

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Н.В. Моздор, О.В. Соловьева

**РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ
КАК СУБЪЕКТОВ БОГОСЛОВСКОГО
И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Ставрополь
2009

УДК 21:378
ББК 86.2:74.58
М 74

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольский государственный
педагогический институт

Рецензенты:

канд. социол. наук, доцент *Л.А. Часовская*,
канд. пед. наук, доцент *Н.И. Подгребельная*

Моздор Н.В., Соловьева О.В.

М 74 **Развитие** смысложизненных ориентаций у студентов как субъектов богословского и педагогического высшего образования. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 94 с.

В монографии представлена авторская концепция интеграции светского и богословского образования по гуманизации смысложизненных ориентаций студентов.

Данное издание может быть использовано в педагогической и психологической практике, а также представляет интерес для студентов соответствующих специальностей и преподавателей вузов.

УДК 21:378
ББК 86.2:74.58

© Моздор Н.В., Соловьева О.В., 2009
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2009

188. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст] / М.С. Яницкий. - Кемерово : Кузбассвуиздат, 2000. - 204 с.

189. Янушкявичюс, Р. В. Основы нравственности [Текст] / Р.В. Янушкявичюс. - М : ПРО-ПРЕСС, 1998. - 463 с.

190. Adler A. What life should mean to you [Text] / A. Adler. - London: George Allen and Unwin, 1980. - 300 p.

191. J. Scott Rutan Walter N. Stone Psychodinamik group psychotherapy [Text] / J. Scott Rutan Walter N. Stone. - THE GUILFORD PRESS New York, London, 2001.

192. Klein G.S. Psychoanalytic theory: an exploration of essentials [Text] / G.S. Klein. - New - York: International Universities press, 1982. - 330 p.

193. Sullivan H. The fusion of psychiatry and social science [Text] / Sullivan H. - N.Y.: Norton, 1964.

194. Yalom I. Existential Psychotherapy [Text] / I. Yalom. - New York: Basic Books, 1980. - XII, 524 p.

195. <http://www.mospat.ru>

196. <http://www.interfaks.ru>

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ БОГОСЛОВСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДЫ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ	
1.1. Теоретико-методологический анализ понятия «смысложизненные ориентации»	9
1.2. Особенности современных студентов как исследуемой категории	19
1.3. Характеристика смысложизненных ценностей в условиях светского гуманитарного образования	27
1.4. Современные студенты духовной семинарии как носители гуманистических смысложизненных ориентаций	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ВЛИЯНИЯ БОГОСЛОВСКОГО И СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ	
2.1. Организация, методы и методики исследования смысложизненных ориентаций студентов	43
2.2. Сравнительный анализ развития смысложизненных ориентаций у студентов богословского и светского гуманитарного вуза	52
2.3. Программа формирования гуманистических смысложизненных ориентаций	65
2.4. Анализ динамики смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
ЛИТЕРАТУРА	83

ВВЕДЕНИЕ

Современный период российской действительности характеризуется радикальными преобразованиями всех сфер общественной жизни. Процесс трансформации затронул и российское образование. Появление новых требований со стороны общества к личности, размывание и девальвация системы традиционных ценностей, сложившегося механизма социализации поколений и, как следствие, разрыв связей, нарушение преемственности между ними усиливает бездуховность, падение образовательного и культурного уровня значительной части студенчества.

Вместе с тем, наряду с отмеченными выше негативными явлениями, можно констатировать своеобразный российский парадокс, выражающийся в определенной популярности общечеловеческих ценностей, планетарного мышления, глобального менталитета, росте национального сознания, интереса к национальным традициям, религии и культуре.

Студенты в современных условиях переживают процесс активного формирования и становления в системе образования. В то же время образование как социокультурная среда испытывает изменения, которые происходят в обществе на нынешнем этапе. Это ведет к тому, что на молодежь оказывают влияние разнообразные нередко противоречивые социальные ценности как со стороны системы образования, так и общества. Процесс обновления парадигмы педагогического образования на основе принципов гуманизма, духовности, культуросообразности, универсальности, преемственности в настоящее время является насущной необходимостью и потребностью общества. Российская традиция рассмотрения проблемы гуманизации образования и воспитания находит отражение прежде всего в философско-педагогических трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, русских космистов (Бердяев Н.А., Соловьев В.С., Флоренский П.А., Циолковский К.Э. и др.) В концепции человека, развиваемой русскими философами, человек обретает духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее, т.е. культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности. Такой подход определяет человека как свободную личность с высоким уровнем самосознания, способную к самоопределению, к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умеющую принимать решения и нести ответственность за свои действия. В основе складывающейся в российском обществе и в системе образования новой культуры воспитания все более четко фиксируются отечественные духовные и нравственные ценности.

Различные вопросы использования ценностей религиозной культуры в воспитании детей и молодежи, содержание и методы традиционного духовно-нравственного воспитания исследовались в работах Валеева И.И., протоиерея Владимирова А., иерея Гармаева А., Калашникова М.Е., Корзинкина А.А. (архимандрита Зиновия), Леонова А.М., Лихачева А.Е.,

171. Шагун, Г., Павлов, В. И., Рыженков, П. Е. Исследование экологического сознания детей и подростков [Текст] / В.И. Павлов, П.Е. Рыженков, Г. Шагун // Психологический журнал. – № 5. – 1982. – С. 15-26.

172. Шемшурина, А. И. Основы этической культуры [Текст] : Книга для учителя / А.И. Шемшурина. – М : Владос, 2001. – 122 с.

173. Шеховцова, Л. Ф., Зенько, Ю. М. Элементы православной психологии [Текст] / Ю.М. Зенько, Л.Ф. Шеховцова. – СПб., 2005. – 252 с.

174. Шихирев, П. Н. Современная социальная психология [Текст] / П.Н. Шихирев. – М., 1999. – 267 с.

175. Шихирев, П. Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования [Текст] / П.Н. Шихирев // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 253.

176. Шиянов, Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя [Текст] : уч. пособие / Е.Н. Шиянов. - М., Ставрополь, 1991. – 156 с.

