власть.

Для старческого возраста большее значение по сравнению с пожилым возрастом имеет стремление сохранить гармонию и стабильность в обществе, необходимость безопасности человека, семьи и общества, взаимодействие со значимыми людьми и забота об их благополучии, уважение, принятие, подчинение и поддержка существующих традиций и общих идей в рамках социокультурной или религиозной группы как основа успешного функционирования группы.

Основное отличие между результатами первой и второй частей данной методики состоит в том, что на уровне убеждений, нормативных идеалов, ценностная ориентация универсализм занимает четвертое место, но она же характеризуется низкой значимостью на уровне поведения, индивидуальных приоритетов, наиболее часто проявляющихся в социальном поведении личности, то есть в стремлении к пониманию и признанию всех других людей, терпимом отношении к ним и заботе об их благополучии, а также о мире природы.

Рассматривая показатели индивидуальных ценностей женщин в пожилом и старческом возрасте, можно отметить, что с возрастом на поведенческом уровне уменьшается стремление достичь личного успеха в конкретной деятельности за счет собственной компетентности в соответствии с социальными стандартами и последующим социальным одобрением, стремление к достижению высокого социального статуса, престижа, стремление к контролю или доминированию над другими людьми, менее выражена потребность в на-

личии новых впечатлений и изменений в жизни, стремление получить как можно больше удовольствий для себя.

Также можно отметить возрастные особенности индивидуальных ценностей мужчин: наиболее выражены достоверные различия в показателе ценности «Универсализм», также имеются достоверные различия в показателях ценностей «Доброта», «Традиции», «Безопасность» и «Достижения». Однако в отличие от выборки, представленной женщинами, у мужчин с возрастом на поведенческом уровне увеличивается значимость перечисленных нормативных ценностей. Таким образом, с возрастом у мужчин на поведенческом уровне становится значимее стремление к пониманию и признанию всех других людей, терпимому отношению к ним и заботе об их благополучии, взаимодействие со значимыми для них людьми, уважение, принятие, подчинение и поддержка существующих традиций и общих идей в рамках социокультурной группы, стремление сохранить гармонию и стабильность в обществе, стремление достичь личного успеха в конкретной деятельности за счет собственной компетентности в соответствии с социальными стандартами и последующим социальным одобрением.

Таким образом, анализ результатов исследования показал отсутствие различий в общей осмысленности, целях, процессе и локусе контроля жизни и о существовании различий результативности жизни и локуса контроля Я в пожилом и старческом возрасте. В пожилом и старческом возрасте более выражена объектная ориентация, что свидетельствует об узости круга значимых переживаний и временной ретроспективе, чем более выражена объектная ориентация, тем более характерно ощущение себя в качестве объекта действия других людей, обстоятельств, нежелание жизненных изменений и каких-либо изменений вообще, а также собственного участия в жизненных изменениях.

#### Литература:

1. *Анциферова Л.И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 3. С. 99 – 104.
2. *Анциферова Л.И.* Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности. Самара, 2004.
3. *Анциферова Л.И.* Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости // Психологический журнал. 2001, том 22. № 3. С. 86 – 99.

4. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т.19. № 5. С.3 – 4.
5. Гольцьева З.В. Смыслоразнозначные ориентации людей пожилого и старческого возраста // Научное издание Смысл жизни и АКМЕ: 10 ЛЕТ ПОИСКА Материалы VIII – X симпозиумов. В 2 ч. / Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Вайзер, Н.Л.Карповой, В.Э.Чудновского. М., Часть 1. С. 317 – 326.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

**Смыслоразнозначные ориентации и личностные ценности студентов  
в процессе профессиональной подготовки**  
*Л.В.Карпушина, А.В.Капцов, г. Самара*

Жизнь любого человека объективно имеет смысл, который осознается либо нет человеком. Но, так или иначе, осмысленность своего прошлого, настоящего и будущего позволяет человеку выстраивать свою жизнь в целом и ощущать себя целостным субъектом, стремящимся к чему-либо. Каждый отдельный человек, придавая предметное значение окружающему миру в процессе взаимодействия с ним, остается в собственной системе опыта, которая порождает систему индивидуальных значений и личностных смыслов [2, 4]. Невозможно понять природу личности вне осмысленных форм ее проявлений: поведения, деятельности с одной стороны, и, с другой стороны без признания личности интегральным смысловым образованием [1, 5].

Смысловые структуры личности образуют целостную систему и обеспечивают регуляцию жизнедеятельности субъекта в соответствии с жизненной необходимостью. Смысловые структуры личности представлены шестью разновидностями – личностным смыслом, смысловой установкой, мотивом, смысловой диспозицией, смысловым конструктом и личностными ценностями [4]. В качестве одной из основных линий развития смысловой сферы в онтогенезе человека рассматривается прогрессирующее опосредование социальными ценностями: сначала ценностями ближайшего семейного окружения, затем малых референтных групп, затем больших профессиональных групп и т.д. Кроме того, развитие смысловой сферы – это развитие сознания своих смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним [4, с.287]. Это означает способность осуществить по отношению к жизни ценностно-смыслового самоопределение.

Студенческий этап в жизни молодого человека – это та часть жизни, в которой лич-

ность, динамично развивающаяся и накапливающая социальный и свой личный опыт, стремится постичь суть своего бытия, цели жизни и результаты уже совершенного ранее. Проблема динамики личностных ценностей в ситуации быстроменяющихся социально-экономических условий является принципиально важной для решения вопросов, связанных с личностным развитием молодых людей, с переосмыслением личностных ценностей и их смыслового содержания. Особое значение эта проблема приобретает в профессиональной ориентированности и становления специалиста. Поэтому изучение личностных ценностей и смыслоразнозначных ориентаций студентов высшей школы становится актуальным и значимым в современных условиях.

Целью нашего исследования было проведение сравнительного анализа смыслоразнозначных ориентаций и личностных ценностей студентов различных возрастных групп и специальностей обучения. Выборку составили студенты различных городов региона Среднего Поволжья (700 человек) и г.Астана Республика Казахстан (440 человек).

В качестве основного метода исследования был использован метод тестирования с применением методик СЖО (Д.А.Леонтьев), причем в первую очередь анализу подвергались две шкалы теста СЖО (цель и процесс), характеризующие две основные составляющие самоопределения: психологическое настоящее и психологическое будущее по М.Р.Гинзбургу [1], и тест «Аксиологическая направленность личности (АНЛ)» (А.В.Капцов, Л.В.Карпушина).

Результаты исследования показали, что значимых изменений в смыслоразнозначных ориентациях молодежи Среднего Поволжья от 15 до 24 лет не происходит. Для любого молодого человека есть свой смысл жизни и мнение о происходящем вокруг. Учебный процесс в высшей школе протекает в условиях совместной деятельности студентов. При

<sup>o</sup>Работа выполнена при поддержке РГНФ, исследовательский проект № 07-06-26604 а/В.

этом каждый студент выступает не как пассивный объект педагогического управления, а как субъект познавательной деятельности. Значительное влияние на успешность этой деятельности, мы считаем, оказывает ценностное отношение студентов к сферам профессии и обучения.

В данном исследовании приняли участие студенты различных специальностей: математика, информатика, психология, экономика, юриспруденция. Мы разделили их на две условные группы: гуманитарные и технические. Были обнаружены различия в АНЛ как в мужской, так и женской выборке. Исследование возрастной зависимости структурированности ценностно-смысловой сферы девушек показало, что в 15 – 17 лет наблюдается значительное количество (7 – 8 из 15 возможных) корреляционных связей личностных ценностей с осмысленностью настоящего, причем, если в 15 лет осмысленность настоящего взаимосвязана с ценностями прагматической направленности (ценность достижения, материального благополучия, сохранения индивидуальности), то с 16 лет и старше в структуре ценностно-смысловой сферы появляются личностные ценности прагматической направленности (ценности престижа, достижения успеха). У восемнадцатилетних девушек осмысленность настоящего взаимосвязана только ценностью социальных контактов и развитием себя, зато вектор структурированности направлен на осмысленность будущего, в котором наблюдается 6 взаимосвязей. В 19 лет – присутствуют все четыре взаимосвязи с ценностями гуманистической направленности и осмысленностью настоящего и 7 взаимосвязей с переживанием будущего. В 20 и 21 год взаимосвязей с осмысленностью будущего нет, а настоящее двадцатилетних девушек отрицательно коррелирует с ценностью материального благополучия.

Таким образом, уровень структурированности ценностно-смысловой сферы девушек имеет тенденцию к усложнению структуры по мере взросления от 15 лет к 19 годам и полной разбалансированности структуры в 20 – 21 год, что, скорее всего, говорит о переживании студентками кризиса идентичности.

Аналогичные исследования на выборке юношей показали те же закономерности, но асинхронные во времени. Так юноши 15 и 16-ти летнего возраста имеют по одной корреляционной связи с ценностью семьи и осмысленностью как настоящего, так и будущего, что говорит о высокой степени социальной

инфантильности выпускников средней школы. Став студентами, юноши в 17 лет повышают уровень структурированности ценностно-смысловой сферы в осмысленности настоящего (4 взаимосвязи) и немного будущего (2 взаимосвязи: ценность креативности и взаимоотношений). И только в 18 – 19 лет в сознании молодых людей было зафиксировано нарастание структурной сложности, направленной как на настоящее, так и на будущее (по 4 корреляционной связи). В 20 лет у юношей обнаружена самая сложная структура ценностно-смысловой сферы, содержащая 8 связей с осмысленностью настоящего и 5 – будущего. Но в 21 год структура ценностно-смысловой сферы юношей очень напоминает аналогичную структуру девушек в возрасте 20 лет, лишь с той особенностью, но настоящее связано с низким уровнем ценности престижа, а не материально благополучия как у девушек.

Таким образом, исследования возрастных особенностей структурированности ценностно-смысловой сферы юношей и девушек показали, что общая тенденция имеет одинаковый характер и различается, прежде всего, временным сдвигом в сторону более ранней сформированности структуры ценностно-смысловой сферы девушек по сравнению с юношами на 1 – 2 года, что вполне соответствует закономерностями возрастной психологии, и наступлением кризисного периода (у девушек в 20 – 21 год, у юношей в 21 – 22 года). Еще одна частная закономерность прослеживается в результате анализа уровня структурированности ценностно-смысловой сферы: у девушек осмысленность будущего раньше (в 16 лет) начинает быть взаимосвязана с прагматическими ценностями, по сравнению с юношами, у которых это наблюдается только в 19 лет.

Сравнительный анализ особенностей структурированности ценностно-смысловой сферы юношей и девушек Среднего Поволжья и Казахстана показал, что у юношей россиян семнадцатилетнего возраста количество взаимосвязей между осмысленностью будущего и личностными ценностями практически совпадает. К, примеру, российские юноши будущее видят на основе ценности семьи, саморазвития своих способностей, размышлений по поводу будущего и конечно с ценностью взаимоотношений со сверстниками. Но в большей степени россияне ценят настоящее, которое взаимосвязано с ценностью достижения успеха, активностью, успешным обучением и т.д. Казахским юношам также свойст-

венна высокая структурированность смысловой сферы настоящего и отличается она ценностью, прежде всего, профессиональной деятельностью, что говорит о более высокой направленности на получение профессии, обучаясь в вузе, т.е. обучение для них не самоцель, а средство достижения профессиональных успехов, чего нельзя сказать о российских сверстниках, нацеленных в настоящее время лишь на получение образования.

Более существенные различия структурированности ценностно-смысловой сферы обнаружены у девушек. Например, сравнивая структуру смысловой сферы 17-летних девушек из Казахстана (1 курс вуза) можно наблюдать большую нацеленность на будущее, осмысленность которого взаимосвязана с ценностью общественной деятельности, саморазвития и самосовершенствования, достижения успеха и проявлением физической активности при полном игнорировании задач настоящих. У сверстниц из Среднего Поволжья поступление на первый курс вуза полностью вносит хаос в смысловую сферу личности. Студентки в большей степени живут настоящим и практически не прикладывают усилий к осмыслению будущего. Структура смысловой сферы российских студенток очень напоминает аналогичную структуру девушек Казахстана, вступающих в кризис идентичности (по Э.Эриксону).

Поскольку ценности, на наш взгляд, могут присутствовать как в устойчивой, так и в динамической составляющей самоопределения

личности в зависимости от возраста и уровня развития личности, то вполне логичным является исследование характеристики устойчивости ценностей в структуре ценностно-смысловой сферы личности. Исследования структурированности ценностно-смысловой сферы юношей-россиян показали закономерный рост сложности структуры смысловой сферы при повышении уровня устойчивости личностных ценностей. В структуре смысловой сферы девушек-россиянок изменений в зависимости от изменения уровня устойчивости личностных ценностей не обнаружено.

Таким образом, эмпирические исследования конструкторов смысловой сферы личности, предложенных Д.А.Леонтьевым, показали, что осмысленность жизни и ее составляющие тесно связаны с личностными ценностями и образуют сложную структуру, которая изменяется в зависимости от принадлежности к полу, возраста и культурно-этнической среды, в которой проживают молодые люди.

Литература:

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Самара, 2000.
2. Валинурова Н.Г., Матвейцев О.А. Современный человек: в поисках смысла. Екатеринбург, 2004.
3. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения. Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
5. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб., 2006.

## Смысложизненные ориентации как индикатор внутренних ресурсов человека

Р.М.Кумьшова, г. Нальчик

Подрастающее поколение россиян независимо от своего социального положения находится в условиях, при которых осложнены или невозможны: выработка личностного восприятия жизненных проблем и самостоятельной критической оценки; формирование умения вырабатывать свою нравственную позицию и отстаивать ее в сложных жизненных ситуациях. Эти условия соответствуют факторам, нарушающим внутреннюю свободу человека: отсутствие ориентации в жизни, неспособность объяснить влияние внешних и внутренних сил, отсутствие возможности влиять на события жизни в качестве активной действующей силы.

Человек в своем историческом развитии циклично переживал ограничение внутренней

свободы и ее обретение. Как пишет Х.Ортега-и-Гассет, «...на протяжении всей истории человечества ... циклически повторяются три момента: первый, когда человек чувствует себя погибшим, потерянным в вещном мире; это стадия *смятения*; второй, когда он, совершив энергичное усилие, погружается в себя, чтобы выработать идеи о вещах и о возможном овладении ими; это – стадия *самоуглубления*...; и, наконец, третий, когда человек снова погружается в мир, чтобы действовать в нем по заранее составленному плану; это стадия *действия, активной жизни*...».

Современное поколение молодежи и подростков находится на той самой стадии смятения. В обществе отсутствует приоритет нравственных ценностей, созданы условия,

при которых осложнены или невозможны: построение индивидуальной шкалы нравственных установок; выработка личностного восприятия жизненных проблем и самостоятельного критического мышления; формирование умения вырабатывать свою нравственную позицию и отстаивать ее в сложных жизненных ситуациях.

Однако в человеке изначально заложено стремление к освобождению. Степень свободы определяется соотношением внешних ресурсов, задаваемых ситуацией, и внутренних инструментальных ресурсов субъекта. Следовательно, невозможность управлять внешними обстоятельствами сейчас должна компенсироваться развитием внутренних ресурсов.

При помощи внутренних ресурсов можно сформировать свою жизненную позицию и отстаивать ее в проблемных ситуациях. Таким образом, по Д.Леонтьеву, в неисправимых условиях человек сможет избавиться от детерминирующего влияния внешних обстоятельств, благодаря детерминирующей силе сознательного принятия решения; активно влиять на ситуацию в качестве активной действующей силы путем осознания сил, влияющих на его действия. То есть сформируется внутренняя свобода, которая включает: свободу выбора, свободу принятия решения, свободу действия, самодетерминацию.

Свобода выбора, по мнению Ю.Козелецкого, необходима для координации мотивационных и эмоциональных сил, для детерминации индивидуальной биографии. Свобода принятия решений и свобода действий способствуют прогнозированию будущего и жизненной ориентации. Поскольку неопределенность будущего диктуется противоречием между внутренней определенностью личности и заданностью социальных институтов, через которые проходит человек, определенность будущего обеспечивается прогнозированием собственного развития и развития среды; воспитанием готовности быстро и адекватно реагировать на события. Исходя из сказанного, можно заключить: мощной пропаганде асоциальных моделей поведения должны противостоять внутренние ресурсы человека.

Согласно психоаналитической картине мира для гармоничного существования и функционирования «Я» необходимо осознание личностью себя, своих потенциальных возможностей и знаний для разумного сосуществования с обществом и со своими потребностями. Внутренние ресурсы человека определяются типом нервной системы. Значимыми

для внутренних ресурсов человека являются личностные черты: конформизм – доминантность, застенчивость – смелость, ригидность – импульсивность. Для внутренних ресурсов важно, насколько человек сосредоточен на себе, насколько – на окружающей действительности; как склонен объяснять свои неудачи – внешними или внутренними причинами. То есть внутренние ресурсы во многом зависят от соотношения интроверсии-экстраверсии, локуса контроля.