177. Шиянов, Е. Н., Котова, И. Б. Идеи гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. - Ростов-на-Дону : РИО АО «Цветная печать», 1995. – 314 с.

178. Шматко, Н.А. Плюрализация социального порядка и социальная топология [Текст] / Н.А. Шматко // Социологические исследования. – № 9. – 2001. – С. 14-18.

179. Шпангер, Э. Основные идеальные типы индивидуальности [Текст] / Э. Шпангер // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М. : Изд-во МГУ, 1982. - С. 55-60.

180. Щербакова, Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя [Текст] / Т.Н. Щербакова // Дисс. канд. психол. наук. - Ростов-на-Дону, 1994. – 164 с.

181. Шмелев, А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности [Текст] / А.Г. Шмелев. – М.: МГУ, 1983. – 157 с.

182. Шутова, Л. В. Смыслжизненные и ценностные ориентации в отношении к жизни и смерти у лиц юношеского возраста [Текст] / Л.В. Шутова // Дисс. канд. психол. наук: – Таганрог, 2005. – 184 с.

183. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб, 2001. – 656 с.

184. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон / Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. - 344 с.

185. Юнг, К. Психологические типы [Текст] / К. Юнг / Пер. с нем. - СПб. : Ювента. - М. : Прогресс-Универс. - 716 с.

186. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975. - С. 89-106.

187. Ялом, И. Психотерапевтические истории [Текст] / И. Ялом / Пер. с англ. М. Будыниной и др. – М. : Изд-во Эксмо, 2002. – 960 с.

154. Тарасевич, Л., Гаврюшенко, Л. Современные студенты – инноваторы или консерваторы? [Текст] / Л. Гаврюшенко, Л. Тарасевич // СОЦИС. – № 2. – 2005. – С. 18-21.

155. Тихомандрицкая, О. А., Дубовская, Е. М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) [Текст] / Е.М. Дубровская, О.А. Тихомандрицкая // Мир психологии. - № 3. - 1999. - С. 80-90.

156. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры [Текст] / В.П. Тугаринов. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. - 156 с.

157. Чамата, П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности [Текст] / П.Р. Чамата // В кн.: Проблемы сознания. - М., 1968. - С. 116-124.

158. Узнадзе, Д. Н. Установка у человека. Проблема объективизации [Текст] / Д.Н. Узнадзе // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб. : Питер, 2000. - С. 87-91.

159. Улыбина, Е. В. Личность и чужое слово [Текст] / Е.В. Улыбина. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1997. – 74 с.

160. Фаустова, Э. Н. Жизненные ценности студентов в новых социокультурных условиях [Текст] / Э.Н. Фаустова // Система воспитания в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО; Вып. 1. - М., 1995. - 40 с.

161. Франкл, В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия [Текст] / В. Франкл. – СПб: Речь, 2000. – 286 с.

162. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл / Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. - М. : Прогресс, 1990. - 368 с.

163. Хорни, К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе [Текст] / К. Хорни. – СПб. : Питер, 2002. – 480 с.

164. Ценностный мир современного студенчества (социальный портрет явления) [Текст] / А.А. Козлов, В.Т. Лисовский, З.В. Сикевич. - М., 1992. - 40 с.

165. Цукерман, Г. А. Мастеров, Б.М. Психология саморазвития [Текст] / Б.М. Мастеров, Г.А. Цукерман. - М. : Интерпракс, 1995. - 287 с.

166. Чередниченко, Т. А., Шубкин, В. И. Молодежь вступает в жизнь [Текст] / Т.А. Чередниченко, В.И. Шубкин. – М.: Мысль, 1985. – 240 с.

167. Чернышов, А. С. Гуманизация жизнедеятельности молодежных групп в напряженных социальных условиях [Текст] / А.С. Чернышов // Первые международные ломовские чтения: Тезисы докладов. - М., 1991. - С. 261-262.

168. Чудновский, В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» [Текст] / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. - №2. - 1995. – Т.16. - С. 15-26.

169. Шадриков, В. Д. Духовные способности [Текст] / В.Д. Шадриков. - СПб., 1997.

170. Шариков, А. В., Баранова, Э.А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций [Текст] / Э.А. Баранова, А.В. Шадриков // Психол. журн. - № 3. - 1999. - С. 28-47.

Медведевой Н.А., Никандрова Н.Д., Рубцова В.В., Рябовой Л.А., Склярова Т.В., Соколова А.Л., о. А. Сысоева, Тайчинова М.Г., Троицкого В.Ю. и др. Сегодня в мировоззрении значительной части россиян, в том числе учащейся молодежи, присутствуют религиозные представления. Это в свою очередь ведет к формированию гуманистических смысложизненных ориентаций, поскольку в религиозной, богословской мысли всегда уделялось внимание смыслу жизни, ценности жизни, смыслу поступков и их нравственной оценке и т.д. Анализируя подходы к системе светского гуманитарного образования, нетрудно отметить, что на формирование отношения студента к жизни, потребностям своим и чужим, поиску смысла жизни, по мнению вышеперечисленных ученых, должно влиять нравственное воспитание. Содержание, методы и формы образования должны быть насыщены нравственными ориентирами. Например, введение программ по религиозноведческим знаниям как раз должно не только ознакомить студентов с обрядовыми особенностями той или иной религиозной конфессии, но и обогатить нравственное содержание педагогического процесса. В этой связи представляется важным изучение образовательного процесса духовных школ и его влияния на формирование гуманистических смысложизненных ориентаций у студентов.

Образование в духовных школах, которое определяется спецификой богословия, имеет существенное отличие от светского образования. Сегодня же идет процесс реформирования и богословского образования, в которое вводится ряд светских гуманитарных дисциплин таких, как педагогика, философия, психология и др. Особенность духовного образования заключается в том, что процесс обучения в духовном учебном заведении нацелен не только на подготовку образованных церковных кадров. Знания для студентов духовных школ должны стать жизненным началом, преобразующим его мысли, слова, поступки, его личность. Подлинное богословие не просто «багаж» знаний, а опыт духовной жизни. Наиболее важным фактором формирования личности будущих священников и церковнослужителей является повседневная обстановка семинарской жизни. Это та среда, в которой живет, трудится, интеллектуально обогащается и духовно возрастает студент-богослов или студент-церковнослужитель. Понятие «духовности» в религиозном контексте отличается от светского понимания духовности. Это именно не психологические, но духовные состояния. Святитель Игнатий Брянчанинов писал о духовности, что духовные ощущения невещественны, безвидны, не могут быть истолкованы, ясно переданы человеческим вещественным словом, и вместе с тем, они ощутительны, сильны, одолевают все другие ощущения [29]. Духовные состояния и переживания, определяемые богослужением и церковными таинствами, не связанная с ними духовность может стать и псевдодуховностью. Как отмечают все религиозные учителя христианской веры, эти состояния постепенно, но правильно и неуклонно перестраивают человека на иной лад, способствуют глубинному внутреннему изменению человека. Духовность не поддается воспитанию, она приобретает путем сложной

работы над своим внутренним миром, который позже в психологии назовут методом интроекции. Этим методом блестяще владели святые отцы, создатели аскетике. Изучению этого опыта отводится главное место в учебном процессе семинарии, но это изучение не умозрительное, а «деятельностное» в виде участия в богослужении. Духовность – главное, что определяет весь образовательный процесс. Однако при этом не упускается из виду, что духовность – понятие универсальное и что запросы духа порой выходят далеко за рамки богословской проблематики. И хотя светским дисциплинам отводится сравнительно небольшое место, важным является, что при этом учитывается региональный компонент. Проблема нахождения общего языка науки и религии не нова. Этот поиск диалога начат давно и в первую очередь в трудах русских философов. Поэтому не случайно в разделе дисциплин семинарского курса по философии главное место отводится изучению именно русской философии.

Сегодня нельзя не осознавать, что воспитание в учащихся любого вида учебного заведения доброты и милосердия является одним из самых главных составляющих любого воспитательного процесса для того, чтобы общество смогло справиться с пропагандой насилия и жестокости без серьезных психологических деформаций личности.

Современное российское образование, преодолевая кризисное состояние, инициирует появление и внедрение в практику новых инновационных технологий. Инновации в образовании это необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями общества. Феномен появления интеграции светского и богословского образования также можно причислить к социальным инновациям. Это обусловлено тем, что процесс открытия региональных Духовных семинарий наблюдался еще с начала 90-х годов, а на сегодняшний день возросло количество богословских факультетов в высших учебных заведениях страны. Подобные факты свидетельствуют не только о заинтересованности, но и востребованности общества и в частности молодежи в образовании, отличном от светского. Важно в этой связи поставить вопрос о влиянии богословского образования на формирование смысложизненных ориентаций у студентов. Актуальность исследования развития смысложизненных ориентаций студентов посредством богословского и светского образования очевидна в наше историческое время, когда духовность все более и более вытесняется из разных сфер общественной жизни. Русская православная церковь, пережив эпоху отчуждения от многих сторон общественной жизни ввиду политики государства по отношению к ней, сегодня уделяет большое внимание различным проблемам, в том числе связанным и с образованием. В «Современной Концепции Русской Православной Церкви» говорится, что сегодня для обеспечения нормальной человеческой жизни как никогда необходимо возвращение к утраченной связи научного знания с религиозными духовными и нравственными ценностями [109]. В этой связи мы считаем принципиально важным и значимым изучение проблемы

рый // Вопросы общей и дифференциальной психологии. - Кемерово : Кузбассвузиздат, 1999. - С. 354-360.

137. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО Речь, 2000. – 350 с.

138. Синелина, Ю. Ю. Динамика процесса воцерковления православных [Текст] / Ю.Ю. Синелин // СОЦИС. – № 11. – 2006. – С. 27-29.

139. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики [Текст] / М.Н. Скаткин. – М. : педагогика. 1984. – 96 с.

140. Слободчиков, В. И., Исаев, Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. - М. : Школа – Пресс, 1995 – 384 с.

141. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения [Текст] / С.Д. Смирнов. – М., 1985. – 231 с.

142. Смирнов, Л. М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей [Текст] / Л.М. Смирнов // Психол. журн. - № 1. - 1996. - Т. 17. - С. 157-168.

143. Собкин, В. С., Шмелев, А. Г. Психосемантическое исследование актуализации социально-ролевых стереотипов [Текст] / В.С. Собкин, А.Г. Шмелев // Вопросы психологии. – № 1. – 1986. – С. 124-137.

144. Современная психология [Текст] : Справочное руководство / под ред. В.Н. Дружинина. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

145. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности [Текст] / Е.Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

146. Соколова, Е. Т., Чеснокова, И. Г. Влияние отношения родителей на развитие самооценки подростка [Текст] / Е.Т. Соколова, И.Г. Чеснокова // Вопросы психологии. – № 2. – 1986. – С. 110-117.

147. Социальная педагогическая психология [Текст] : учебное пособие / под ред Б.Д. Парыгина. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 416 с.

148. Степанский, В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности [Текст] / В.И. Степанский / // Вопр. психологии. – № 6. – 1981. – С. 59-74.

149. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.

150. Столин, В. В., Сараева, Н. В., Неверова, И. А. Эмоционально-ценностное отношение к себе и другому, локус контроля и мотивация [Текст] / И.А. Неверова, Н.В. Сараева, В.В. Столин // В кн.: Личность в системе коллективных отношений. - М., 1980.- С. 205-226.

151. Столяренко, Л. Д. Особенности развития личности студента [Текст] / Л.Д. Столяренко // Психология и педагогика высшей школы. Ростов-на-Дону : «Феникс», 1998. - 291 с.

152. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2000. – 287 с.

153. Строй, Г. В. Формирование системы ценностных ориентаций будущих практических психологов в процессе обучения [Текст] / Г.В. Строй // Дисс. канд. психол. наук.: – Ставрополь, 2004. – 203 с.

117. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики [Текст] / В.Ф. Петренко. – Смоленск : Изд-во СГУ, 1997. – 400 с.
118. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – № 4. – 1984. – С. 151-157.
119. Петровский, В. А. Активность субъекта в условиях риска [Текст] / А.В. Петровский. – М., 1977. – 235 с.
120. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / А.В. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
121. Психология личности в трудах отечественных психологов [Текст] / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб. : Питер, 2002. – 480 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
122. Психология [Текст] : учебное пособие / Под редакцией А.А. Крылова. – М. : ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.
123. Психология [Текст] : Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 389 с.
124. Психология развивающейся личности [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 240 с.
125. Практикум по гендерной психологии [Текст] / Под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
126. Пряхников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряхников. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
127. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] : Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : Издат. дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
128. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] : Учебное пособие в 2 кн. / Е.И. Рогов. – Кн.2. – Коррекционные приемы и упражнения – М. : Владос – Пресс, 2002. – 480 с.
129. Роджерс, К. Экзистенциальная психология [Текст] / К. Роджерс / Под ред Р. Мэя: Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
130. Рождественская, Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком [Текст] / Н.А. Рождественская // Вопросы психологии. – № 4. – 1986. – С. 69-76.
131. Розин, В. М. Психология судьбы: Программирование или творчество [Текст] / В.М. Розин // Вопросы психологии. – №1. - 1992. – С. 49-56.
132. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1957. – 328 с.
133. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., «Педагогика», 1973. – 424 с.
134. Сайтбаева, Э. Р. Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала [Текст] / Э.Р. Сайтбаева. – М. : Прометей, 2000. – 189 с.
135. Сафин, В. Ф. Устойчивость самооценки и механизмы ее сохранения [Текст] / В.Ф. Сафин // Вопросы психологии. – № 3. - 1975. - С. 62-72.
136. Серый, А. В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида [Текст] / А.В. Се-

формирования смысложизненных ориентаций студентов в условиях светского и богословского образования. Это, на наш взгляд, позволит выявить направления, формы и способы воздействия на ценностную и смысловую сферу молодых людей с такой целью, чтобы ее содержание соответствовало высоким общечеловеческим гуманистическим приоритетам.

Актуальность ценностной проблематики обусловлена также тем, что в результате трансформации система российского образования и в частности педагогического образования, которая традиционно в советском обществе занималась формированием ценностных ориентаций студенчества, утратила свою ведущую позицию. Именно поэтому сегодня как никогда остро стоит проблема подготовки молодых специалистов, носителей национальных и общечеловеческих ценностей. Новую роль в обучении и воспитании студентов играют знания о религии и религиозной культуре.

В этом контексте важным представляется выявление тех факторов богословского и светского образования, которые влияют на формирование смысложизненных ориентаций студентов. Рассмотрение влияния богословского и светского образования на формирование смысложизненных ориентаций студенчества представляет собой многоаспектную проблематику. Это предполагает использование междисциплинарного подхода к самой проблеме, поэтому исследование данной темы в психологии невозможно без привлечения антропологических, культурологических, социологических, педагогических концепций. В имеющихся научных трудах на социально-философском, социологическом, культурологическом, психологическом уровнях рассмотрены разные аспекты смысложизненных ориентаций студентов в системах образования.

О детской, в частности юношеской, морали писали Зеньковский В.В., Козачинский М., Немов Р.С., Фромм Э. и др. Особое внимание в психологической среде уделялось определению факторов, влияющих на изучаемый процесс. В частности, предпринимались попытки выявить влияния на него внешней среды, складывающейся в обществе исторической ситуации (Зеньковский В.В., Москалец В.И., Целикова В.П.).

О ценностных ориентациях, которые зачастую отождествляются со смысложизненными ценностями, направленностью личности писали Божович Л.Л., Додонов Б.И., Здравомыслов А.Г., Тюрина В.А., Чудновский В.Э., Хекхаузен Х., и др. Такие ученые как Бахтин М.М., Буякас Т.М., Братусь Б.С., Выготский Л.С., Зевина О.Г., Москвичев С.Г., Рейнвальд Н.И., Рубинштейн С.Л. и др., занимались исследованием присвоения ценностей личностью. Практически все перечисленные ученые говорят о том, что процесс присвоения ценностей представляет собой не простой механический перевод внешнего во внутреннее, а сложный, многоступенчатый процесс, обусловленный множеством факторов.

Ученые, исследовавшие мотивационную сферу (Божович Л.И., Мясищев В.Н., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л., Рейнвальд Н.И., Ярошевский М.Г., и др.) говорили, определяя понятие и сущность направленности личности, о ее нравственной стороне. Проблема мотивации является довольно популярной в психологической науке. Мотивационные

процессы в различных исследованиях зачастую сопоставляются с понятиями целеполагания (Сироткин Л.Ю., Харламенкова Н.Е. и др.) и смыслообразования (Леонтьев А.Н., Столин В.Б.). Нравственная мотивация представляет собой особую группу в мотивационной сфере, имея свою собственную специфику формирования и функционирования (Маслоу А., Лайша Н.А., Сироткин Л.Ю., Ухтомский А.А., Чудновский В.Э., Фресс П., и др.). Можно утверждать, что обладание психики человека нравственными мотивами является определяющим фактором, выделяющим его из животного мира. Наличие их, по мнению многих авторов, не равнозначно более высокому уровню интеллекта, творческих и коммуникативных способностей (Божович Л.И., Вилюнас В.К., Залесский Г.Е. и др.). Мотивация является определяющей для понимания направленности личности и, как оказалось впоследствии, определяет и особенности протекания процесса ее формирования, проявляющиеся в последовательности этапов интериоризации внешней информации.

В связи с образовательными проблемами особую значимость приобретают исследования различных аспектов социального и культурного развития современной российской молодежи в трудах И.С. Кона и др.