В соответствии с теорией К.Роджерса немаловажное значение для диагностики внутренних ресурсов человека имеют биография, условия семейного воспитания. Ранние неудачи в учебе являются серьезным препятствием для самореализации личности. И если они были, то их последствия проявятся в самоотношении, представлениях личности о себе.

В теории А.Маслоу потребность в самореализации является естественной потребностью высокого уровня; стремление человека к самосовершенствованию – признак его психического здоровья. Но для стремления человека к самореализации необходимо удовлетворение его потребностей низших уровней. Если они не удовлетворяются, то реализация собственного потенциала отодвигается на неопределенное время.

По теории Дж. Келли, познавательные процессы индивида объединяются в некую субстанцию, определяемую им как личностный конструкт. По количеству конструктов различаются когнитивно сложные и когнитивно простые личности. Когнитивно сложная личность более социально адаптирована. Люди с малым набором личностных конструктов (когнитивно простые) менее социально адаптированы, более подвержены стрессам. Следовательно, внутренние ресурсы определяются когнитивной насыщенностью человека.

По мнению Б.Скиннера, А.Бандуры, Дж. Роттера поведение человека зависит от того, что приносило им успех в детстве, какой тип поведения обеспечивал им одобрение со стороны окружающих. Если поощрялось или хотя бы не осуждалось агрессивное поведение, то оно постепенно вытесняет остальные типы поведения. Неудачи в деятельности порождают склонность к поиску причин вовне, отказ от самокритики и самоанализа. Социально одобряемое или неодобряемое поведение имеет свои последствия в самооценке личности. Низкая или высокая самооценка свидетельствуют о преобладании, соответственно, неудач и удач в прожитой части жизни.

ни. Признание или отвержение в среде влияют на так называемую самооэффективность – оценку человеком того, на что он способен и на что не способен. То есть, насколько он способен предвидеть результаты своих действий и своего поведения в среде. Стереотипы поведения, имевшие успех, постепенно становятся устойчивыми. При преобладании неудачных результатов поведения человек плохо ориентируется и в ситуации, и в выборе поведенческой модели.

При исследовании внутренних ресурсов человека важно установить состояние его эмоционально-волевых процессов. Для определения уровня социального развития личности важно определить соотношение ее социальной адаптированности, социальной автономности и социальной активности. Необходимо также установить тип семьи, в которой воспитывался человек, по ее функциональной состоятельности, по степени десоциализирующего влияния.

Данная система изучения личности человека при ее масштабности неудобна для массовых исследований. Нужен некий индикатор, по состоянию которого можно определить характер и результаты взаимодействия человека с внешним миром. На наш взгляд, эту функцию могут выполнить состояния смысложизненных ориентаций.

Смысложизненные ориентации (СЖО) – это многоуровневая система, включающая: осмысленность жизни, определенность будущего, эмоциональную насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, веру в управляемость жизни (локус контроля-Жизнь) и способность управлять событиями собственной жизни (локус контроля-Я).

Причем, значимыми в этой системе являются не только количественные показатели названных параметров, но и гармоничное их сочетание. Цели должны подкрепляться уверенностью в своих силах и верой в управляемость жизни. Удовлетворенность самореализацией должна сочетаться с целеустремленностью и определенностью будущего. Эмоциональная насыщенность жизни должна сочетаться и с целеустремленностью, и с уверенностью в своих силах, и с верой в управляемость жизни.

Вся система смысложизненных ориентаций может рассматриваться как показатель связей и отношений между внутренними ресурсами человека и внешними факторами воздействия на них, как результат взаимодействия человека с внешним миром.

Для подтверждения этого предположения была исследована динамика осмысленности жизни (ОЖ) у лиц в возрасте от 15 до 22 лет. Были протестированы учащиеся 9, 10, 11 классов МОУ лицей №2 г. Нальчика и студенты I-V курсов Кабардино-Балкарского госуниверситета (n=269).

Как выяснилось, динамика общей осмысленности жизни имеет два пика. Они приходятся на периоды: 11 класс, связанный с окончанием школы, выбором профессии и определением дальнейшей жизни; I курс, связанный с освоением новой деятельности, новой среды и вхождением во взрослую жизнь; V курс, связанный с окончанием университета, вхождением в самостоятельную жизнь. Эти переломные периоды требуют от человека мобилизации сил, ориентации в жизни, планирования будущего, личной ответственности за правильный выбор. На период со второго по четвертый курсы приходится снижение всех показателей СЖО, хотя это период активной ведущей деятельности. Чтобы выяснить, насколько ведущий вид деятельности влияет на состояние СЖО, мы провели повторное тестирование в двух группах студентов (общей численностью 83 человека): IV курса экономического (n=63) и III курса педагогического (n=20) факультетов.

На экономическом факультете у 39 человек обнаружили высокие показатели общей осмысленности жизни (ОЖ), у 12 – средние показатели, у 12 человек показатели значительно ниже среднего. На педагогическом факультете группу с высокими показателями осмысленности жизни составили 10 человек, со средними показателями – 4 человека, с низкими показателями 6 человек. Фактор «Фон» мы проверяли методом опроса по признакам: успешность учебы («хорошо», «средне», «плохо»), материальное положение (высокое, среднее, низкое), выбор профессии (сознательный и случайный), определенность будущего (гарантия трудоустройства и отсутствие этой гарантии). Выявилось, что в каждой группе по показателям ОЖ представлены все фоновые факторы: все три категории успешности учебы; все уровни материального положения, оба показателя определенности будущего и выбора профессии. Однако нельзя однозначно утверждать, что фактор «фон» никак не влияет на показатели ОЖ.

В группах с высокими показателями осмысленности жизни большую часть составляют хорошо учащиеся студенты, а в группах с низкими показателями – плохо учащиеся

студенты. Значит, на осмысленность жизни влияет успешность ведущего вида деятельности. Заметна также зависимость показателя ОЖ от осознанности выбора профессии. Например, на педагогическом факультете среди тех, у кого средние и низкие показатели ОЖ, вообще нет студентов, сознательно выбравших профессию; таковые выявлены только в группе с высокими показателями. На экономическом факультете в группе с высокими показателями ОЖ более половины выбрали профессию сознательно; в группах со средними и низкими показателями подавляющее большинство (68% и 72% соответственно) испытуемых обучаются случайно выбранной профессии. Это позволяет предположить, что отношение к ведущему виду деятельности – как к желанному или случайному – предопределяет степень осмысленности жизни.

Чтобы убедиться в значимости для состояния СЖО ведущей деятельности, а также исключить фактор «Возраст», мы протестировали группу людей, работающих в системе сетевого маркетинга. Выбор был обусловлен характером их деятельности, успешность и результативность которой напрямую зависят от личной активности и подготовленности исполнителя. В составе группы – 22 женщины от 22 до 64 лет и мужчина 26 лет. У респондентов разное семейное положение: одинокие, разведенные, с благополучными и неблагополучными семьями; разный уровень образования: среднее общее, среднее профессиональное, неоконченное высшее, высшее; разное социальное положение: служащие, домохозяйки, учащаяся, пенсионерки.

Результаты тестирования не коррелируют ни с одним из перечисленных факторов. Испытуемые распределились по успешности их деятельности. Самые высокие и средние показатели ОЖ обнаружались у «директоров» и «лидеров групп» (n=6). У них высокая моральная и материальная удовлетворенность. Примерно сходные результаты обнаружались у группы «успешных консультантов» (n=3). Успешность их работы достигается высокими профессиональными данными: коммуникабельностью, компетентностью. Ниже, чем у предыдущих двух групп, но выше среднего показатель ОЖ в группе «консультантов» (n=5), у которых имеются первые успехи в продаже товаров и привлечении новых сотрудников. Самые низкие показатели у новичков (n=2). Они обе безработные, не имели успехов в работе и в прошлом. Доходов от

сетевого маркетинга не имеют. Семейное положение у обеих благополучное.

В группе «директоров» и «успешных консультантов» очень высокие показатели по всем субшкалам. В группе «консультантов с первыми успехами» – показатели выше средних по всем субшкалам, у «новичков» показатели ниже средних по всем субшкалам, но самые большие отклонения по субшкалам locus контроля-Я и locus контроля-жизнь.

По данным тестирования группы работающих взрослых можно утверждать, что осмысленность жизни положительно коррелирует с успешностью ведущей деятельности, проявляющейся в материальной и личностной удовлетворенности исполнителя. Если подытожить результаты тестирования студентов экономического и педагогического факультетов, то высокие показатели ОЖ были выявлены: 1) у тех, которые достигли определенных успехов в жизни проявлением личной активности: поступил в вуз самостоятельно, учебу сочетает с работой, избавился от пристрастия к алкоголю, до начала учебы работал и обзавелся семьей; 2) у тех, чьи успехи не были личным достижением (высокое материальное положение родителей, поступление в вуз по контракту или целевому направлению, гарантия трудоустройства после окончания вуза).

Низкие показатели были также выявлены у студентов двух категорий: 1) студенты, которым родители обеспечили высокое материальное положение, выбрали профессию и содействовали поступлению в вуз, гарантируют трудоустройство в будущем; 2) студенты, которые не имеют перспектив улучшить свое материальное социальное положение в будущем, получить хорошую работу в будущем.

Средние показатели были выявлены у меньшинства: у 14,46% испытуемых на экономическом факультете и у 20% испытуемых на педагогическом. Это активные творцы своей биографии. На них не оказывают влияние ни социальный статус, ни материальное положение родителей. Они проявляют активность в учебе независимо от определенности будущего и сознательности в выборе профессии.

Низкие показатели СЖО связаны с отсутствием у испытуемых личной активности в жизни и ведущей деятельности. Однако высокие показатели также выявлены у студентов, которые личной активности еще не проявили. Чтобы уточнить зависимость показателей СЖО от личной активности респондентов, были сопоставлены показатели субшкал.

При сопоставлении показателей субшкал были введены понятия дискретное состояние и измененное состояние. Под дискретными состояниями многоуровневых систем понимаются те состояния, при которых отдельные параметры системы отклонились от средних величин, но это не отражается на ее функционировании и жизнеспособности. Измененными мы называем те состояния, при которых нарушается целостность системы и ее продуктивное функционирование затруднено или невозможно.

При дискретных состояниях СЖО отклонение количественных показателей отдельных подсистем от средних величин еще не связано с разрушением целостности всей системы. Однако любая перемена во внешней среде может привести дискретное состояние СЖО к измененному ввиду неготовности системы к адекватной реакции и субъекта – к активным действиям. Измененные состояния смысло-жизненных ориентаций (СЖО) связаны с большими отклонениями количественных значений подсистем от средних величин. Измененные состояния СЖО детерминируются дисбалансом внешних факторов и внутренних ресурсов субъекта. Изменяющиеся условия внешней среды и неготовность к быстрой адекватной реакции на них, неспособность к активным действиям в новых условиях в итоге действуют по отношению к системе как разрушительные силы.

Так, у 18 (21,68%) протестированных студентов обнаружилось низкие показатели по всем субшкалам. Это означает отсутствие у них устремленности в будущее, удовлетворенности прошлой и настоящей жизнью, веры в управляемость жизни и в свою способность управлять ею. Это пример измененного состояния СЖО. Среди студентов с высокими показателями ОЖ ( $n=49$ ) у 36 человек (43,37% от общего числа испытуемых) выявлено дискретное состояние СЖО. Это те, чьи успехи не были личным достижением, следовательно, они так же не готовы к переменам внешних условий. В итоге показатели оказались нормальными у 13 студентов с высокими показателями ОЖ и 16 – со средними показателями ОЖ, что в сумме составляет 34,94% от общего числа испытуемых. Это значит, что смысложизненные ориентации нарушены у большинства.

Определив высокую значимость ведущей деятельности для состояний СЖО, мы оказались перед необходимостью определения критериев успешности деятельности. Традицион-

ные планирование и оценка учебного процесса в высшей школе осуществляются по формальным показателям, которые частично охватывают только объективную семантику деятельности. Между тем, учебная деятельность должна содержать планируемые цели и подразумеваемые результаты, обозначенные нами как объективная и субъективная семантика учебной деятельности студента. Объективная семантика учебной деятельности – это ее эксплицитно планируемые цели, и подразумеваемые (имплицитные) значения действий. Планируемые цели – это результаты решения учебных задач, подразумеваемые значения – это психические образования личности в виде знаний и умений, индивидуализация стиля деятельности. Субъективная семантика включает эксплицитные ценности, которыми руководствуется обучаемый, и имплицитные смыслы, которые порождаются и формируются в процессе и результате учебных действий. Таким образом, субъективная семантика учебной деятельности способствует развитию нравственной и смысловой сфер личности обучаемого.

Для подтверждения наших предположений о структуре и содержании семантического пространства учебной деятельности мы провели опрос студентов, в начале семестра. Было опрошено 137 человек из Института филологии и с экономического факультета.

Им были заданы такие вопросы: 1) Каковы цели выполняемых нами учебных заданий? 2) Как повлияли учебные задания на меня? Что во мне изменилось в результате их выполнения? 3) Для чего нужны мне были учебные задания? 4) Повлияло ли выполнение учебных заданий на мои отношения с внешним миром?

Только 15% опрошенных видят в целях учебных заданий неформальные показатели; 12% осознают, как выполнение учебных заданий влияет на их личностное развитие; 7% понимают ценностное наполнение учебной деятельности (по ответам на третий вопрос); ни один респондент не считает, что учебные задания как-то влияют на его отношения с внешним миром (то есть не видят смысла в своей ведущей деятельности).

Параллельно было проведено тестирование по методике Д.А.Леонтьева «Тест смысло-жизненных ориентаций». Стабильное состояние СЖО было выявлено только у 32% респондентов. Для стабилизации смысложизненных ориентаций студентов была сконструирована многомерная модель учебной деятель-

ности. На каждом этапе учебной деятельности определено содержание для всех составляющих его семантических полей. В поле целей сформулированы ожидаемые результаты для данного этапа учебной деятельности в виде знаний и умений. В поле значений описаны результаты влияния учебного процесса на общее развитие личности. В поле ценностей охарактеризована ценностная значимость деятельности на конкретном этапе. В поле смыслов охарактеризованы сформировавшиеся на конкретном этапе учебной деятельности личностные и жизненные смыслы. Ниже представлено краткое описание системного содержания деятельности студента.

*Этап мотивации учения и первичного усвоения учебной информации.* В поле целей: способствовать возникновению у обучаемых внутренних противоречий между знанием и незнанием; научить приемам преднамеренного запоминания; обучать избирательному отбору информации и систематизации учебного материала. В поле значений: учить студентов анализу и систематизации учебного материала; формировать у них индивидуальный стиль познавательной деятельности, критическое отношение к учебной ситуации. В поле ценностей: представлять учебный материал как объект для оценивания, рассматривать в русле ценностных ориентаций и практической направленности; обеспечивать личностную значимость учебной информации. В поле смыслов: обеспечивать осознание студентами их личного участия в учебном процессе, способствовать социальной и профессиональной адаптации обучаемых.

*Этап репродукции знаний.* Уровень репродуктивных действий. В поле целей: учить студентов установлению причинно-следственных связей и закономерностей в содержании учебного материала; системному воспроизведению информации. В поле значений: развивать у студентов речевую культуру и культуру профессионального восприятия, мышления, памяти. В поле ценностей: обеспечивать личностную значимость учебной деятельности посредством осознания студентами их личностного развития. В поле смыслов: способствовать превращению учения в средство самокоррекции и саморазвития.

*Уровень алгоритмических действий.* В поле целей: научить применению знаний в стандартных практических ситуациях, решению простых (с минимальным количеством операций) проблемных задач. В поле значений: формировать у студентов умение аргу-

ментировать свои действия; продолжать развитие у них профессионального воображения, памяти, мышления. В поле ценностей: обеспечить практическую значимость учения, наполнив содержание учебных заданий актуальными проблемами из окружающей действительности. В поле смыслов: превращать учение в способ разрешения реальных проблемных ситуаций.

*Уровень реконструктивных действий.* В поле целей: научить применению знаний для решения сложных (с большим количеством операций) проблемных задач, для участия в научно-практических дискуссиях. В поле значений: развивать профессионально-значимые личностные качества – целеустремленность, объективность, настойчивость в достижении поставленной цели, ответственность за получаемые результаты учения. В поле ценностей: обеспечить превращение учения в средство достижения значимых целей. В поле смыслов: способствовать формированию научной и гражданской позиций, культуры сотрудничества с окружающими.

*Уровень продуктивных действий.* В поле целей: научить выявлению проблемных ситуаций и противоречий в окружающей действительности и применению для их разрешения усвоенных сведений; постановке и решению проблемных задач на основе выявленных ситуаций. В поле значений: воспитывать находчивость, умения планировать свои действия и менять их в соответствии с изменяющимися условиями; формировать профессиональные привычки, развивать профессионально значимые личностные качества. В поле ценностей: способствовать превращению учения в жизненную необходимость. В поле смыслов: способствовать формированию установки на активность в критических ситуациях, повышение устойчивости к стрессовым факторам. В результате самопознание и самосовершенствование должны обрести жизненный и личностный смыслы.

Для каждого этапа учебной деятельности и каждого уровня усвоения знаний определен состав организационных форм и методов обучения. Для этапа мотивации учения и первичного усвоения учебной информации оптимальными организационными формами обучения являются: лекция-диалог, смешанная форма семинара, семинар-соревнование. На этапе репродукции знаний рекомендуется избирать организационные формы обучения в соответствии с уровнем усвоения знаний: для уровня репродуктивных действий – лекция-

диалог, проблемная лекция, семинар-диалог; для уровня алгоритмических действий – практические и лабораторные занятия, смешанный семинар, семинар-прессконференция; для уровня реконструктивных действий – лекция-диалог, проблемная лекция, семинар-диалог, семинар-дискуссия, семинар-пресс-конференция; для уровня продуктивных действий – лекция-диалог, проблемная лекция, семинар-исследование, деловая игра.

В течение семестра во всех группах опрошенных осуществлялась учебная деятельность в многомерной модели. В рамках последней осуществлен синтез учебной деятельности и системного развития личности студента. Сама учебная деятельность содержит динамическую, содержательную и формальную структуры. В составе содержательной структуры – четыре подструктуры: объективное, субъективное, предметное и структурное содержание. То есть учебная деятельность включает четыре семантических поля: целей, значений, ценностей и смыслов.

На каждом этапе учебного процесса учебные действия последовательно были направлены на учебную задачу, на личность студента, на проблемную ситуацию из его жизни и сферы будущей профессиональной деятельности, на поиск в реальной действительности актуальных научных проблем. Таким образом, обеспечивалась связь цепи: теория – ведущая деятельность – личность – окружающий мир – теория. Подобное построение учебной деятельности призвано было целенаправленно заполнить ее семантическое пространство и тем самым обеспечить ее полифункциональность. В *поле целей* отрабатывался образ действий. В *поле значений* системно совершенствовалась личность. В *поле ценностей* формировался стиль жизнедеятельности. В *поле смыслов* – отрабатывались нормы взаимодействия с внешним миром.

Перенос учебных действий во внешний мир имеет особое значение: регулирующие инстанции высшего уровня позволяют субъекту освободиться от детерминирующего влияния низших инстанций, что помогает избавиться от чувства неопределенности и растерянности. Этим обеспечивается многоуровневость регуляции. Субъект обретает способность в критических ситуациях сознательно принимать решение. Таким образом проявляется самодетерминация личности. Осознавая силы, воздействующие на субъекта, он получает возможность влиять на них в качестве активной действующей силы. Это создает ему

потенциал внутренних ресурсов свободы, которые противостоят внешним обстоятельствам. Наконец, свободу от произвола отделяет ее ценностно-смысловое обоснование. В конце семестра осмысление студентами учебной деятельности проверялось повторным опросом о целях, значении, ценностях и смысле учебной деятельности, но уже применительно к дисциплинам, изучавшимся в многомерной модели деятельности.

При обобщении и систематизации ответов выявились следующие закономерности: 1) в качестве целей учебных заданий по исследуемой дисциплине студенты называли предполагаемые результаты выполняемых ими действий, и учебного процесса, такие как: применение теоретических знаний на практике; познание сущности изучаемых предметов и явлений; в качестве целей учебных заданий по другим дисциплинам назывались операциональные цели выполняемых действий; 2) называя личностные изменения, которые произошли при выполнении заданий по исследуемой дисциплине, студенты обозначали изменения в мировоззрении, в своем нравственном и психическом развитии; при определении личностных изменений, произошедших при выполнении учебных заданий по другим дисциплинам, респонденты назвали изменения в сфере познавательных психических процессов: механическая память, логическое мышление и т.п.; 3) при ответе на вопрос о том, для чего нужны были данные учебные задания, студенты в основном писали о переносе своих знаний во внешний мир: «восприятие внешнего мира стало более упорядоченным»; «даже в быту анализируешь все происходящее при помощи исследовательских методов»; «стала обращать внимание на поведение людей» и т.д.; 4) отвечая на вопрос о влиянии учебных заданий по данной дисциплине на отношения с внешним миром, все респонденты написали о своей новой способности анализировать ситуации и находить из них выход.

Проводилось также повторное тестирование по методике СЖО. Как результат: стабилизация смысловых ориентаций у 100%; положительная динамика в осмыслении учебной деятельности у 74% испытуемых. Таким образом, мы можем констатировать, что примененная нами многомерная модель учебной деятельности, помимо всего, способствовала: 1) формированию у студента адекватной оценки своих внутренних (субъектных) ресурсов; 2) приведению внутренних

ресурсов в соответствие с внешними ресурсами, задаваемыми ситуациями; 3) повышению личной активности студентов; 4) нормализации компонентов СЖО и приведению их в сбалансированное состояние; 5) снижению степени влияния фоновых факторов.

*Выводы.* 1) Состояния смысложизненных ориентаций свидетельствуют о состоянии системной организации человека и его отношений с внешним миром. 2) Дисбаланс смысложизненных ориентаций свидетельствует о внутренних нарушениях в структуре личности. 3)

Дискретное и измененное состояния смысложизненных ориентаций представляют собой факторы риска при выборе человеком ценностно-нравственных ориентаций и поведенческих моделей. 4) Осмысленность жизни положительно коррелирует с успешностью ведущей деятельности. 5) Состояние СЖО приходит в стабильное состояние в процессе деятельности с системным содержанием. 6) Стабильное состояние СЖО свидетельствует о равновесии между внутренними ресурсами человека и внешними факторами влияния на него.

### **Смыслообразующие мотивы в мотивационном пространстве высшего психологического образования**

*Т.И.Лях, М.В.Лях, г. Тула*

Категория смыслообразующих мотивов, впервые рассматриваемая в контексте теории деятельности А.Н.Леонтьева, определяется им как мотивы, выполняющие наряду с функциями побуждения к деятельности и ее направления функцию придания смысла этой деятельности. Осуществляя дифференцированный подход к определению смыслообразующих мотивов в исследованиях А.К.Марковой, Т.И.Лях, намечаются содержательные и динамические характеристики, которыми, по крайней мере, должны обладать смыслообразующие учебно-познавательные мотивы. Данные мотивы, по мнению этих авторов, характеризуются действенностью, доминированием, самостоятельностью и осознанностью ориентации на способы осуществления учебной деятельности. Перечисленные характеристики в ходе формирования последовательно возникают у учебно-познавательного мотива и в совокупности определяют его статус как смыслообразующего мотива в мотивационном пространстве учебной деятельности. Реализация формирующего подхода к смыслообразующим мотивам в контексте данного исследования предполагает становление у учащихся таких условий, как: 1) учебной деятельности в единстве ее содержательных и структурных характеристик и 2) действия соотнесения мотивов и целей, составляющих мотивационное пространство учебной деятельности.

Приведенное исследование было выполнено в средней школе с учащимися подростковых классов. Теоретический и экспериментальный анализ, полученных в ходе него результатов, позволил выявить общие тенденции в формировании смыслообразующих мотивов, которые присутствуют и при становлении смыслообра-

зующих мотивов в ходе профессионального обучения в вузе. Причем, данные тенденции особенно ярко проявляются при профессиональной подготовке будущих психологов. В диссертационном исследовании М.В.Лях данные предположения были экспериментально апробированы. Одной из первых категорий, в этом исследовании стало определение видов мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе. На основе классификации мотивов учения у школьников, предложенной А.К.Марковой, были выделены следующие две группы мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе: 1) учебно-профессиональные мотивы и 2) социально-профессиональные мотивы. Каждая из этих групп имела соответственно три уровня или три вида мотивов. В группе учебно-профессиональных мотивов выделялись: 1) широкий профессиональный мотив – означает стремление студента в процессе учения получить глубокие профессиональные знания; 2) учебно-профессиональный мотив – означает стремление студента овладеть способами приобретения профессиональных знаний, необходимых для будущей профессии (научиться учиться в вузе); 3) мотив профессионального самообразования – означает стремление студента овладеть способами самостоятельного пополнения знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Группа социально-профессиональных мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов включает в себя следующие виды (уровни) мотивов этой группы: 1) широкий социально-профессиональный мотив – означает стремление получить профессию, которая необходима и важна для современного общества; 2) узкий социально-профессиональный мотив – означает стремление студента занять определенное

место в обществе (диплом, престиж); 3) мотив профессионального сотрудничества – означает стремление студента общаться с людьми, у которых сходные профессиональные интересы и увлечения. В этой логике, процесс профессионального становления будущего специалиста (в нашем случае будущего психолога) должен быть нацелен на формирование у студентов мотива профессионального самообразования и мотива профессионального сотрудничества. В мотивационном пространстве учебно-профессиональной деятельности в вузе по мере его развития постоянно происходят процессы целе- и смыслообразования. Процессы смыслообразования позволяют приблизить мотивационное пространство учебно-профессиональной деятельности к смысложизненному пространству студента (Д.А.Леонтьев, В.Э.Чудновский). Поэтому, важно при развитии мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих психологов, придать мотивам профессионального самообразования и мотивам профессионального сотрудничества статус смыслообразующих.

Формирующий подход к изучению определенных выше мотивов потребовал составления диагностической программы, нацеленной на выявление особенностей формируемых смыслообразующих мотивов. Диагностическая программа, применяемая в указанном исследовании, включала в себя три блока методик: 1) методики, направленные на диагностику состояния учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов в вузе (методика исследования уровня субъективного контроля, анкета для изучения учебной деятельности студентов в вузе В.Я.Ляудис, опросник для изучения организации времени жизни студентов В.Я.Ляудис); 2) методики, выявляющие особенности мотивационной сферы данной деятельности у этих студентов (система анкет-шкал, направленных на дифференцированное изучение мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе у студентов-психологов, методика ранжирования мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе студентами-психологами, анкета на выявление целей и процесса целеобразования в учебно-профессиональной деятельности в вузе у студентов-психологов); 3) тест смысложизненных ориентаций Д.А.Леонтьева, который, занимая промежуточное положение в диагностической программе, позволяет охарактеризовать как деятельность ориентиры будущих психологов, так и осмысленность этих ориентиров.

Условия, влияющие на становление у студентов-психологов смыслообразующих мотивов учебно-профессиональной деятельности, можно подразделить, используя критерий В.Г.Асеева, на «путь снизу вверх» и «путь сверху вниз». К первому пути относятся становление у студентов-психологов учебно-профессиональной деятельности, развитие у них личностной и профессиональной рефлексии. «Путь сверху вниз» предполагает отработку у студентов системы специфических действий, выполняемых с побуждениями в мотивационном пространстве учебно-профессиональной деятельности: 1) действий анализа мотивационной сферы, 2) действий соотнесения мотивационных побуждений, составляющих мотивационное пространство и, наконец, 3) действий конструирования мотивационной сферы.

Очевидно, что реализация приведенных выше теоретических и экспериментальных положений в современном вузовском образовании связана с разработкой нового поколения учебной и учебно-методической литературы, ориентированной на профессиональную подготовку психологов в вузе. Возможно, что перспективными в этом отношении могут быть комплекты взаимосвязанных учебных и учебно-методических пособий, включающие в себя учебные пособия и рабочие тетради. Данные комплекты могут соотноситься с блоками дисциплин, выделяемых в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения в области психологии. Особенность этих комплектов учебно-методических изданий должна составлять преемственность в рамках конкретного блока, существующая в их теоретическом содержании и практических заданиях.

Литература:

1. *Вайзер Г.А.* Представления школьников о смысле жизни и акме // Мир психологии. 2001. №2. С. 93 – 98.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
3. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М., 2003.
4. *Лях Т.И.* Опыт экспериментального формирования личностно значимого мотива учения. Тула, 2004.
5. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
6. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
7. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни // Избр. тр. М.; Воронеж, 2006.



## Исследование смысловой насыщенности ценностей

*Д.В.Малюгин, г. Москва*

В настоящее время проблема смысла жизни приобретает все большее значение. Кризис современной российской экономики, политики и права, отсутствие консолидирующей идеи, упадок религии, девальвация ценностей и традиций, коммерциализация культуры – все это порождает в индивидуальном и массовом сознании своеобразный «экзистенциальный вакуум». Этот кризис обострил проблему духовных ценностей, которая заключается в отсутствии способности и готовности человека осознать свое предназначение и смысл существования.

Смысл жизни также занимает особое положение в проблеме нахождения человеком своего места в обществе. Влияние социума на смысл жизни и роль смыслового фактора в сознательном поведении индивида до сих пор остается малоизученным. Психологи, занимающиеся данной проблематикой, сосредоточены в основном только на так называемом «экзистенциальном вакууме» – особом психическом состоянии индивида, сопровождающемся потерей смысла жизни, и на классификации различных индивидуальных смыслов.

Ценности являются системообразующим фактором всей жизнедеятельности человека. Это смысло-мотивационные комплексы, которые укореняют человека в окружающей его действительности. Особенностями этих комплексов является их направленность, точнее, они сами являются направленностями к чему-либо (высокому и одухотворенному или материальному и низменному). Осознание ценностей облегчает для человека поиск смысла, по крайней мере, в типичных ситуациях, так как вполне возможно, что могут существовать и уникальные ситуации, для которых придется вырабатывать уникальные смыслы.

Согласно Д.А.Леонтьеву [2], в литературе можно выделить три основных варианта понимания психологической природы индивидуальных ценностей. Первый из них – трактовка ценности в одном ряду с такими понятиями как мнение, представление или убеждение (Rokeach, 1969, 1973, 1979; Ручка, 1976; Брожник, 1982; Schbeder, 1993). Таким образом понимаемые ценности не имеют самостоятельной побудительной силы, а черпают её из каких то иных источников. Согласно другой трактовке, индивидуальные ценности рассматриваются как разновидность или подобие социальных установок (отношений)

или интересов. (Spranger, 1913; Morris, 1956). В таком понимании им приписывается направляющая или структурирующая функция, к которой сводится эффект ценностной регуляции. Наконец, третий подход, сближает ценности с понятиями потребности и мотива, подчеркивая их реальную побудительную силу (Maslow, 1970; Жуков, 1976; Дилигенский, 1977; Додонов, 1978; Шерковин, 1982).

Различные трактовки понятия ценность по-разному рассматривают вопрос происхождения ценностей. Первая трактовка исходит из асоциальной парадигмы. Она отождествляет социальную, и в том числе ценностную регуляцию с внешними требованиями рефлектируемыми индивидом, и противостоящую его внутренним эгоцентрическим побуждениям. Похожую точку зрения имеют фрейдисты и необихевиористы. Согласно этим концепциям, ценности формируются из естественных (бессознательных) влечений и потребностей индивида. Этот постулат, впрочем, противоречит эмпирическим данным о различии ценностей в разных культурах (Ш.Шварц, 2003). Вторая трактовка более продуктивна, вместе с тем она унаследовала от изучения социальных установок проблему расхождения между декларируемыми и реальными ценностями. К этому подходу близок, традиционный для нашей страны социологизм, выросший в недрах марксистской философии. Странники этого подхода полагают, что личность «штампуется» теми общественными отношениями, в которых она живет. Вследствие этого ценности и интересы индивида рассматриваются как простой «слепок» ценностей общества, в котором этот индивид обитает. В реальности, по-видимому, существует некий баланс между этими двумя концепциями. Третий подход, как уже говорилось выше, ставит понятие ценности в один ряд с понятиями потребности и мотива. О.И.Генисаретский приводит мысль А.Н.Леонтьева о существовании своеобразных «узлов» соединяющих различные виды деятельности в целостные личностные структуры, отождествляет эти узлы с ценностными образованиями, образующими основу личности. Более того, ряд авторов прямо указывают на смысловую природу ценностей (Жуков, 1976; Братусь, 1981; Тихамадрицкая, Дубовская 1999). Согласно им, мотивирующее действие ценностей не ограничивается конкретной деятельностью,

конкретной ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности. Изменение в системе ценностей, по-видимому, представляет собой чрезвычайное, кризисное событие в жизни личности.

Личностные ценности представляют собой «консервированные» отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы. Они ассимилируются в структуру личности, как это было описано выше и в дальнейшем своем функционировании слабо зависят от ситуативных факторов, точнее ситуативные факторы «преломляются» через ценности.

Оценивание, принятие решения о выборе, предполагает предпочтение одной ценности другой, следовательно, ценности не существуют в сознании человека отдельно, сами по себе, они находятся в иерархии. Какие то ценности легко усваиваются индивидом, и являются приоритетными, так как они накладываются на его потребности. К разряду таких ценностей относятся ценности группы гедонизма, если пользоваться терминологией Шварца [1]. Какие то ценности усваиваются с трудом и не всеми – это ценности, относящиеся к так называемой духовной сфере, которые, тем не менее, могут быть настолько сильны, что подавят все остальные потребности и инстинкты. По наличию или отсутствию этих ценностей часто судят как об уровне развития социума в целом, так и об уровне развития отдельного индивида.