Таким образом, исследованию рассматриваемой проблемы посвящены работы многих ученых. Тем не менее комплексное исследование развития смысложизненных ориентаций студентов посредством богословского и светского образования не получило достаточного освещения в отечественной литературе. Работы, в которых делается попытка изучения механизмов формирования смысложизненных, ценностных ориентаций студентов особенно в системе богословского образования, все еще редки. Недостаточная разработанность данных вопросов, незначительное число соответствующих психологических исследований обусловили наличие проблемы: каковы особенности развития смысложизненных ориентаций студентов светских и богословских вузов? Решение этой проблемы составило цель данной работы. В числе решаемых задач стоят следующие: 1. Проанализировав научные труды по проблеме, уточнить психологическое содержание понятия «смысложизненные ориентации»; 2. Дать характеристику современного студента как носителя смысложизненных ориентаций; 3. Исследовать смысложизненные ориентации студентов светских образовательных учреждений; 4. Изучить смысложизненные ориентации студентов духовной семинарии, их взаимосвязь с содержательными характеристиками богословского образования. 5. Провести сравнительный анализ «смысложизненных ориентаций» студентов вуза и духовной семинарии. 6. Представить материалы разработанной и апробированной программы формирования гуманистических «смысложизненных ориентаций» студентов педвуза.

Полученные результаты данного исследования подтверждают необходимость интеграции светского и богословского образования, направленной на преодоление кризиса бездуховности, обогащение содержания образования нравственными ориентирами.

100. Мясичев, В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности [Текст] / В.Н. Мясичев // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М. : Изд-во МГУ, 1982. - С. 35-38.

101. Назаретян, А. П. Социальные стереотипы в информационно-смысловой системе личности [Текст] / А.П. Назаретян // Материалы всесоюзного симпозиума «Актуальные проблемы социальной психологии». Ч.1. - Кострома, 1986. - С. 119-126.

102. Начала христианской психологии [Текст] : Учебное пособие для вузов / Б.С. Братусь, В.Л. Воейков, С.Л. Воробьев. - М. : Наука, 1995. - 236 с.

103. Невярович, В. Терапия души. Святоотеческая психотерапия [Текст] / В. Невярович. - Воронеж, Модек, 1997. - 240 с.

104. Никандров, Н. Д. Россия : ценности общества на рубеже XXI века [Текст] / Н.Д. Никандров. - М., Мирос, 1997. - 144 с.

105. Никандров, Н. Д. Слово о православии и образовании в России [Текст] / Н.Д. Никандров // Начальная школа. - № 5. - 1996. - С. 58-64.

106. Никандров, Н. Д. Православие – судьба России: размышления на пороге третьего тысячелетия [Текст] / Н.Д. Никандров // (Выступление на 8-х Рождественских образовательных чтениях 23 января 2000 г.) // Интегральная педагогика. - № 1. - 2000. - С. 47-50.

107. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. - М. : Оникс: Мир и образование, 2000. - 525 с.

108. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. - № 1. - 1996. - С. 5-19.

109. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви [Текст]. - Изд. Московской Патриархии РПЦ, 2000 г. - 49 с.

110. Основы психологических знаний [Текст] : Учеб. пособие / Авт. сост. Г.В. Шекин. - 4-е изд., стереотип. - К. : МАУП, 2001. - 128 с.

111. Панферов, В. Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей [Текст] / В.Н. Панферов // Вопросы психологии. - № 5. - 1982. - С. 139-141

112. Петренко, В. Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания [Текст] / В.Ф. Петренко // Вопросы психологии. - №.5. - 1982. - С. 44-49.

113. Петренко, В. Ф. Идеи Л.С. Выготского и теория глубинных семантических ролей [Текст] / В.Ф. Петренко // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. - М., 1981. - С. 85-91.

114. Петренко, В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании [Текст] / В.Ф. Петренко. - М., 1983. - 176 с.

115. Петренко, В. Ф. Психосемантический подход к исследованию индивидуального и общественного сознания [Текст] / В.Ф. Петренко // Перспективы развития гуманитарных наук в Московском университете. - М., 1996. - С. 54-59.

116. Петренко, В. Ф., Сурманидзе, Л.Д. Исследование стереотипов обыденного сознания [Текст] / В.Ф. Петренко, Л.Д. Сурманидзе // Этнографическое обозрение. - № 3. - 1994. - С. 6-12.

84. Лунина В. В. Влияние образа-Я на профессиональный рост личности студентов [Текст] / В.В. Лунина // Дисс. канд. психол. наук. - Ставрополь, 2000. - 143 с.

85. Лурия А. Р., Виноградова О.С. Объективное исследование динамики семантических систем [Текст] / О.С. Виноградова, А.Р. Лурия // Семантическая структура слова. - М., 1971. - 167 с.

86. Малинаускас Р. К. Динамика ценностных ориентаций литовских студентов [Текст] / Р.К. Малинаускас // СОЦИС – № 11. – 2006. - С. 18-24.

87. Мартынова, Е. В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности [Текст] / Е.В. Мартынова // Автореферат дис. на соиск. учен. ст. к. психол. н., 2002 г. – 25 с.

88. Метлик, И. В. Религия и образование в светской школе [Текст] / И.В. Метлик. – М. : Планета-2000, ППЦ «Пересвет», 2004. – 384 с.

89. Митрополит Антоний Сурожский. Проповеди и беседы [Текст] / Антоний, митрополит Сурожский. – М. : Либрис, 1991. – с. 63.

90. Митрополит Иерофей (Влахос). Православная психотерапия [Текст] / Иерофей (Влахос), митрополит. – Изд-во Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2004. – 367 с.

91. Моздор, Н. В. Педагогическое проектирование программы спецкурса по проблеме благотворительности [Текст] / Н.В. Моздор // Проблемы обеспечения целостности учебно-воспитательного процесса. – Ставрополь : СГУ, 2004. – С. 112-116

92. Моздор, Н. В. Богословское образование как фактор развития смысложизненных ориентаций у студентов [Текст] / Н.В. Моздор // Эвристическое образование: материалы 9-й региональной научно-практической конференции. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2006. – С. 40-42

93. Моздор, Н. В. «Святые» страсти и «бесстрастная» любовь в жизни христианских святых [Текст] / Н.В. Моздор // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития: монография / [Н.Б. Андреев, Т.Г. Первиль и др.]; под общей ред проф. О.И. Кирикова. – Книга 9. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – С. 163-173

94. Моздор, Н. В. Влияние современной образовательной среды на формирование смысложизненных ориентаций у студентов [Текст] / Н.В. Моздор // Высшее образование сегодня. – № 2. – 2007 г. – С. 48-50.