Ряд авторов (Додонов, 1978; Кюрегян, 1979) отмечают, что осознанию некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращение его в личностную ценность – регулятор индивидуального поведения. «Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как на ценность достойную того, что бы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать основы потребности, которой у него раньше не было» (Додонов, 1978 с 12). Это касается не только каких-то духовных идеалов, материальные ценности также закладываются культурой. Однако отнюдь не все социальные ценности, осознаваемые и даже признаваемые индивидом в качестве таковых, реально ассимилируются им и становятся его личностными ценностями. Видимо, необходимым условием этого является практическое включение субъекта в коллективную деятельность, направленную на реализацию соответствующей ценности. Э.А.Эрутюнян (1979)

отмечает, что промежуточным звеном, опосредующим этот процесс, выступает система ценностей референтной для индивида малой группы. Можно предположить, что усвоение ценностей больших социальных групп и общностей часто опосредуется ценностями малых для индивида групп. Этим, в частности, объясняется возможность воспроизводства в обществе самого широкого спектра ценностей (в том числе антигуманных и антиобщественных). Если девиантная группа становится для индивида референтной, ценности более широких социумов воспринимаются через призму ценностей референтной группы, а не наоборот. Таким образом, личностные ценности являются генетическими производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба. Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его микрогруппой, становясь членом которой, человек попадает в сложившуюся систему отношений и норм. Ему предписывается строго определенная функция, режим исполнения которой предусматривается соответствующими нормами отношений с другими членами группы, определяются нормы и критерии оценки деятельности. Естественно, что эти отношения оказывают огромное влияние на ценностные ориентации индивида, поощряя появление одних ценностей и подавляя другие.

Подводя итог сделанному теоретическому обзору, отметим следующее. Ценности формируются в социуме, а точнее в референтной микрогруппе. Наше общество представляет собой сложную систему, состоящую из множества страт, групп и микрогрупп, находящихся в разных условиях жизни и обладающими разными нормами поведения и целями деятельности. Кроме того, существует так называемое духовное производство – литература, средства массовой информации, которые предлагают еще более широкий спектр идей и норм поведения. Это позволяет подрастающему поколению выбирать и усваивать достаточно широкий набор ценностей (в том числе и асоциальных). Однако общество, по-видимому, предоставляет разные возможности для удовлетворения этих ценностей, какие-то ценности поощряются, какие-то подавляются. Удовлетворение ценностей порождает удовлетворенность жизнью, а фрустрация ценностей – наоборот, порождает разочарование и опустошенность. На основании этих положений возникла идея эмпирического изучения смысложизненной насыщенности ценностей. Нашей целью было исследование смысложизненной силы

ценностей или, говоря другими словами, степени удовлетворенности жизнью людей, придерживающихся разных ценностных ориентаций. Исходя из вышесказанного, нами была сформулирована следующая гипотеза: люди, имеющие одинаковый социально-экономический статус, но придерживающиеся разных ценностных ориентаций испытывают разную степень удовлетворенности жизнью. Исследование проводилось на студентах Московского Государственного Педагогического Университета, факультеты технологии и предпринимательства, филологии, химический и ф-т физкультуры и спорта. Обсуждаемый объем выборки составил 129 человек, из них 46 человек – мужчины и 83 – женщины. Возраст испытуемых – от 17 до 24 лет.

Для определения ценностных ориентаций нами использовалась методика Шварца, адаптированная и переведенная В.Н.Карандашевым с сотрудниками. Эта методика основана на теории ценностей Ш.Шварца, согласно которой большинство ценностей, существующих в самых разных культурах, группируются в десять основных видов ценностей. Кроме того, Шварцем выделяется два уровня существования ценностей: на уровне убеждений и на уровне поведения. Эта идея отражена и в структуре методики, которая состоит из двух частей. Первая часть опросника («Обзор ценностей») представляет собой два списка слов, характеризующих в сумме 57 ценностей. Все они, согласно Шварцу, имеют ясную мотивационную цель и являются в той или иной мере значимыми для различных культур. В первом списке содержатся терминальные ценности, выраженные в виде существительных, во втором – инструментальные ценности, выраженные в виде прилагательных. Испытуемому предлагается проранжировать оба списка ценностей. Во второй части опросника («Профиль личности») приводится список из 40 описаний человека, соответствующих тому или иному из 10 типов ценностей. Испытуемого просят оценить, в какой степени описанный в опроснике человек похож или не похож на него.

Для определения степени удовлетворенности и смысловой насыщенности жизни нами использовалась методика смысловых ориентаций Д.А.Леонтьева (1992). Она представляет собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л.Махолика, который был создан на основе концепции В.Франкла. Наряду с общим показателем осмысленности жизни методика включает пять

субшкал, отражающих три конкретные смысловые ориентации: цели в жизни, процесс в жизни (или интерес и эмоциональная насыщенность жизни), результативность жизни (или удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля: локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) и локус контроля жизнь (управляемость жизни).

Корреляционный анализ полученных данных производился в программе SPSS v.12.0 с помощью критерия Пирсона. Таким образом, по всей выборке в целом, были получены следующие результаты:

Группы ценностей «Конформность» и «Традиции» Шварца не дали никаких корреляций со шкалами СЖО по обеим частям опросника Шварца. Возможная интерпретация этого факта заключается в том, что уважение традиций, старших, вежливость, являются достаточно абстрактными ценностями для современной российской молодежи. Однако при делении выборки по половому признаку, по этим ценностям были получены результаты, речь о которых пойдет ниже.

Группа ценностей «Доброта» положительно коррелирует со шкалами «Процесс», «Локус – Жизнь» и общим показателем СЖО. Коэффициенты корреляции со шкалой «Процесс» – 0,242 ( $p = 0,006$ ), со шкалой «Локус – Жизнь» – 0,177 ( $p = 0,047$ ) и общим показателем – 0,206 ( $p = 0,021$ ).

В эту группу, согласно Шварцу, входят следующие инструментальные ценности: ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе); ЧЕСТНЫЙ (откровенный, искренний); ПОЛЕЗНЫЙ (работающий на благо других); ОТВЕТСТВЕННЫЙ (надежный, заслуживающий доверия); СКЛОННЫЙ ПРОЩАТЬ (стремящийся прощать другого). Терминальных ценностей в этой группе нет.

Как видно из приведенных цифр, наиболее достоверный коэффициент корреляции получен по шкале «Процесс». Это означает, что люди, придерживающиеся группы ценностей «Доброта», воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Корреляция со шкалой «Локус – Жизнь» говорит о том, что люди, заботящиеся о сохранении и повышении благополучия близких людей, стремящиеся быть преданными и склонные прощать, как правило, обладают убеждением в том, что они могут контролировать свою жизнь и самостоятельно её строить. В целом, эти люди испытывают более высокую степень

удовлетворенности жизнью, чем те, кто не придерживается данной группы ценностей.

На уровне поведения «Доброта» также показала положительные корреляции со шкалами «Процесс», «Локус – Жизнь» и общим показателем методики СЖО. Коэффициенты корреляции с шкалой «Процесс» – 0,322 ( $p = 0,000$ ), с шкалой «Локус – Жизнь» – 0,268 ( $p = 0,002$ ), и, наконец, с общим показателем – 0,250 ( $p = 0,004$ ).

Это означает, что люди, не только воспринимающие ценности «Доброты» как идеалы, но и регулярно совершающие добрые поступки, воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и имеющую смысл. Они также верят, что могут контролировать свою жизнь.

«Универсализм» не показал ни каких корреляций со шкалами СЖО по первой части опросника Шварца, во второй части дал положительные корреляции по шкалам «Процесс», «Локус – Жизнь» и общему показателю методики СЖО. Коэффициенты корреляции с шкалой «Процесс» – 0,216 ( $p = 0,014$ ), с шкалой «Локус – Жизнь» – 0,241 ( $p = 0,006$ ), с общим показателем – 0,216 ( $p = 0,014$ ). Эта группа ценностей, пожалуй, самая спорная в методике Шварца, так как в ней объединены достаточно разнородные ценности (равноправие, красота, забота о природе, мир во всем мире, справедливость). Видимо, эти ценности не особо важны для студентов на уровне терминальных идеалов. Однако, люди совершающие поступки в жизни согласно этим ценностям, имеют более высокую степень удовлетворенности своей жизнью. Возможно, это соответствует общественному идеалу поведения, поэтому соответствие этому смысловому вектору социума и порождает высокую удовлетворенность жизнью.

Группа ценностей «Самостоятельность» положительно коррелирует со всеми шкалами теста СЖО на высоком уровне достоверности. Коэффициенты корреляции со шкалой «Цели в жизни» – 0,262 ( $p = 0,003$ ), со шкалой «Процесс» – 0,225 ( $p = 0,011$ ), со шкалой «Результат» – 0,272 ( $p = 0,002$ ), со шкалой «Локус – Я» – 0,285 ( $p = 0,001$ ), со шкалой «Локус – Жизнь» – 0,271 ( $p = 0,002$ ), и, наконец, с общим показателем – 0,303 ( $p = 0,001$ ).

Согласно Шварцу в эту группу входят следующие ценности: Терминальные – СВОБОДА (свобода мыслей и действий); КРЕАТИВНОСТЬ (уникальность, богатое воображение). Инструментальные – САМОСТОЯ-

ТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный); ВЫБИРАЮЩИЙ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ (отбирающий собственные намерения); ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ (интересующийся всем, пытливый).

Таким образом, мы видим, что люди, ориентирующиеся на эти ценности, как правило, более удовлетворены своей жизнью, чем те, кто придает им небольшое значение.

По второй части методики Шварца эта группа ценностей также положительно коррелирует со всеми шкалами теста СЖО на высоком уровне достоверности. Коэффициенты корреляции со шкалой «Цели в жизни» – 0,242 ( $p = 0,006$ ), со шкалой «Процесс» – 0,221 ( $p = 0,012$ ), со шкалой «Результат» – 0,185 ( $p = 0,036$ ), со шкалой «Локус – Я» – 0,237 ( $p = 0,007$ ), со шкалой «Локус – Жизнь» – 0,267 ( $p = 0,002$ ), и, наконец, с общим показателем – 0,254 ( $p = 0,004$ ). Как и по первой части методики это означает, что самостоятельные, креативные, творческие, интересующиеся люди испытывают более высокую степень удовлетворенности своей жизнью.

Группа ценностей «Стимуляция» не показала никаких корреляций в первой части методики, во второй части дала положительные корреляции со всеми шкалами методики СЖО на очень высоком уровне достоверности. Коэффициенты корреляции со шкалой «Цели в жизни» – 0,351 ( $p = 0,000$ ), со шкалой «Процесс» – 0,341 ( $p = 0,000$ ), со шкалой «Результат» – 0,340 ( $p = 0,000$ ), со шкалой «Локус – Я» – 0,349 ( $p = 0,000$ ), со шкалой «Локус – Жизнь» – 0,353 ( $p = 0,000$ ), и, наконец, с общим показателем – 0,399 ( $p = 0,000$ ). Студенты, придерживающиеся этих ценностей, всегда стремятся к новизне, любят риск, приключения, неожиданности, сюрпризы. Вполне естественно, что они будут считать свою жизнь эмоционально более насыщенной. Здесь следует заметить что, эти показатели связаны с особенностями темперамента и эмоциональной сферы, и вполне возможно, что в проблеме поиска смысла заключается и этот аспект, что требует дальнейшего изучения.

Группа ценностей «Гедонизм» не показала взаимосвязи со смысловыми ориентациями ни на уровне идеалов, ни на уровне поведения. Возможно, это объясняется тем, что такие жизненные цели как удовлетворение своих биологических потребностей считаются в нашем обществе недостойными. Однако при делении выборки по гендерному

признаку были получены результаты, о которых речь пойдет ниже

Группа ценностей «Достижения» также положительно коррелирует со всеми шкалами СЖО. Коэффициенты корреляции со шкалой «Цели в жизни» – 0,316 ( $p = 0,000$ ), со шкалой «Процесс» – 0,272 ( $p = 0,002$ ), со шкалой «Результат» – 0,323 ( $p = 0,000$ ), со шкалой «Локус – Я» – 0,348 ( $p = 0,000$ ), со шкалой «Локус – Жизнь» – 0,256 ( $p = 0,004$ ), и, наконец, с общим показателем – 0,346 ( $p = 0,000$ ).

Согласно Шварцу, в эту группу входят следующие инструментальные ценности: ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный); ВЛИЯТЕЛЬНЫЙ (имеющий влияние на людей и события); СПОСОБНЫЙ (компетентный, способный эффективно действовать); УСПЕШНЫЙ (достигающий цели). Терминальных ценностей в этой группе нет.

Как мы видим из полученных результатов, люди, стремящиеся к личному успеху в соответствии с социальными стандартами, испытывают высокий уровень удовлетворения своей жизнью по всем показателям. То есть успех (не важно в чем) является смыслом сам по себе. Интересно отметить, что ценности группы «Достижения» показавшие положительные корреляции со всеми шкалами СЖО в первой части опросника, во второй дали только одну корреляцию по шкале «Цели в жизни» ( $r = 0,199$ ,  $p = 0,024$ ). Люди, придерживающиеся этих ценностей, стремятся показывать свои способности, стараются произвести впечатление, преуспеть в жизни. Поэтому вполне естественно, что у них есть цели в жизни, придающие ей осмысленность, которые и дают высокие баллы по этой шкале СЖО.

Группа ценностей «Власть» показала положительную корреляцию с двумя шкалами теста СЖО «Результат» и «Локус – Я». Коэффициенты корреляции со шкалой «Результат» – 0,189 ( $p = 0,034$ ) и со шкалой «Локус – Я» – 0,200 ( $p = 0,025$ ). Эта группа содержит следующие ценности: Терминальные – СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность); БОГАТСТВО (материальная собственность, деньги); АВТОРИТЕТ (право быть лидером, командовать). Инструментальные – СОХРАНЯЮЩИЙ СВОЙ ИМИДЖ (защита собственного лица).

Таким образом, мы видим, что студенты, придерживающиеся этих ценностей, имеют представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, верой в свои

силы и обладающие достаточной свободой выбора, что бы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и планами. Кроме того, уже прожитый отрезок жизни они оценивают как высоко результативный. Однако эти ценности не дали ни каких взаимосвязей по второй части опросника. По нашему мнению, это доказывает, что эти ценности в нашем обществе являются терминальными, однако их проявление на уровне поведения не поощряется.

И, наконец, по первой части опросника Шварца, была получена еще одна корреляция между группой ценностей «Безопасность» и шкалой «Процесс» СЖО ( $r = 0,212$ ,  $p = 0,017$ ). В эту группу входят следующие ценности: Терминальные – СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК (стабильность общества); НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (защищенность своей нации от врагов); УВАЖЕНИЕ МНЕНИЙ ДРУГИХ (учет интересов других людей, избегание конфронтации); БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ (безопасность для близких). Из инструментальных только одна ценность – ЧИСТОПЛОТНЫЙ (опрятный, аккуратный). Согласно этим результатам, люди высоко ценящие безопасность и заботящиеся о ней, воспринимают свою жизнь как более интересной и эмоционально насыщенной. Во второй части опросника эти ценности не дали никаких корреляций, это свидетельствует о том, что проявление их в поведении не играет роли в формировании удовлетворенности жизнью. Возможно, это объясняется тем, что проявление этих ценностей на уровне поведения, иногда рассматривается обществом как трусость.

Интересно отметить, что ценности «Конформность», «Традиции», «Универсализм», «Стимуляция», «Гедонизм» в первой части опросника Шварца не показали корреляций со шкалами СЖО. По-видимому, вклад этих ценностей в общую удовлетворенность жизнью неоднозначен. Вероятно, некоторые из этих ценностей можно отнести к трудно достижимым, и поэтому они чаще бывают фрустрированы. Однако проявление некоторых из этих ценностей на уровне поведения дает статистическую взаимосвязь со шкалами СЖО. Это показывает, что в обществе имеется разрыв между терминальными и инструментальными ценностями, ценность может не давать смысла как идеал, однако повышать степень удовлетворенности жизнью при её проявлении на уровне поведения. Более того, как уже говорилось, группы ценностей «Кон-

формность», «Традиции», «Гедонизм» вообще не показали корреляций ни в одной части опросника Шварца по смешанной выборке. Однако совершенно другие результаты получились, когда мы разделили выборку по полу.

Известно, что даже в современном обществе к разным полам предъявляются разные требования, и соответственно в девочках и мальчиках воспитываются разные ценности и стили поведения. Соответственно, вполне возможно, что смысложизненная сила ценностей может быть обусловлена гендером. Для проверки этого предположения корреляции между группами ценностей Шварца и шкалами СЖО были посчитаны для мужчин и женщин по отдельности. Были получены следующие результаты.

У мужчин имеется положительная корреляция по группе ценностей «Конформность» со шкалой СЖО «Процесс» ( $r = 0,350$ ,  $p = 0,020$ ). В эту группу входят такие ценности как вежливость, самодисциплина (устойчивость к соблазнам), послушность и уважение старших. Трудно сказать, что скрывается за этим эмпирическим фактом, возможно, что эти качества являются частью общественного идеала мужчины. На уровне поведения у мужчин таких корреляций нет, зато у женщин с этой группой ценностей и по этой же части опросника Шварца, получились отрицательные корреляции шкал СЖО «Процесс» ( $r = -0,236$ ,  $p = 0,032$ ) и «Результат» ( $r = -0,309$ ,  $p = 0,004$ ). Этот факт трудно объяснить, возможно, послушные и дисциплинированные женщины, в силу своих внутренних барьеров не способны полноценно наслаждаться жизнью и добиваться поставленных перед собой целей.

У мужчин имеется положительная корреляция между ценностями группы «Доброта» и шкалами «Процесс» ( $r = 0,546$ ,  $p = 0,000$ ), «Локус – Жизнь» ( $r = 0,393$ ,  $p = 0,008$ ) и общим показателем СЖО ( $r = 0,423$ ,  $p = 0,004$ ) У женщин таких корреляции нет. Если мы обратим внимание на те ценности, которые входят в эту группу (верность, полезность, честность, ответственность), то мы увидим, что ничего странного в этом нет. Такие ценности тоже соответствуют общественному идеалу мужчины. Тем не менее, представляется странным, что эти ценности на уровне идеалов не несут никакой смысловой нагрузки для женщин.

На уровне поведения, по группе ценностей «Доброта» и у мужчин и у женщин имеются корреляции со шкалами «Процесс» ( $r =$

$0,378$ ,  $p = 0,010$  у мужчин и  $r = 0,282$ ,  $p = 0,010$  у женщин) и «Локус – Жизнь» ( $r = 0,316$ ,  $p = 0,032$  – мужчины,  $r = 0,220$ ,  $p = 0,045$  – женщины). Это вполне объясняется тем, что такие люди «идеальны» с точки зрения межличностных отношений и от этого, испытывают удовлетворение от своей жизни, так как одобряются окружающими людьми, то есть обществом.

У мужчин во второй части опросника имеются корреляция по ценностям «Универсализма» и шкалой «Локус – Жизнь» ( $r = 0,301$ ,  $p = 0,042$ ) У женщин такая корреляция отсутствует на обоих уровнях проявления этих ценностей. Этот факт трудно объяснить, возможно, что личностно гибкие, справедливые и стремящиеся к равноправию мужчины, более склонны оценивать свою жизнь как управляемую.

И у мужчин, и у женщин имеются корреляции по ценностям группы «Самостоятельности». У мужчин – по шкалам «Цели в жизни» и «Локус – Я» ( $r = 0,450$ ,  $p = 0,002$  и  $r = 0,412$ ,  $p = 0,005$  соответственно) чего и следовало ожидать. У женщин имеются положительные корреляции по шкалам: «Процесс»  $r = 0,305$  ( $p = 0,005$ ), «Результат»  $r = 0,339$  ( $p = 0,002$ ), «Локус – Я»  $r = 0,222$  ( $p = 0,045$ ), «Локус – Жизнь»  $r = 0,282$  ( $p = 0,010$ ), и, наконец, с общим показателем  $r = 0,311$  ( $p = 0,004$ ). По-видимому, эти результаты свидетельствуют о том, что для мужчин стремление к ценностям этой группы дает только цели в жизни и внутренний локус контроля. Женщинам же эти ценности, помимо этого, дают эмоциональную удовлетворенность жизнью, более высокую оценку её результативности.

На уровне поведения по группе ценностей «Самостоятельность» у мужчин нет ни одной корреляции со шкалами СЖО, у женщин имеются корреляции со шкалами «Процесс» ( $r = 0,313$ ,  $p = 0,004$ ), «Локус – Жизнь» ( $r = 0,276$ ,  $p = 0,012$ ) и общим показателем СЖО ( $r = 0,273$ ,  $p = 0,013$ ). Этот факт требует дальнейшего осмысления.

Ценности «Стимуляции» по первой части методики Шварца, не дали, каких либо корреляций у женщин, но дали положительную корреляцию по шкале «Цели в жизни» у мужчин ( $r = 0,313$ ,  $p = 0,039$ ). То есть, поиск острых ощущений может выступать у мужчин в качестве цели жизни, что не наблюдается у женщин. На уровне поведения по этой группе ценностей у обоих полов получились корреляции со всеми шкалами СЖО. Это вполне

закономерно и не нуждается в интерпретации. Как уже говорилось выше, эти качества (способность испытывать положительные эмоции от новых и рискованных событий) по-видимому, обусловлены темпераментом именно на уровне поведения.

Ценности «Гедонизма» у мужчин дали корреляцию по шкале «Локус – Я», тогда как у женщин корреляций по этой группе нет. Возможно, это связано с большей самостоятельностью мужчин, так как в эту группу ценностей, в том числе входит и удовлетворение биологических потребностей (в еде, сексе и т. д.). Так же возможно, что мужчины просто более нацелены на удовлетворение этих потребностей. Интересно заметить, что на уровне поведения таких корреляций по «Гедонизму» нет у обоих полов. Видимо, ценности этой группы в нашем обществе являются терминальными, тогда как появление их в повседневной жизни (жадность, потакание своим желаниям) не одобряется.

Ценности «Достижение» на уровне идеалов, показали положительные корреляции по всем шкалам методики СЖО по обоим полам, что вполне закономерно и уже обсуждалось на смешанной выборке. Интересно отметить, что на уровне поведения, по этой группе ценностей, у женщин не имеется корреляций, а у мужчин имеются корреляции по шкалам «Цели в жизни» ( $r = 0,351$ ,  $p = 0,017$ ) и «Локус – Я» ( $r = 0,301$ ,  $p = 0,042$ ). Видимо практичные, нацеленные только на успех женщины не одобряются обществом, когда как у мужчин эти ценности обусловлены целями в жизни и их внутренним локусом контроля.

Интересные результаты получились по группе ценностей «Власть» У женщин по ней нет никаких корреляций, а у мужчин они имеются по шкале «Цели в жизни»  $r = 0,298$  ( $p = 0,050$ ), со шкалой «Процесс»  $r = 0,334$  ( $p = 0,027$ ), со шкалой «Результат»  $r = 0,362$  ( $p = 0,016$ ), со шкалой «Локус – Я» -  $0,410$  ( $p = 0,006$ ). Это показывает, что стремление к ценностям группы власть в целом не влияет на степень удовлетворенности жизнью, но, тем не менее, это дает мужчинам цели в жизни, эмоциональную насыщенность жизни, они положительно оценивают результативность своей жизни, и имеют представление о себе как о сильной личности. Кроме того, на уровне поведения «Власть» не дает никаких корреляций ни у мужчин, ни у женщин. Это показывает, что социум задает мужчинам стремление к власти и авторитету как идеал,

но проявления властности на бытовом уровне в целом не поощряются. То есть отношение к власти в целом парадоксально, в каких то сферах, стремление к ней одобряется, в каких то – наказывается.

Группа ценностей «Безопасность» на уровне идеалов, дала только одну корреляцию у мужчин по шкале «Результат»  $r = 0,378$ ,  $p = 0,011$ . По второй части методики Шварца ни у мужчин, ни у женщин корреляций с этой группой ценностей нет. Этот результат трудно объяснить, возможно, мужчины, придерживающиеся этих ценностей, оценивают свою жизнь как более результативную, потому что она была спокойной и безопасной.

Интересно отметить, что группа ценностей «Традиции» не показали ни каких корреляций, ни на уровне идеалов, ни на уровне поведения, ни в смешанной, ни в разделенной по половому признаку выборке. В эту группу входят такие ценности как религиозность, уважение традиций, сдержанность, скромность, подчинение жизненным обстоятельствам, и т. д. Видимо, эти ценности не являются приоритетными в нашей современной культуре и поэтому они не несут никакой смысловой нагрузки ни для мужчин, ни для женщин.

Полученные результаты требуют дальнейшей проверки и осмысления. Некоторые полученные корреляции, видимо, являются следствием пересечения методик на одном и том же феномене (как в случае ценностей «Самостоятельность» и «Достижения» которые очень тесно взаимосвязаны с локусом контроля). Некоторые результаты, по-видимому, отражают взаимосвязь между эмоциональной насыщенности жизни и темпераментом (как в случае с группой ценностей «Стимуляция») Некоторые корреляции, а так же их отсутствие, с трудом поддаются интерпретации и требуют дальнейшего изучения. Люди часто принимают ценности для обретения смысла жизни. Социум задает широкий спектр ценностей и смыслов и в такие переломные исторические моменты, как тот, который мы наблюдаем сегодня, динамика ценностей следует за динамикой смыслов. Поэтому исследования смысловой насыщенности ценностей позволяют отследить «идеальные» тенденции динамики ценностных ориентаций, но этот аспект требует дальнейшей разработки.

#### Литература:

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб., 2004.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности (Фундаментальная психология). М., 1999.

3. Леонтьев Д.А., Калашиков М.О., Калашикова О.Э. Факторная структура теста СЖО // Психологический журнал, 1993, №1.

### **Факторы осмысленности жизни в пожилом возрасте**

*Е.В.Харитонова, Г.Е.Исраэльян, г. Краснодар*

Круг проблем, с которыми сталкиваются пожилые люди во всем мире, значителен. В нашей стране добавляются еще и проблемы радикальной трансформации российского общества, охватывающей все сферы общественного устройства, включая повседневную жизнь человека. Люди пожилого возраста переживают обесценивание привычных правил социальных действий, накопленного прежним жизненным опытом, наиболее болезненно. Часто это сопровождается потерей смысла жизни. В последние годы опубликован целый ряд работ, посвященных психологическим аспектам проблемы смысла жизни. Вместе с тем, явно недостаточно изучены особенности смысла жизни и факторов, влияющих на его формирование на поздних этапах онтогенеза. Все выше изложенное определяет актуальность нашего исследования, целью которого выступило исследование факторов осмысленности жизни в пожилом возрасте.

В качестве гипотезы выступило предположение, что в качестве факторов осмысленности жизни на поздних этапах онтогенеза могут выступать такие параметры как возраст, место проживания пожилого человека (геронтологический центр или в семье), а также сохранность профессиональной идентичности.

В качестве методик исследования были использованы: анкета – для оценки особенностей социально-демографического статуса респондентов; биография – для выявления сохранности и особенностей профессиональной идентичности; тест смысложизненных ориентаций Д.А.Леонтьева. Для анализа корреляционных связей был использован г-критерий Пирсона, для оценки нормальности распределений переменных – тест Колмогорова-Смирнова, для сравнения двух выборок – непараметрический метод с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок. Всего в исследовании приняло участие 40 человек в возрасте от 55 до 87 лет, из них: 20 мужчин (средний возраст составил 65 лет) и 20 женщин (средний возраст 63 года).

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе исследования с помощью метода контент-анализа были проанализированы

биографии пожилых людей, выделены критерии сохранности профессиональной идентичности, при этом основными критериями выступили позитивная оценка своего профессионального опыта, достижений и себя как профессионала и сохранность значимости для пожилого человека его профессиональной деятельности, а также проанализированы особенности смысложизненных ориентаций. Затем для выявления наличия взаимосвязи между исследуемыми параметрами был проведен корреляционный анализ с помощью г-критерия Пирсона. На втором этапе исследования на основе данных контент-анализа биографий пожилых людей все испытуемые были разделены на две группы. В первую группу (с сохранной профессиональной идентичностью) вошли 19 человек; во вторую группу вошли 21 человек (с выраженной негативной профессиональной идентичностью – 2 человека, с равным соотношением как позитивной так и негативной профессиональной идентичности, а также отсутствием значимости профессиональной деятельности – 19 человек). Затем были проанализированы особенности осмысленности жизни в указанных подвыборках. В целом, полученные нами результаты можно представить в виде следующих положений:

1. Анализ выраженности смысложизненных ориентаций показал, что все они находятся в пределах средних значений, причем гендерные различия в исследуемой выборке отсутствуют; с возрастом выраженность наличия целей в жизни снижается ( $r = -0,33$ ,  $p < 0,05$ ); чем выше уровень образования, тем выше уровень результативности жизни, или удовлетворенности самореализацией ( $r = 0,32$ ,  $p < 0,05$ );

2. Для 47,5 % исследованных нами пожилых людей характерна сохранная профессиональная идентичность, для 47,5 % – равное соотношение как позитивной, так и негативной профессиональной идентичности, для 5 % – выраженная негативная профессиональная идентичность; причем чем выше уровень образования, тем выше уровень позитивной профессиональной идентификации ( $r = 0,34$ ,  $p < 0,05$ ); с возрастом отмечен рост негативной профессиональной идентификации.

ции пожилых людей ( $r=0,38$ ,  $p<0,05$ ), а также повышение негативной оценки профессионального опыта ( $r=0,42$ ,  $p<0,01$ ); у пожилых людей, проживающих в геронтологическом центре, выше выраженность негативной оценки себя как профессионала ( $U=124$ ,  $p=0,02$ ) и своего профессионального опыта и достижений ( $U=128$ ,  $p=0,04$ ),

3. У пожилых людей с выраженной сохранной профессиональной идентичностью выявлены более высокие значения по субшкале «цели в жизни» ( $U=106$ ,  $p=0,01$ ), т.е. у них более выражено наличие жизненных целей, призвания, намерений в жизни; по субшкале «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» ( $U=69$ ,  $p=0,0004$ ), т.е. у них более выражено ощущение продуктивности и осмысленности прожитой жизни; по субшкале «локус контроля – Я» ( $U=96$ ,  $p=0,005$ ), т.е. у них выражено

представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора; по субшкале «локус контроля – жизни» ( $U=95,5$ ,  $p=0,005$ ) т.е. они убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь; по общему показателю осмысленности жизни ( $U=86$ ,  $p=0,002$ ) т.е. они уверены в том, что их прожитая жизнь была вполне осмысленной.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что, действительно, в качестве факторов осмысленности жизни на поздних этапах могут выступать такие параметры как возраст, место проживания пожилого человека (геронтологический центр или в семье), а также сохранность профессиональной идентичности, причем наибольшей значимостью обладает именно последний фактор.

### **Проявление смыслов жизни у студентов в период экзаменационной сессии**

*О.Д.Черкасова, г. Москва*

Цель исследования: выявить связь личностных смыслов студентов со стратегиями совладания и психологическими защитами. Рассмотрим основные понятия: смысл жизни, стратегии совладающего поведения, психологические защиты. Смысл жизни можно рассматривать как «диспозиционно-подкрепленную» установку, которая структурно и содержательно создает почву для готовности человека осознать, действовать в физическом, социальном планах. Диспозиционная или фиксированная установка представляется Ш.А.Надирашвили как приобретенный, сформированный инструмент, имеющийся в арсенале психических возможностей человека. Она детерминирует поведение человека. Нас интересовали смыслы жизни: социальные и профессиональные.

Стратегия совладающего поведения, преодоления, другими словами, копинг-поведение (coping-behavior). «Копинг» происходит от английского to cope – справиться, совладать, термин введен А.Маслоу (Maslow, 1937). Копинг поведение – это попытки справиться со специфическими требованиями: внешними или внутренними, которые вызывают напряжение или превышают возможности человека справиться с ними. Копинг-поведение не сводится к экспрессивному поведению, возможны его варианты: разрешение проблем; поиск социальной поддержки;

избегание ситуации, ее анализ и др. Совладающее поведение детерминируется копинг-стратегиями, которые основываются на личностных ресурсах и ресурсах среды. Выделяются три типа стратегии совладания: 1) непосредственные активные поступки индивида с целью уменьшения или устранения опасности; 2) косвенная или мыслительная форма без видимой активности; 3) совладение без эмоций, когда угроза личности не оценивается как реальная. Защитные процессы помогают индивиду устранить тревогу и напряженность.

По мнению ведущего специалиста в области исследования «способов совладения» (coping styles) Р.С.Лазаруса (R.Lazarus), существует два глобальных стиля реагирования. Проблемно-ориентированный стиль – рациональный анализ проблемы, связанный с созданием и осуществлением плана разрешения трудной ситуации (самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации). При реализации стиля основные усилия направлены на решение проблемы или ее внешнее устранение. Субъектно-ориентированный стиль – следствие наивной, инфантильной оценки происходящего, эмоциональное реагирование на ситуацию, не сопровождающееся конкретными действиями (используются приемы: «не думать о проблеме вообще», во-

влечение других в свои переживания, желание забыться во сне, раствориться в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции). По сути субъект ориентирует все усилия на себя, сохранение или изменение установок, отношения к ситуации. Могут быть использованы психологические защиты как вариант преодолевающего поведения.