95. Московичи, С. Социальное представление: исторический взгляд [Текст] / С. Московичи // Психологический журнал. – № 12. – 1995. – С. 3-18

96. Мудрик, А. В. Социализация и «смутное время» [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 1991. – 47 с.

97. Мэй, Р. Открытие Бытия [Текст] / Р. Мэй / Пер. с англ. А. Багрянцевой. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 224 с.

98. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье [Текст] / Р. Мэй / Пер. с англ. М. Будыниной. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2002. – 256 с.

99. Мясичев, В. Н. Личность и неврозы [Текст] / В.Н. Мясичев. – М., 1949. – 256 с.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ БОГОСЛОВСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДЫ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

1.1. Теоретико-методологический анализ понятия «смысложизненные ориентации»

В отечественной психологии интерес к смысложизненным ориентациям личности проявлялся с самых первых исследований ученых. Смысложизненные ориентации направляют поведение и личностное развитие, определяют выбор жизненного пути, самоопределение человека, определяют его потенциал в настоящем и будущем. Смысложизненные ориентации позволяют судить об осмысленности, насыщенности жизни. Проблема смысла жизни относится к числу междисциплинарных, так как смысл жизни является одной из традиционных проблем философии и теологии, художественной литературы, в которых он анализируется преимущественно с содержательной стороны: в чем состоит смысл жизни, какой смысл жизни можно считать истинным, добрым, достойным. В психологической литературе также подчеркивается огромная значимость для человека психологического феномена смысла жизни. Характеризуя смысл жизни, исследователи выделяют его позитивное влияние на жизнь человека и становление его личности. В.Э. Чудновский [168] определяет два значения смысла жизни как психологического феномена: 1) суть, главное, основное в данном предмете, явлении; 2) личностная значимость для человека этой сути, этого главного, основного. Феномен смысла жизни включает в себя оба эти значения, причем суть, главное доминирует над неглавным, второстепенным. Но определение смысложизненной «доминанты» – лишь один аспект процесса поиска смысла жизни. Очень важно установить, насколько данная доминанта «продуктивна», в какой мере она способствует позитивному развитию личности. Общего определения понятия «смысложизненные ориентации» в психологической литературе нет. Обратившись к таким популярным словарям по психологии, как «Психологический словарь» В.В. Давыдова, «Большой толковый психологический словарь» и др. мы не выявили определения смысложизненных ориентаций, кроме определений «смысл», «ценность». Поэтому для уточнения понятия «смысложизненные ориентации» необходимо обратиться к исследованиям выдающихся психологов современности.

В отечественной психологической традиции понятие смысла появляется в работах Л.С. Выготского 1930-х годов. Введя это понятие в сво-

их поздних работах (в частности, в седьмой главе «Мышления и речи») в контексте анализа сознания, Выготский сохраняет семантическую его трактовку, используя применительно лишь к вербальным, словесным смыслам. Более общие положения Выготский выдвигает в 1933 – 1934 годах, исследуя сознание. Он отметил, что сознание в целом имеет смысловое строение. Судят о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру... Смыслообразующая деятельность значений приводит к определенному смысловому строению самого сознания [38].

Тем не менее практически все тексты Л.С. Выготского, в которых он говорит о смысле, могут быть прочитаны сегодня двояким образом. В них можно усмотреть, по желанию исследователя, или новое содержание, вкладываемое Выготским в это понятие, или традиционное употребление слова «смысл» как синонима слова «значение».

Собственно понятие смысла ввел А.Н. Леонтьев в своей докторской диссертации «Развитие психики», причем у него это понятие изначально характеризует реальные жизненные отношения как человека, так и животного. Смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения [78]. Смысл есть всегда смысл чего-то и для кого-то, смысл определенных воздействий, фактов, явлений объективной действительности для конкретного, живущего в этой действительности субъекта [78]. Тем самым проблема смысла была вынесена из плоскости сознания в плоскость порождающих это сознание реальных жизненных отношений субъекта. Значение, смысл и ценность – эти понятия нераздельны. Значение раскрывает объективный элемент в ценности (определенные свойства явления), а смысл есть отношение человека-субъекта к этому объективному элементу, который как раз и «творит» ценность. Ценность и смысл возникают из взаимодействия объективного мира с потребностями человека.

Понятие ценности не может существовать вне человека и без человека, так как оно характеризует особый человеческий тип значимости предметов и явлений. В обществе любые события значимы, любое явление выполняет особую роль. Однако к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, обуславливающие социальный прогресс развитие личности. Ценности это предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и др.) людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов [123]. Необходимо подчеркнуть, что ценности не первичны, они производны от отношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека [123]. Причем эта значимость ценности имеет нравственный характер, поскольку выражает такое отношение человека к предметной действительности, которое основано на представлениях о добре и зле.

В результате повторения, подтверждения оценок складываются нормы и принципы определенной социальной группы, всего общества, ко-

66. Копытов, А. Г. Формирование мотивации и организация личностного самоопределения студентов [Текст] / А.Г. Копытов // Прикладная психология, опыт и перспективы. - Красноярск, 1990. - С. 122-129.

67. Косов, Б. Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода [Текст] / Б.Б. Косов // Вопросы психологии. – № 6. – 1997. – С. 52-59.

68. Косов, Б. Б. Закономерности развития личности студентов [Текст] / Б.Б. Косов // Личность студента – 2001. Научно-методический сборник. - Шуя : ШГПУ, 2001. - 200 с.

69. Котова, И. Б., Шиянов, Е.Н. Философские основания современной педагогики [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педуниверситета, 1994. – 63 с.

70. Котова, И. Б., Шиянов, Е.Н. Социализация и воспитание [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 114 с.

71. Кори, Д. Теория и практика группового консультирования [Текст] / Д. Кори / Пер. с англ. Е. Рачковой. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – 640 с.

72. Кочунас, Р. Основы психологического консультирования [Текст] / Р. Кочунас / Пер. с лит. - М. : Академический проект, 1999. - 240 с.

73. Краткий психологический словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1998. – 505 с.

74. Крившенко, Л.П., Вайндорф-Сысоева, М.Е. и др. Педагогика [Текст] : Учебник / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.П. Крившенко. – М. 2004. – 327 с.

75. Кричевский, Р. Л., Дубовская, Е. М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении [Текст] / Е.М. Дубовская, Р.Л. Кричевский // В кн.: Психология межличностного познания. Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1981. – С. 182-187.

76. Кряж, И. В. Психосемантическое исследование обыденных экологических представлений [Текст] / И.В. Кряж // Вопросы психологии. – № 1. – 1998. – С. 65-75.

77. Левандовский, Н. Г. О корректности применения факторного анализа [Текст] / Н.Г. Левандовский // Вопросы психологии. – № 5. – 1980. – С. 138-142.

78. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Сочинения [Текст] в 2 т. /А.Н. Леонтьев // Т.2. – М. : Педагогика. – 1983. – С. 94 – 232.

79. Леонтьев, Д. А. Психология смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003.

80. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев. - М., 1992. - 17 с.

81. Леонтьев, Д. А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – № 5. – 2004. – С. 19-30.

82. Леонтьев, Д. А. Личностный смысл и трансформации психического образа [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер 14. Психология. – № 2. – 1998. – С. 3-13.

83. Лернер, И. Я. Проблемное обучение [Текст] / И.Я. Лернер. – М., 1974. – 197 с.

48. Захаров, А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей [Текст] / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – № 1. – 1982. – С. 59-68.
49. Захаров, А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков [Текст] / А.И. Захаров. – Л., 1982. – 248 с.
50. Зейгарник, Б. В. Патопсихология [Текст] / Б.В. Зейгарник. – М., 1999. – 208 с.
51. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов н / Д, 1997. – 367 с.
52. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания [Текст] / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – № 2. – 1991. – С. 15-36.
53. Зосимовский, А. В. Возрастные особенности нравственного развития детей [Текст] / А.В. Зосимовский. – М. : Советская педагогика. – № 10. – 1973. – С. 21.
54. Зубова, Л. В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности [Текст] / Л.В. Зубова: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 27 с.
55. Зуев, В. М., Косов, Б. Б. Крылов, А. А. Реализация гуманистических целей высшего образования в новых социально-экономических условиях [Текст] / В.М. Зуев, Б.Б. Косов, А.А. Крылов // Психологическая служба вуза: Принципы, опыт работы./ Отв. ред. Б.Б. Косов. – М. : НИИВО, 1993. – С. 11-32.
56. Иберла, К. Факторный анализ [Текст] / К. Иберла. – М., 1980. – 184 с.
57. Каптеров, П. В. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.В. Каптеров / Под ред. Л.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
58. Карпова, Н. Л. Психологические, философские и аксеологические проблемы смысла жизни [Текст] / Н.Л. Карпова. // Психологический журнал. – № 1. – 1999. – Т. 20. – С. 135 – 138.
59. Касаткина, Н. Э. Качество деятельности преподавателя университета как носителя информационной культуры [Текст] / Н.Э. Касаткина // Вестник Кемеровского гос. Университета. – № 2. – 2002. – С. 42-50.
60. Климова, С. Г. Изменения ценностных оснований идентификации (80-90-е годы) [Текст] / С.Г. Климова // Социол. исследования. – № 1. – 1995. – С. 59-72.
61. Ковальчук, М. А. Взаимосвязь личностных особенностей и профессионального самоопределения [Текст] / М.А. Ковальчук. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, – 1998. – 154 с.
62. Козлов, В. П. Симбиотические взаимоотношения между детьми и родителями и их влияние на дальнейшее формирование личности ребенка и подростка [Текст] / В.П. Козлов // В кн.: Семья и личность. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. – М., 1987. – С. 89-96.
63. Кон, И. С. Открытие «Я» [Текст] / И.С. Кон. – М., 1978. – 231 с.
64. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 335 с.
65. Кон, И. С. Психология ранней юности: книга для учителя [Текст] / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1990. – 295 с.

которые представляют собой относительно стабильные оценки, вполне определенно воздействующие на человеческое поведение. Ценность, которую принял человек, способна выполнять особую функцию – служить в качестве ориентира поведения.

Ежеминутно и ежесекундно мы оцениваем окружающий мир, себя и в то же время мы являемся объектами оценки для других людей. В связи с этим как взрослым, так и детям необходимы надежные проверенные временем жизненные ориентиры.

Само понятие «ориентация» возникло в физиологии, которая изучает ориентировочную деятельность людей в качестве основного средства человеческого выживания в социокультурных условиях. Термин «ориентировочный рефлекс» впервые был введен И.П. Павловым, который охарактеризовал данное явление как совокупность действий индивида, направленных на ориентацию в ситуации. Выделив в качестве особой формы активности организма ориентировочный рефлекс как сложную реакцию человека на новизну стимула из ряда других рефлексов, указал на его специфическую функцию, которая проявляется в установлении связи между сигналом, реакцией и подкреплением и происхождение из рефлекса «биологической осторожности».

Постепенно понятие «ориентация» начинает использоваться в философии, социологии, психологии. Анализ данного понятия позволяет более четко выявить генезис и содержательную сторону смысложизненных ориентаций.

Так, в психологии проблема ориентации рассматривается в основном в психологической теории деятельности. Эта теория была создана в отечественной психологии и обязана своим развитием таким ученым, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, и многим другим.

Понятие «ориентация» широко употребляется в социальной психологии (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, М.И. Бобнева, А.И. Донцов и др.), которая выражает взаимоотношения человека и социокультурной среды. Они выделяют два канала, по которым осуществляется связь: познание и ориентация. В первом происходит субъективное отражение предметов и явлений окружающего мира, они фиксируются в человеческом сознании. Во втором – выражается отношение человека к ним. В принципе, оба процесса взаимосвязаны. Образуюсь в результате освоения личностью материального и духовного мира, ориентации позволяют ей не только составить представление и определить значимость окружающих предметов и явлений, что само по себе очень важно, но главное – наметить план действий, осуществлять деятельность по его выполнению для достижения целей.