Психологическая защита, понятие, введенное в 1893 – 94 годах в рамках психоаналитической концепции (Breuer, Freud S.), – это многомерное явление, функцией которого является ослабление действия интрапсихического конфликта, детерминированного противоречиями между интериоризированными требованиями среды и инстинктивными импульсами субъекта. Фрейд в своих последующих трудах описывает феноменологию защит, проводя связь между типом защиты и формой психического заболевания. Но подробное описание 15 механизмов психологических защит и попытка создания теории для понимания психологической защиты предприняты А.Фрейд в 1936 году. Под защитой она имела в виду автоматизмы, порождаемые осознаваемой структурной единицей психического – «Я»: перцептивные, интеллектуальные и двигательные, появляющиеся в результате произвольного или непроизвольного научения. Для их классификации использовались критерии: локализация угрозы «Я», время образования, степень конструктивности. Представлялось, что психологические защиты, будучи результатом деятельности «Я», функционируют автономно в ситуации атаки со стороны побуждений, аффектов, со стороны реальности, требований социума, представляющих для него опасность. Сегодня среди исследователей нет единой точки зрения относительно количества защит, их соотношения и определений.

Наиболее признанной считается структурная модель механизмов защиты, основанная на общей психоэволюционной теории эмоций Р.Плутчика (Plutchic R.) Психологические защиты рассматриваются как производное от эмоции, которое может наблюдаться не только у взрослых людей, но у детей и, даже, животных. Для описания особенностей поведения нормального человека чаще используются следующие психологические защиты. 1. Отрицание реальности. Инфантильная подмена индивидом принятия окружающими на внимание с их стороны. Производится для того, чтобы уберечь себя от принятия эмоционально индифферентных или отвергаю-

щих их окружающих. Дает возможность выражать чувство принятия себя, мира, но заставляет постоянно привлекать внимание к себе. 2. Проекция. Приписывание индивидом различных отрицательных качеств отвергающему окружению для сдерживания чувства неприятия себя и других. Поведение характеризуется замкнутостью, упрямством, пессимизмом, подозрительностью, враждебностью, требовательностью к себе и другим, стремлением достичь вершин в деле. Различают несколько видов проекций: атрибутивная – бессознательное отвержение человеком собственных негативных качеств и приписывание их окружающим, рационалистическая – осознание у себя отрицательных качеств, приписывание их другим, исходя из тезиса «все так делают», комплиментарная – интерпретация индивидом своих недостатков как достоинств. 3. Регрессия. Возвращение индивида к онтогенетики более ранним образцам поведения для устранения чувства неуверенности в себе и страха неудачи. Проявляется в инфантилизме, импульсивности, внушаемости, склонности к мистике и суевериям, потребности в стимуляции, непереносимости одиночества, смене впечатлений, поверхностности контактов, контроле и др. 4. Замещение. Подмена индивидом сильного объекта гнева, способного агрессивно ответить, на слабый, неодушевленный объект или самого себя для снятия напряжения. Может быть представлено у индивида как импульсивность, раздражительность, чувство вины, приверженность к рискованной деятельности. 5. Подавление. Устранение индивидом эмоции страха за счет забывания особенностей реальной ситуации, вызывающей ее, чтобы не нарушить позитивное самовосприятие. Проявляется в избегании ситуаций, способных вызвать страх (катание на карусели, плавание на теплоходах и т.п.), неспособность отстаивать свою позицию, тревожность может компенсироваться нарочитой невозмутимостью, медлительностью. 6. Рационализация. Произвольная схематизация и истолкование событий индивидом для развития чувства субъективного контроля над ситуацией. В поведении характерен педантизм, старательность, индивидуализм, возможны дискредитация себя, цели, жертвы, преувеличение роли обстоятельств, утверждение вреда во благо. Различают виды рационализации: актуальную (истолкование настоящей ситуации в данный момент) и предвосхищающую (истолкование будущей ситуации) для себя и других, постгипнотиче-

скую (истолкование ситуации после внушения, гипноза) и др. 7. Реактивное образование. Выработка индивидом социально приемлемых и одобряемых поведенческих паттернов в противовес инстинктивным, телесным импульсам, хотя и доставляющим удовольствие. Может проявиться в неприятии всего, что связано с функционированием тела (избегание общественных бань, раздевалок), неприятие неприличных сцен, разговоров, кинофильмов, стремление соответствовать общепринятым стандартам поведения (в одежде, общении, в быту), переживания в связи с нарушением личного пространства. 8. Компенсация. Самый сложный механизм защиты, используемый, как правило, осознанно. Предполагает индивидом замену или исправление для сдерживания эмоции утраты, печали, горя, в связи с реальной или мнимой потерей, недостатком. Поведению характерна работа над собой, исправление своих недостатков, преодоление трудностей. 9. Сублимация – сознательный перевод напряжения, в социально приемлемую сферу.

Бытует мнение, что максимум того, что может психологическая защита равен минимуму того, на что способно совладание. Преодоление используется когда можно действовать, а защиты – когда есть ситуация должностования в действии, считает. Н.Хан (N.Naan) «Удачное» совладающее поведение большей частью осознаваемое, реалистическое, гибкое, активное, включающее в себя произвольный выбор повышает возможности субъекта.

С.Хобфолом (S.Hobfol), совладание представлено посредством определенных тенденций, стратегий, характеризующих направленность, силу активности, вид взаимодействия и моделей поведения. По направленности тенденция, стратегия может быть просоциальной или асоциальной, по силе – активной или пассивной, по виду – прямой или манипулятивной. Каждой тенденции, стратегии может соответствовать как одна модель действий, так и несколько. В частности, активная – может реализовываться моделью «асертивных действий»; пассивная – моделями «осторожных действий» и/или «избеганием»; просоциальная – моделями «вступлением в социальный контакт» и/или «поиском социальной поддержки»; асоциальная – моделями «асоциальных действий» и/или «агрессивных действий»; прямая – моделью «импульсивных действий»; непрямая – моделью «манипулятивных действий». Стратегия

в определенной степени характеризует ситуацию, а модель действия внутреннюю позицию субъекта. В данном подходе учет трех вышеуказанных критериев позволяет более детально проанализировать ситуацию преодоления, определить особенности сочетания стратегий и моделей, которые могут способствовать или препятствовать конструктивности преодоления стресса. Установлено, что активное преодоление в совокупности с просоциальными моделями поведения коррелирует с высокой стрессоустойчивостью субъекта, его здоровьем и работоспособностью в сложных для него ситуациях.

В нашем исследовании приняло участие 26 студентов. Был использован следующий методический инструментарий: Анкета для определения смысла жизни студентов В.Э.Чудновского, Опросник Плутчика-Келлермана-Конте, Опросник С.Хобфола, U-критерий Манна-Уитни. Мы проанализировали полученные результаты. Анализ особенностей смыслов жизни позволил обозначить две группы: студенты, имеющие социальные смыслы жизни (11 человек) и студенты с профессиональными смыслами жизни (15 человек). Так как группы получились разные по количеству и небольшие по объему, то для их сравнения по каждой из шкал опросников целесообразно использование U-критерия Манна-Уитни. Это позволило установить следующие значимые различия по группам для нашей выборки. В «социально-смысловой» группе значимо преобладала психологическая защита «регрессия», в «профессионально-смысловой» группе лидировали психологические защиты: «рационализация», «проекция», «компенсация». По методике, выявляющей особенности стратегий совладания имеем в «социально-смысловой» группе значимое преобладание стратегии: «вступления в социальный контакт», «поиска социальной поддержки», в «профессионально-смысловой» группе на первые места вышли «асертивные действия», «непрямые действия», «агрессивные действия». Не установлено значимых различий по психологическим защитам: «вытеснение», «замещение», «отрицание», «гиперкомпенсация»; по стратегиям совладания: «осторожные действия», «импульсивные действия», «избегание», «асоциальные действия».

Вывод: выявленные связи смыслов жизни с психологическими защитами и стратегиями совладания позволяют предполагать, что различия в группах, возможно, обусловлены

особенностями смыслов жизни, что, в конечном итоге, проявляется в период экзаменационной сессии, актуализирующей психологи-

ческие защиты и стратегии совладающего поведения у студентов.

## **Возрастные и гендерные аспекты смысложизненных ориентаций старшеклассников**

*М.А.Чулкова, г. Челябинск*

В проведенном исследовании нас интересует смысл жизни как личностный феномен. В данном случае смысл жизни понимается как внутреннее или суть личности, как значение и ценность ее жизни и интеллектуальных процессов. В нашей работе мы опирались на точку зрения В.Э.Чудновского относительно смысла жизни: «Смысл жизни – идея, содержащая в себе цель жизни человека «присвоенная» им и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка. Психологическую основу смысла жизни составляет структурная иерархия, система больших и малых смыслов»[4].

В подростковом возрасте начинает складываться ценностно-смысловая мировоззренческая картина, формируются идеалы, представления о самом себе, определяющие во многом смысл деятельности, которую начинает самостоятельно строить молодой человек. Ценнейшее приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. Ощущение жизненного смысла, возникнув, дает начало ценностям, которые, в свою очередь, усиливают ощущение смысла. Собственно ценность – это тот личностный смысл, который вкладывается индивидом в каждое из понятий. Система ценностей составляет основу отношений личности к окружающему миру, к другим людям, к себе самому. Становление системы ценностей непосредственно связано с профессиональным, личностным и жизненным самоопределением человека, что особенно важно для юношеского возраста.

На основе анализа теоретико-методологического материала была разработана программа эмпирического исследования. В эксперименте приняли участие 339 учащихся 9 – 11 классов 15 – 17 лет общеобразовательной школы №112 города Челябинска. Из них: учащихся 9-х классов – 138 человек; учащихся 10-х классов – 92 человека; учащихся 11-х классов – 107 человек. Половозрастной состав выборки: юноши – 155 человек; девушки – 184 человека. Дети из полных семей – 217 человек, неполных семей – 122 человека. При рассмотрении смысложизненных ориентаций старшеклассников прежде всего оста-

новимся на объективной составляющей исследуемого феномена. Анализ данных, полученных с помощью теста Д.А.Ле-онтьева «Смысложизненные ориентации» свидетельствует о том, что среднегрупповые значения учащихся 9 – 11-х классов находятся в зоне нормативных значений.

При сравнении среднегрупповых значений в девярых и одиннадцатых классах наблюдаются небольшие отличия. Так, по субшкалам «Цели», «Локус контроля Я», «Локус контроля жизнь», «Общий ОЖ» отмечается небольшая тенденция на возрастание; тогда как по субшкалам «Процесс» и «Результат» можно отметить небольшое снижение исследуемых параметров. Исходя из этого, можно говорить о том, что в девятом классе молодые люди воспринимают сам процесс своей жизни как более интересный и эмоционально насыщенный, с ориентацией при этом больше в прошлое, чем в будущее. Одиннадцатиклассники чуть больше задумываются о будущей перспективе, профессиональном и личностном самоопределении, они более целеустремленны, ответственны за себя и свою жизнь. Сравнительный анализ гендерных отличий показал, что результаты по тесту у девушек выше, чем у юношей.

Сопоставляя данные, можно говорить о следующих особенностях юношей и девушек в данном возрасте. Юноши более целеустремленны, стремятся прогнозировать свое будущее, выстраивать временную перспективу; они склонны оценивать пройденный отрезок жизни как позитивный и продуктивно прожитый. Однако можно отметить, что они воспринимают сам процесс своей жизни как менее интересный и наполненный смыслом, а также, меньше вовлечены эмоционально в процесс жизни. Девушки же, напротив, проявляют более активный интерес к жизни, ориентированны на эмоциональную вовлеченность в сам процесс жизни, осознанны в выборе своих действий в настоящем. При этом они больше склонны анализировать прожитую жизнь и оценивать ее результативность; кроме того, они менее устремлены в

будущее, неясно представляют свою будущую перспективу.

Таким образом, у юношей доминирует отдаленная перспектива, в сочетании с ориентацией на результативность пройденного жизненного пути, тогда как девушки ориентированы на настоящий момент жизни, менее склонны прогнозировать будущее. Смысл жизни представляет собой не просто диспозицию, поддающуюся количественному измерению, но структуру, обладающую качественно своеобразным содержанием, поэтому представляется необходимым раскрыть субъективную составляющую СЖО респондентов. Для исследования качественной составляющей данного понятия, нами была использована

на анкета В.Э.Чудновского «Смысл жизни». Анализ полученных данных позволил выделить три блока СЖО у старшеклассников.

I. Определение уровня осознанности смысла жизни – рефлексивного понимания своего отношения к миру и к себе. В данном направлении мы выделили следующие уровни: а) Отрицает существование смысла жизни – 1,6% (каждый шестьдесят седьмой); б) Не задумывается о смысле жизни – 10,2% (каждый одиннадцатый); в) Задумывается о смысле жизни, но не может его сформулировать – 47,8% (каждый второй); г) Осознает, что такое «смысл жизни», может сформулировать смысл своей жизни – 40,4% респондентов (каждый третий испытуемый).

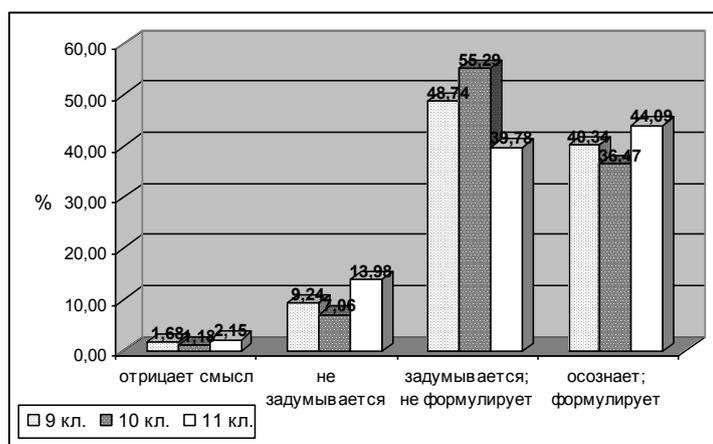


Рис. 1. Процентное соотношение уровня осознанности смысла жизни

II. Выявление внутренней мировоззренческой позиции – устойчивой системы отношений и взглядов человека на окружающую его действительность, на мир и свое место в нем («укорененность индивидуального сознания в личностном бытии человека» Г.Г.Шпет). Обозначим категории ответов по данному направлению: а) Смысл жизни видит в будущем (отказ от процесса жизни в настоящем) – старшеклассник живет мечтами, фантазиями о будущем, не наполняя свою жизнь в настоящем, например: «Смысл жизни – радоваться тому, что будет хорошего в будущем; мечты и есть будущее», «Достигнуть целей, которые у меня появятся в ходе моей жизни», «Смысл жизни заключается в будущем человека, как у него сложится будущее» – 2,4% респондентов (каждый сорок восьмой); б) Смысл жизни – жить для себя, брать от жизни все (гедонистическая установка), например: «Смысл моей жизни в том, чтобы брать все, что можно и наслаждаться жизнью», «Прожить жизнь на всю катушку», «жить в свое удовольствие», «получить от

жизни все хорошее», «Я не знаю в чем смысл жизни и не хочу думать об этом. Пока живется, живу и беру от нее все возможное» – 8,3% испытуемых (каждый четырнадцатый); в) Смысл жизни – «сама жизнь», процесс жизни, например: «Смысл жизни в том, чтобы жить», «Это обычная жизнь, какая бы она ни была», «Все, что со мной происходит, и будет происходить», «Чем живешь, что испытываешь» – 15,9% (каждый седьмой); г) Смысл жизни = цель (намерение, задачи), например: «Смысл заключен в целях каждого человека, смысл и есть цель», «Стремление к какой-либо цели», «То, к чему стремлюсь», «Ради чего стоит жить» – 61,6% (каждый второй); д) Смысл жизни – «служение» людям, обществу, миру (приносить пользу, достойно прожить жизнь), например: «Смысл жизни в том, чтобы жизнь не была бесполезной; нести людям что-то хорошее», «Прожить свою жизнь не просто так, а с пользой», «Смысл жизни – когда есть, для кого жить; хорошие дела, которые я могу еще

сделать», «Жить достойно, чтобы не пришлось пожалеть» – 11,8% (каждый десятый).

III. Частные значения смысла жизни, «подключенность индивидуального сознания к сознанию общественному, к культуре» (Г.Г.Шпет). Полученные смыслы анализировались нами с целью выявления их типичных разновидностей и сравнения данных смыслов по полученным ответам в разных возрастных группах, полученные категории выглядят следующим образом: а) Профессиональное становление. Смысл видится в получении образования, будущей профессии, работе, например: «Закончить школу, поступить в университет, найти хорошую работу», «Получить образование, профессию», «Стать профессионалом в своем деле» – 25,3% испытуемых (каждый пятый); б) Развитие. Ориентация на познание мира, себя, собственное развитие, например: «Смысл жизни – в поиске чего-то нового, неизвестного, ответов на многие вопросы, волнующие каждого человека», «Смысл моей жизни – удовлетворять все свои духовные потребности, все время узнавать что-то новое и самому что-либо придумывать и совершенствоваться», «Познание себя, своих возможностей», «Стать хорошим человеком», «Стать личностью, не изменяя себе, своим принципам» – 8,1% (каждый четырнадцатый). В рамках этой категории были выделены подкатегории: «Познание» и «Саморазвитие»; в) Семья. Смысл видится в создании своей собственной семьи, например: «Смысл моей жизни – создать семью», «Выйти замуж, создать благополучную семью», «Завести семью и воспитать детей», «Любящий муж и хорошие дети» – 17,2% (каждый седьмой); г) Межличностные отношения. Ориентация на взаимоотношения с семьей, друзьями или возлюбленными, например: «Смысл жизни во взаимопонимании с окружающими», «Смысл жизни для меня – любовь к родным; мои друзья – они влияют на меня очень позитивно», «Смысл жизни для меня – поблагодарить родителей, за то, что воспитали, заботятся о родителях», «Дарить радость окружающим» – 10,5% (каждый одиннадцатый). В рамках этой категории были выделены подкатегории: «Родительская семья», «Возлюбленный(ая)», «Друзья»; д) Успех. Смысл видится в самореализации, достижении признания, например: «Добиться всего самой, без посторонней помощи», «Я живу для того, чтобы стать хорошим, уважаемым человеком», «Продвигаться вперед несмотря на любые преграды», «Стать чем-

пионкой по плаванию и триатлону», «Добиться максимум, чего мне под силу», «Оставить после себя след» – 10,5% (каждый одиннадцатый); е) Любовь. Смысл видится в том, чтобы любить и быть любимым, например: «Мой смысл жизни – любовь», «Смысл жизни в том, чтобы любить и быть любимым», «Любить и быть любимым – все, что надо для жизни» – 5,1% (каждый двадцать третий); ж) Принятие стереотипа. Ориентация на присвоение стандартного, стереотипного представления о смысле жизни, распространенного в обществе, например: «Посадить дерево, построить дом, вырастить сына», «Получить профессию, устроиться на высокооплачиваемую работу, завести семью», «Выучиться, работать, завести семью» – 6,1% (каждый девятнадцатый); з) Счастье. Подчеркнутая ориентация на достижение личного счастья, а также счастья окружающих, например: «Смысл жизни – стать счастливым», «Смысл жизни – прожить счастливо», «Быть счастливым и сделать счастливыми окружающих и близких людей», «Смысл жизни заключается в простом, обычном человеческом счастье» – 4,7% (каждый двадцать четвертый); и) Материальное благополучие. Смысл, полагаемый в финансовом благополучии, например: «Мой смысл жизни – стать материально независимой», «Сколотить огромное состояние и остаток жизни прожить беззаботно», «Материально себя обеспечить», «Много зарабатывать», «Обеспечить себя и близких» – 5,4% (каждый двадцать первый). к) Выделялась также категория «Разное», в которую относились категории, процент которых не превысил 2 % от общей суммы всех ответов. В данную категорию вошли:

➤ «Здоровье». Смысл видится в том, чтобы быть здоровым, например: «Мой смысл жизни – чтобы была здорова я и моя семья», «Быть здоровым» – 1,0% (каждый сто тринадцатый).

➤ «Судьба». Смысл представляется в высшей предопределенности, судьбе, например: «Смысл в том, что жизнь создана для всех и у всех есть судьба», «Смысл жизни – это судьба; кто-то попадает в Книгу рекордов Гиннеса, а кто-то умирает от голода» – 1,4% (каждый восемьдесят пятый).

➤ «Продолжение рода». Ориентация на продолжение рода, «производство» потомства, например: «Смысл моей жизни – продолжать человеческий род», «Зачать ребенка», «Продолжить род города Челябинска» – 2,0% (каждый пятьдесят седьмой).

➤ «Смерть». Смысл жизни видится в смерти, например: «Смысл моей жизни – смерть», «Мы начинаем умирать с того дня, как родились, поэтому я считаю, что нет в жизни смысла, смысл только в смерти» – 0,7% (каждый сто шестьдесят седьмой).

➤ «Вера». Смысл видится в вере, в служении Богу, например: «Мой смысл жизни – научиться жить понадобью Иисуса, привести как можно больше людей к Богу», «Верить в Бога и знать, что он во всем» – 0,7% (каждый сто шестьдесят седьмой).

➤ «Выживание». Акцентированная ориентация на то, чтобы выжить, выстоять в тяжелых жизненных обстоятельствах, например: «Смысл моей жизни – жить во чтобы то ни стало», «Желание жить, а не кончать

жизнь самоубийством» – 0,7% (каждый триста тридцать девятый).

➤ «Поиск смысла». Смысл жизни видится непосредственно в поиске этого смысла, например: «Смыслом жизни является постоянный поиск смысла жизни», «Смысл жизни – найти смысл жизни», «Смысл жизни в том, чтобы узнать, в чем ее смысл, прожив ее» – 1,0% (каждый сто тринадцатый).

Литература:

1. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М., 1999.
2. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
3. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба. М., 1998.
4. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипации от «внешнего» и «внутреннего» // Психол. журн. 1995. Т. 16. С. 15 – 26.

### **Работа с воспитанниками школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей по развитию ценностно-смысловой сферы личности**

*Е.В. Шаповалова, г. Москва*

Данная статья посвящена работе с детьми-сиротами в школе-интернате по подготовке их к переходу в замещающую семью в рамках деятельности службы семейных форм устройства воспитанников. Деятельность данной службы осуществляется в нескольких направлениях помощи воспитанникам: 1) помощь в адаптации к жизни в интернатном учреждении, а также проработка травм, полученных во время проживания в семье; 2) помощь в построении конструктивной модели семейных взаимоотношений в сознании ребенка; 3) сопровождение ребенка на этапах знакомства с кандидатами и перехода в замещающую семью.

Вначале работы с ребенком проводится диагностическая беседа, направленная на выяснение его позиции по отношению к собственной семье, а также возможности перехода в замещающую семью. С помощью такой беседы, проводившейся со всеми воспитанниками школы-интерната, удалось выяснить, насколько значима для детей ценность семьи. Большая часть воспитанников отметила значимость для себя данной сферы. Значительная часть детей хочет вернуться в кровные семьи. При этом детьми часто «вытесняется» или снижается значение тех травматичных событий, которые часто происходили в их кровных семьях, ими «забывается» то, что они часто недополучали заботы об их даже элементарных жизненных потребностей со стороны родителей и других родственников:

пренебрежение, а зачастую и насильственные действия по отношению к ребенку и друг другу. Исследователями замечено, что величина периода разлуки с кровной семьей влияет на степень идеализации ребенком прошлой жизни в деструктивной семье. Защитные механизмы позволяют ребенку «забывать» те неприятные моменты, которые раньше воспринимались им негативно и делают ярче, значимее радостные события, воспоминания из жизни с родителями. Таким образом, ребенок создает для себя защиту своей самооценки, своего «Я»: «если моя семья хорошая, то и я как человек тоже хороший и достоин уважения», обратный вариант слишком болезнен для принятия и опасен для самоуважения. Ценность семьи в таком случае становится одной из самых главных, а мотив возвращения в кровную семью – доминирующим в поведении, определяющим смысл жизни ребенка в интернате; дети думают, например о том, как в будущем они выйдут из интерната и вернуться в кровную семью, помогут родителям «избавиться от болезни» (алкоголизма), или как родители смогут восстановиться в правах и начать новую жизнь вместе с ними. На протяжении жизни в интернате кровная семья для ребенка может иметь разную ценность в зависимости от того, как складываются отношения ребенка с родителями, как часто он может видеться с родственниками. Иногда, когда происходит осознание своей ненужности и бро-

шенности со стороны родителей, ребенок может полностью обесценить жизнь в семье и предпочесть ей жизнь в интернате. Часто такое отношение к кровной семье перемещается и на любую другую семью, и тогда замещающая семья рассматривается в негативном ключе, ребенок отзеркаливает в ней свой негативный опыт и переносит все качества своей семьи на потенциальную приемную семью как способную предать, бросить. При этом собственная ценность и значимость ребенка в своих глазах уменьшается, себя он может рассматривать как объект удовлетворения потребностей в родительской заботе у кандидатов в приемные родители. В свою очередь и кандидатов такой ребенок начинает рассматривать с позиции потребителя. «Насколько они могут удовлетворить мои потребности», «у меня есть мама, но она не интересуется моей жизнью, поэтому я хочу найти людей, которые удовлетворяли бы мои потребности» - в целом примерно так можно охарактеризовать установки этих детей. Здесь к естественной потребности в любви и заботе примешивается искаженный способ получения такой заботы, выражающийся в денежном эквиваленте, с эгоцентричными установками: «эта семья общается со мной, чтобы удовлетворить мои потребности, обеспечить меня всем необходимым, поэтому моя цель – получить по-максимуму прежде чем от меня откажутся из-за того, что по сути своей, я плохой. Но пока они этого не увидели – нужно получить от них то, что мне нужно».

Дети, к которым никто не приходит или которые потеряли надежду на то, чтобы общаться с кровными родственниками, часто хотят попасть в приемную семью. Но в то же время иногда даже среди тех, кто давно потерял надежду увидеться с родственниками, встречаются дети, которые хотят остаться в школе-интернате и уже не верят в счастливые семейные отношения. У ребенка в этом случае происходит обесценивание семьи как значимой составляющей жизни человека. Представления о семье в традиционном понимании заменяются представлением об интернате как «одной большой семье», а воспитателям приписываются родительские функции, воспитателей и других сотрудников учреждения дети могут называть «мамой». Это слово для ребенка может значить лишь того взрослого, который может дать тепло и заботу, но не того человека, который может быть роднее и ближе всех остальных людей – единственным и уникальным; потому этим словом он может

обозначить как воспитателя будних дней, так и воспитателя выходных дней, старшеклассницу, психолога и т.д. При этом детьми достаточно успешно рационализируется такой вариант жизненного пути как жизнь без семьи: приводятся доводы в его пользу, связанные как с материальными преимуществами («мне дадут квартиру после окончания школы-интерната»), «привычность» проживания в интернате и страх перехода в «другой» мир «домашних» детей – боязнь неприятия в новом коллективе сверстников. Известно, что для воспитанников сиротских учреждений четко прослеживается грань между «нами» и «ими», воспитанниками интерната и «домашними» детьми. Таким образом, ценности старого, привычного, безопасного становятся значимее нового, неизвестного, способствующего порой перестройке системы личностных смыслов.

Согласно концепции Дж. Боулби, материнская депривация способствует неумению вступать в постоянные значимые отношения с другими людьми. В школе-интернате это характерно даже для внешне достаточно активных, контактных детей с развитой эмоциональной сферой. При анализе отношений детей со сверстниками и значимыми взрослыми наблюдается их поверхностность, быстрая переключаемость в одного субъекта взаимодействия на другой. Новый взрослый, попадающий в такое закрытое образовательное учреждение как школа-интернат, вызывает повышенный интерес детей и их стремление узнать – чем может быть полезен им этот взрослый, какие блага от общения с ним для себя можно получить.

В процессе жизни в сиротском учреждении, как известно, даже при самой лучшей организации воспитательной работы, у детей формируется установка на потребление тех благ, которые предоставляет общество как во время проживания в интернате, так и после выхода из него: установка на то, что «государство должно обеспечивать мою жизнь, так как я являюсь сиротой». Эта инфантильная позиция характерна и для взрослых людей, уже давно покинувших школу-интернат и живущих самостоятельной жизнью.

Также замечено, что чем дольше ребенок живет в школе-интернате, тем в большей степени впитывает, перенимает ценности, существующие в данном учреждении. Ценности эти часто не декларируемые, не назывные, а буквально «витающие в воздухе», определяющие жизнь в группе детей. Для того, что-

бы лучше понять эти ценности, можно рассмотреть условия жизни детей в интернате, способствующие развитию личности ребенка, попадающего сюда. Как в любом образовательном учреждении, в интернате существует режим дня, по которому живет вся школа, который позволяет организовать жизнь большого числа людей, живущих вместе. Каждый ребенок и взрослый должен подчиняться этому режиму, чтобы не выбиться из общей слаженной работы учреждения. День ребенка расписан по минутам: когда нужно завтракать, обедать и ужинать, когда начнутся факультативные занятия и когда нужно выполнять самоподготовку, когда ложиться спать... Все определено за ребенка, ему не нужно практически думать – куда идти и что делать, потому что расписание давно составлено и оно мало изменчиво. Наибольшая свобода предоставляется детям в выходные дни: здесь они сами выбирают, чем заполнить время между завтраком, обедом и ужином. Наиболее популярными в таком случае занятиями являются совместный просмотр телепередач и кинофильмов, а также игра в компьютер. Как отмечают взрослые, взявшие в свои семьи воспитанников, дети делают какую-то работу по дому только после напоминания о необходимости этого, не проявляя собственной инициативы. В этом мы видим проявление иждивенческой установки, отсутствие мотивации к трудовой деятельности, помощи по хозяйству. Жизнь в интернате с тем, чтобы выполнять просьбы и требования воспитателей, формируют в ребенке установку исполнителя, который при удобном случае будет «отлынивать» от выполнения обязанностей. Что характерно для подростков, в этот возрастной период ими подчеркивается наличие у себя прав и некое пренебрежение обязанностями как необходимости подчиняться требованиям взрослых. Поэтому у воспитанников интерната, также как и у «домашних» подростков, особенно обостряется потребность в свободе и независимости: эти ценности часто оказываются наиболее значимыми. В интернате этому способствует закрытый характер учреждения. Но когда после выхода из школы-интерната, бывшие воспитанники получают наконец-то долгожданную свободу, большим желанием их является возвращение в стены интерната. У некоторых молодых людей в старших классах школы возникает чувство неуверенности и страха перед будущей самостоятельной жизнью и ценность коллектива сверстников становится главной.

Поэтому так часто выпускники сиротских учреждений живут после выпуска вместе, не представляя себе жизни «в одиночестве». Известно также, что у воспитанников сиротских учреждений часто не хватает запаса сведений и представлений о мире профессий, своих возможностях, способностях. Часто смысл обучения до конца ими не осознается, т.к. в основе учебы лежит желание соответствовать требованиям взрослых. Смысл обучения как получение в дальнейшем профессии оказывается «не своим», привнесенным извне взрослым, т.к. ребенок не всегда связывает пользу труда с получением личного удовлетворения и пользы обществу, для него – это удовлетворение требований того взрослого, который раньше назначал дежурных в столовой, а теперь помогает с поиском учебного заведения, направления, в котором будет учиться молодой человек. Госпитальный синдром формирует и установки «нуждающегося в поддержке», беспомощного человека, которому необходимо постоянное сопровождение. Он присутствует и в жизни выросших воспитанников сиротского учреждения, постоянно ищущего человека, на которого можно было бы опереться.

Еще одной особенностью интерната является ориентация на работу с группой детей, массовость, где личность конкретного ребенка не сильно выделяется, сливается с другими детьми. При всех самых хороших условиях, способствующих осуществлению индивидуального подхода к ребенку, невозможно удовлетворить потребности в заботе и любви каждого ребенка в существующей сложившейся системе. Дети получают равное количество одежды, еды, внимания. Но у каждого человека существует потребность актуализировать свое внутреннее Я, выделить свою индивидуальность, неповторимость. Поэтому важной ценностью для ребенка в интернате является индивидуальный успех, выделяющий его из общей массы детей. Причем успех может быть связан с различными сферами жизни: успех в учебе, в овладении каким-то особым мастерством (например, в нашем интернате – это овладение цирковыми искусствами: хождение по проволоке, акробатика, жонглирование и т.д.). У воспитанников, для которых особенно значима потребность во внимании и поддержке взрослого (часто это ребята, которые постоянно находятся в интернате и не имеют связи с родственниками), успех может ассоциироваться с усердным выполнением своих обязанностей в помощи

взрослому по уборке, дежурству и т.д. Но часто ассоциацию с успехом у наших вызывает наличие семьи и возможности встречаться с ней. Посещения родственниками детей на территории школы-интерната сопровождаются получением ребенком от них гостинцев. По возвращении после проведенных у родственников каникул или выходных дети приносят собой рассказы о раскрывающихся возможностях «той», «другой» жизни, которое дает посещение семьи.

Поэтому часто стимулом к переходу в замещающую семью становится именно приобретение этих дополнительных, материальных благ. Здесь к тому же появляется возможность почувствовать себя желанным, уникальным, тем, кого выбрали из множества других детей. Эта потребность в любви и заботе, депривированная еще в младенчестве, впоследствии может стать практически ненасыщаемой. Но учитывая то, что в сознании ребенка осуществилась связь «материальное обеспечение равно забота», то и любую форму общения привычнее и удобнее, понятнее рассматривать именно с этих, «материальных» позиций. Даже после знакомства с кандидатами, на протяжении общения с ними, дети продолжают рассматривать их как источник удовлетворения этих ненасыщаемых по сути потребностей, занимая позицию потребителей, приспособляющих свое поведение так, чтобы получить как можно больше выгод и благ. Общение с кандидатами как самостоятельная ценность отходит на второй план, оно рассматривается как средство такого приспособления. Личность кандидата с легкостью может замениться любой другой фигурой, способной выполнять такие же функции. Почему возникает такая потребительская установка у детей, для которых ценность семьи имеет большое значение само по себе? Одной из причин является страх перед эмоционально близким общением, за которым стоит негативный опыт общения в кровной семье, опыт отказа, предательства, которые могут ребенком не осмысливаться, но лежать в основе его поведения. Также тот симптом, который приобретает в связи с материнской депривацией, способствует «эмоциональному оуплению» и отсутствию стойкой привязанности, особенно у детей, которые находятся в сиротском учреждении больше года. Установки на получение материальных благ чаще всего высказываются детьми, желающими воспитываться в приемных семьях во время диагностических бесед.

С целью развития у детей представлений о ценности семьи и взаимоотношениях в ней, в рамках работы службы семейных форм устройства воспитанников была создана программа, включающая работу со всеми перечисленными выше сферами ценностно-смысловой структуры личности (труд, любовь, взаимопонимание и т.д.). Работа по этой программе проводится преимущественно с младшими школьниками, т.к. именно для общения с данной возрастной категорией наиболее часто обращаются в школу-интернат. И именно у младших школьников чаще, чем у подростков, встречается преобладание «материальных» мотивов общения. Подростки, возможно, в силу большей развитости ценностной сферы и определенных новообразований, связанных с данным возрастом, чаще выделяют в общении ценность межличностного взаимодействия как главную. С подростками в нашей школе проводятся занятия, направленные на развитие представлений о создании в будущем собственной семьи также в форме бесед.

Программа по развитию представлений о семье младших школьников разработана с учетом проведения на протяжении учебного года в рамках занятий с психологом в форме кружка. Каждое занятие проходит в границах определенной темы, вокруг которой строится работа группы. Программа разделена на 5 основных блоков, в рамках которых возможно обсуждение с детьми вопросов, касающихся различных сторон жизни семьи. Занятия первых двух блоков «Качества человека» (2 – 12 занятия) и «Блага в жизни человека» (13 – 26 занятия) помогают детям размышлять на темы положительных и отрицательных качеств человека, тех благ, к которым стремится, которые ищет каждый человек в своей жизни.

Блоки «Труд в жизни человека» (27 – 30 занятия) и «Отношения в семье» (31 – 37 занятия) помогают детям представить те ситуации, с которыми они встречаются в жизни и какие могут встретиться в будущей семейной жизни. Дети размышляют здесь о взаимоотношениях, которые могут возникать между членами семьи, делятся позитивным и негативным опытом в этой области.

В программе есть также блок «Путешествие по долинам души» (38 – 43 занятия). Он предназначен для поиска детьми внутренних ресурсов, которые помогут им лучше справляться с жизненными препятствиями. Этот блок направлен на закрепление в детях пози-

тивного представления о себе и других, формирование доверия и достижение гармонии.

В программу включены блоки «Введение» (1 занятие) и «Подведение итогов» (44 – 46 занятия), которые помогают сделать прохождение программы целостным, завершённым процессом. Занятия этих блоков связаны с изучением происхождения имен и фамилий детей, что является важным для них.

Вкратце опишем общий ход работы на занятии по программе. Вначале, традиционно, с детьми проходит обсуждение заданной темы в форме беседы: ребята отвечают на вопросы ведущего, высказывают свое мнение по той или иной проблеме. В процессе работы посредством диалога, возникающих у детей противоречий во время обсуждения поддерживается их включенность в рассматриваемую тему, поддерживается интерес. Во время таких бесед дети высказывают опасения по поводу жизни в семье, свои представления о том, как конструктивно взаимодействовать с другими членами семьи – и возможно ли такое. Затем, после вступительной беседы, дети слушают сказку, повествующую о значимой ценности в жизни каждого человека (например, любви, дружбе, счастье и т.д.) или качестве человека, помогающего ему жить с другими людьми или о каких-то аспектах взаимодействия в процессе труда, общения как между членами семьи, так и семьи по отношению к окружающему миру. С детьми рассматриваются разные системы отношений: между родителями и детьми, между сиблингами, взаимодействие старшего поколения дедушек и бабушек и младшего поколения внуков и т.д., а также отношения семьи как системы с другими людьми, ее жизни как целого мира со своими законами, традициями, правилами. Прослушивание сказки часто сопровождается тематическим рисованием тех фрагментов сказки, которые показались ребенку наиболее интересными, значимыми, которые больше всего затронули его. Так дети продолжают быть включенными в процесс занятия; создание собственной художественной продукции способствует выражению своего личного отношения к услышанному, делает ребенка как бы причастным к созданию сказки, которая рождается «здесь и сейчас», в момент прослушивания, несмотря на то, что могла быть создана много веков назад. После прослушивания сказки происходит обсуждение созданных работ. С опорой на рисунки можно выяснить наиболее затро-

нувшие детей моменты сказки, поступки героев, отношение к ним детей. Активизации включенности и большей эмоциональной вовлеченности в процесс занятия способствуют различные интерактивные техники вроде работы со «сказочными» карточными колодами, где ребенок может проиграть волнующую его проблему посредством перевоплощения в сказочного персонажа. Арт-терапевтические техники не только рисования, но и создания образов героев и сказочных атрибутов с помощью различных художественных средств (цветная бумага, картон, тесто и т.д.) в различных формах (как двумерных изображений вроде коллажа, аппликации, так и трехмерных вроде ассамбляжа или инсталляции). Благодаря средствам сказкотерапии и арт-терапии у детей появляется возможность проработать значимые для себя темы безопасным способом, используя метафорический язык рисунка и фольклора. С помощью работы с одной и той же сказкой всех детей, есть возможность рассматривать не разнообразие существующих проблем (хотя такой подход продуктивен вначале работы, чтобы выяснить пожелания детей к дальнейшей работе и волнующие их темы), а разнообразие взглядов на какую-либо проблему.

Участие детей в данной программе способствует расширению их представлений не только о семейных, но и общечеловеческих ценностях, позволяет им взглянуть на некоторые аспекты взаимоотношений между членами семьи с другой стороны; дети узнают о других моделях общения, отличных от тех, которые существовали в их кровных семьях. Привлечение детей к обсуждению «вечных» тем семейной жизни в интересных, игровых, творческих формах способствует, на наш взгляд, развитию личности ребенка как члена как приемной семьи, так и своей собственной, которую он создаст в будущем.

#### Литература:

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей («Психологические технологии») / Пер. с англ. В.В.Старовойтова. 2-е изд. М., 2006.
2. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / Ред.-сост. В.С.Мухина. М., 1991.
3. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Э.Чудновского. М.; Обнинск, 2008.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 3-е изд. СПб., 2007.

## Главное впереди

Е.Д.Яхнин, г. Москва

Смысл жизни каждого человека – предельная реализация себя, но так, чтобы это было на пользу обществу. Этой формулировкой снимается противоречие, которое часто рассматривается как непреодолимое и затрудняющее совмещение личного и общественного бытия человека. Понимаемая таким образом предельная реализация себя осознаётся личностью лишь в зрелом возрасте, достигается в течение всей жизни и содержит множество последовательно сменяемых целей, можно сказать, отдельных частных смыслов. Лучше всего я знаю собственную жизнь, поэтому мне удобно рассмотреть такую последовательность смены целей (смыслов) на её примере. Школьные годы. Первая потребность в определении себя среди сверстников начинает возникать в 4-ых, 5-ых классах. У мальчиков она выражается в утверждении своей силы: «Я самый сильный или по крайней мере не уступаю никому». Мы дрались «стыкались» на школьном дворе после уроков. Разбивали друг друга носы и были довольны, когда не пасовали перед противником. Становились взрослее и в 6-ых, 7-ых классах начинали задумываться о своем месте в будущем, искали смысл своего будущего существования уже в другой сфере. Широта предполагаемых возможностей и ещё не сформировавшиеся интересы делали наши цели неопределёнными. Мы хотели (и я хотел) быть и тем, и другим, и третьим, а может быть, и совсем неизвестно каким другим. Приведу в качестве характеристики неопределённости того состояния стихи, написанные мной в то время, которые теперь звучат курьёзом, но свидетельствуют о полной смысловой растерянности и одновременно самоуверенности – я всё могу.

И вот, один стою я в бездне  
После позора и обид.  
Вверху нет дна,  
Внизу – небесья  
И сбоку нету пирамид.

Я наплевал на все законы  
Математических истин  
И много видели патроны  
Скульптродрофических картин.  
Мадонны в бархатистых фраках  
Рассказом ринулись в меня.  
Мне было тяжело в мягких лапах,  
Но слава био, спасся я.

Ради физических сладостей  
Архи магнитных байбаков,

Текстуры голых сновидений,  
Ньютонов, разных Брамантов  
Я вывел глупости лимоны  
Из отношений Эйн штанов,  
Забарабанив в барамбоны  
Ушей моченых мудрецов.

В 9-м классе проблема будущего становится по-настоящему серьёзной. Нас было трое друзей. Один мечтал стать писателем, ему мы желали стать Львом Толстым. Другой интересовался историей и философией, ему мы прочили стать Карлом Марксом. Я интересовался физикой и меня, по-доброму издеваясь, называли будущим Эйнштейном. Я колебался между пианизмом и физикой, не мог выбрать. В 10-м классе всё определилось, смысл моей будущей жизни – теоретическая физика. Я занимался факультативно в Московском университете, в научном обществе школьников при физическом факультете, выступал с докладами о строении атома, о корпускулярной и волновой природе света и т.д.

Но! Я окончил школу в 1941 году, и всё изменилось – война! Теперь смыслом жизни стало – всё для отпора фашизму, всё для победы! Уже 27 (или 28) июня мы по призыву райкома комсомола копаем противотанковые рвы и эскарпы, строим укрепления и огневые точки под Смоленском, потом в районе Вязьмы. К сожалению, они мало помогли нашим войскам, немцы обошли эти рубежи. Нас, к счастью, успели вывести и спасти от угрозы окружения. В конце сентября мы в Москве. Я сразу отправился в военкомат, с заявлением в лётное училище: «Хочу сбивать и таранить немецкие самолёты, как Талалихин». Военком сказал: «Опоздал ты, все военные училища уже укомплектованы, и мест нет». Я отправился на авиационный завод, чтобы хоть там выполнять свой долг, ставший смыслом жизни. Стал токарем, точил детали для истребителей и был горд этим. На фронте дела совсем плохи, немцы рвутся к Сталинграду, и я не выдерживаю – подаю заявление добровольцем в Красную армию.

Во время одного из интервью меня спросили: «Почему вы всё-таки подали заявление в армию? У вас же была бронь, вы же работали на военном заводе. Почему?». Я ответил тогда стихами, написанными примерно в январе 42 года, которые хорошо отражали настроение молодёжи того периода.

Гитлеровская брыдина разинула рот  
Хвостиком машет гадина, в животе колики нача-  
лись.

До чего захотела проглотить советский народ.  
Окопы, зимняя стужа.  
Ремень еще на две дырочки потужил.  
А тут, лобызается образина.  
Обнимешь и – рай земной.

А в вузах студенты слушают лекции  
Про древние Индии, древние Греции,  
Придя домой, бросают Маланье:  
«Обед готов? Спешу на свидание».

Днепр днями цвел красным.  
Перед немецкими танками  
Груди бойцов вставляли железными фактами.  
А ты студент с театральной позою  
Разукрашивал грудь цветочками розовыми.  
Рядом в квартире живет красноармейка,  
А ты подумал: «ей как?»  
Дети, за хлебом очередь.  
Очень не весело в Отчине.  
Заводы в гуде от напряжения.  
Фронт требует снаряжения.  
Рабочие у станка, при бомбардировках, ночью.  
А ты, студент, руки, что ли, марасть не хочешь?  
Понимаю последний курс.  
У этих студентов, хоть, есть аргументы.  
Ну, а вы, первокурсники,  
Перед одесситами неужели не стыдно  
Над книгами просиживать фашистское иго?  
Бросайте, не время, вольнку институт.  
Вы не иуды!  
Морали хватит. Дальше, как знаете.  
Но, если хотите жить, любить, учиться,  
Все до единого на заводы и фронт  
За наше с вами Общее биться.

Итак, новые обстоятельства – новые цели жизни, новые смыслы. О войне сейчас, в год 65-летия победы, рассказывается очень много и хорошо. Я прошел фронт, стал кадровым офицером Советской армии, учил молодых ребят воинской науке, включая действия в условиях реального применения атомных бомб. Смыслом жизни стала добросовестная воинская служба. Однако, тяга к науке еще со школьных лет не исчезала, и я через 17 лет службы в армии демобилизовался.

Поступил на работу в Институт физической химии Академии наук. Началась новая, гражданская жизнь, жизнь с нуля. Новые смыслы жизни. Надо было догонять, вживаться в науку, осваивать новые знания. Защитил кандидатскую диссертацию, подготовил докторскую работу. Появились ученики. Я – участник многих научных конференций в СССР и за рубежом – проработал в этом институте 14 лет.

И ... снова крутой поворот. Директор института академик В.И. Спицын поднял знамя борьбы за «чистоту» русской науки (он счи-

тал, что у науки есть национальность), и 8 учёных, евреев были выведены за штат, в том числе и я. Могу даже гордиться этим, в списке увольняемых моя фамилия стояла рядом с фамилией самого крупного в СССР учёного в области квантовой механики, Ф.Ф. Волькенштейна, учёного с мировым именем. Уволили меня с потрясающей «иезуитской» формулировкой, которую зачитали при рассмотрении моего дела (тогда это было обязательно) на партбюро: *В виду того, что имярек, то есть я, вырос в учёного, способного возглавить новое собственное научное направление, его целесообразно вывести за штат и предоставить ему возможность работать в промышленности.*

Я поступил на работу в Институт новых строительных материалов, защитил докторскую диссертацию и, наконец, стал руководить отделом физико-химических исследований в Институте комплексных проблем полиграфии. Здесь мне удалось продолжить научные исследования и получить самые значительные, из всего, что было мной сделано, научные результаты. Таким образом, я должен был бы быть удовлетворён открывавшимися возможностями в научной деятельности. Но опять – но!

Очередной советский карьерист, воспользовавшись родственными связями в высших сферах, организовал травлю директора института. В конце концов, директора уволили, и его место занял этот самый субъект. Я придерживался принципиальной позиции и поддерживал старого директора. В результате пришлось уволиться и опять искать своё место в жизни. Нашел, но в новой области, поступил в Институт, в котором разрабатывались проблемы получения тонкослойных полимерных материалов.

Новые проблемы, реализация себя в новой научной области. Я работаю в этом институте до сих пор, уже более 25 лет. Всё было хорошо, но грянула «перестройка». Институт сохранился, хотя и «скукожился», вместо более 200 научных сотрудников в прежнее время сейчас в нём работает менее 30-ти. Научные исследования – минимум-минимум. Естественно, что это должно было отразиться на смыслах жизни. Новые задачи и цели, новое преодоление себя. В это время мне уже далеко за 60, и это тот возраст, когда люди начинают задумываться о смысле жизни вообще: для чего мы, люди, живём. Я нахожу себя в философии, социологии и даже в религии, выступаю на конференциях,

различных семинарах в Московском доме учёных, Московском обществе испытателей природы, др. местах. Моя жизнь заполняется размышлениями, которыми я обмениваюсь с коллегами. Я делюсь опытом жизни, пишу и издаю книги. Наконец, я, становлюсь членом Союза писателей Москвы и продолжаю участвовать в общественной жизни ветеранов войны.

Сейчас мне далеко за 80, и я задаю себе вопрос: «Достиг ли я предельной реализации себя при этом так, чтобы это было на пользу другим людям?» И отвечаю: «И да, и нет». И говорю себе: «*Главное впереди!*» А теперь небольшое дополнение, мысль о котором появилась у меня в самые последние дни, когда я обдумывал содержание своего доклада.

Полагаю, что на протяжении всех 15 симпозиумов, посвященных смыслу жизни и акме, не было уделено внимания одной важной содержательной составляющей этой проблемы. Определение смысла жизни, сформулированное в начале доклада, верно, но не полно. В появлении и развитии вида *Homo sapiens* природа эволюционно заложила программу «Учитель». Так назвал её Н.Н.Моисеев. Речь не об учителях школ или других учебных заведений, нет. Речь идет о том, что человечество в отличие и других видов живого накапливало опыт и знания об окружающей среде не как опыт одного поколения, а как опыт всех предшествующих поколений. Каждое поколение людей сохраняло и передавало эти знания следующему поколению, сначала изустно потом на различных носителях: глиняных пластинах, бересте, бумаге, пластике, теперь на электроструктурированных пластинах и т.д. Именно эта программа, названная Моисеевым «Учитель» обеспечила превращение примитивного древнего человека в современного властителя земли. Остальной живой мир такой программы не имеет. Отсюда следует, что каждый человек должен в доступной для него мере передавать свой опыт жизни и знания последующему поколению, Это должно стать неотъемлемой частью смысла жизни каждого человека, и я полагаю, что это должно найти отражение в программах наших встреч на будущих симпозиумах.