В концепциях, определяющих психологическую структуру личности, раскрывается взаимосвязь ориентации с другой категорией, а именно с «направленностью» личности на ценности.

Постановка проблемы в данном ракурсе предполагает возникновение следующих вопросов: что является «психологической базой» смысложизненных ориентаций, и на каких этапах онтогенеза происходит их форми-

рование. Исследование характеристик смысложизненных ориентаций в 80-х годах XX века позволило найти ответы на поставленные вопросы.

Установлено, что каждого человека характеризует неповторимое сочетание потребностей, имеющих, однако, неодинаковую социальную ценность. Общественная ценность личности во многом определяется тем, какие потребности у нее преобладают, ради чего человек живет. В работах отечественных философов, социологов, психологов они рассматриваются в качестве движущей силы, источника и причины активности, деятельности человека. Но как нельзя представить деятельность без потребностей, так невозможно представить потребность без деятельности, которая активизирует деятельность и находит свое завершение в ней. Потребность первоначально выступает лишь как условие, как предпосылка деятельности. Как только субъект начинает действовать, тотчас происходит ее трансформация, и потребность перестает быть в «себе». Чем дальше идет развитие деятельности, тем более эта ее предпосылка превращается в ее результат [120].

Это рассуждение отвечает принципиальной схеме связи между потребностью и деятельностью, пониманию потребностей: деятельность – потребность – деятельность. Потребности обращены в будущее, и поэтому они программируют образцы будущей жизнедеятельности, побуждающие человека преодолевать условия своего бытия, созидать новые формы жизни. Благодаря своей регулирующей функции потребности выступают как наиболее значимый критерий развития личности, особенно нравственного развития.

Созидание, в свою очередь, предполагает активность и эмоционально-познавательное отношение к действительности. Причем степень активности зависит от степени сформированности интереса. Интерес, основанный на осознанной значимости эмоциональной привлекательности, побуждает к соответствующей деятельности (т. е. выступает в роли мотива), и успехи в этой деятельности будут тем выше, чем больший интерес проявляет к ним человек. Являясь выражением общественной направленности личности на какой-либо предмет или деятельность, интерес охватывает все психические процессы, активизирует деятельность личности. Круг интересов, входя в сложную структуру потребностей, целей, мотивов, идеалов, по мнению исследователей, и является психологической базой смысложизненных ориентаций личности. А.Н. Леонтьев писал, что проблема смысла – это последнее аналитическое понятие, венчающее общее учение о психике, так же как понятие личности венчает всю систему психологии [121]. Д. А. Леонтьев отмечает, что не случаен интерес к понятию смысла многих ученых, как у нас в стране, так и за рубежом. Особенно широкое признание это понятие получило у нас в стране, поскольку именно в российской культуре, российском сознании поиск смысла всегда являлся главной ценностной ориентацией. Менее известно, что понятие смысла стало в последние десятилетия популярным и на Западе – оно занимает весьма важное место в логотерапии В. Франкла, психологии личностных конструктов Дж.

30. Булыгина, Т. В., Шмелев, А. Д. Языковая концептуализация мира [Текст] / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. – М., 1997. – 576 с.

31. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика [Текст] : Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – М.; Н. Новгород; СПб: Питер, 2003. – 351 с.

32. Вайзер, Г. А. Смысл жизни и возраст [Текст] / Г.А. Вайзер // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. – М. : ИП РАО, 1997. – С. 91-110.

33. Василенко, В. А. Ценности и оценка [Текст] / В.А. Василенко. – Киев, 1964. – 165 с.

34. Визгина, А. В., Столин, В. В. Внутренний диалог и самоотношение [Текст] / А.В. Визгина, В.В. Столин // Психологический журнал. – № 6. – 1989. – С. 50 – 57.

35. Виллюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К. Виллюнас. – М. : МГУ, 1990. – 284 с.

36. Владета Еротич. Психологическое и религиозное бытие человека [Текст] / Владета Еротич. – М. : Библиско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004. – 212 с.

37. Войцеховский, К. Развитие личности и ценности [Текст] / К. Войцеховский // Моральные ценности и личность / Под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 147-154.

38. Выготский, Л. С. Собрания [Текст] в 6 т. / Л.С. Выготский. – Т.1. М. : «Педагогика», 1982. – 487 с.

39. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 2000. – 106 с.

40. Герасимова, И. А. Структура семьи [Текст] / И.А. Герасимова. – М., 1976. – 121 с.

41. Голдберг, Л. Р., Шмелев, А. Г. Межкультурное исследование лексики личностных черт «Большая пятерка» факторов в английском и русском языках [Текст] / Л.Р. Голберг, А.Г. Шмелев // Психологический журнал. – № 4. – 1993. – С. 32-40.

42. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности [Текст] / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 256-269.

43. Гришин, В.В., Лушин, П.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе [Текст] / В.В. Гришин, П.В. Лушин. – М. : ИКА «Москва», 1990. – 64 с.

44. Дейвисон, М. Многомерное шкалирование [Текст] / М. Дейвисон. – М., 1988. – 84 с.

45. Дейк Т. Ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т. Ван Дейк. – М., 1989. – 312 с.

46. Джидарьян, И. А. Представления о счастье в русском менталитете [Текст] / И.А. Джидарьян // Психологический журнал. – № 3. – 2004. – С. 13-25.

47. Диттмар, Х. Экономические представления подростков [Текст] / Х. Диттмар // Иностранная психология. – № 9. – 1997. – С. 25-36.

15. Басина Е. З., Насиновская, Е. Е. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности [Текст] / Е.З. Басина, Е.Е. Насиновская // Вест. Моск. ун-та. Сер. XIV. Психология. – № 7. – 2003. – С. 41-53.

16. Байбурин, А. Г. Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционная культура [Текст] / А.Г. Байбурин // Советская этнография. – № 2. – 1985.

17. Бажин, Е. Ф., Эткинд, А. М. Личностный дифференциал [Текст] : Методическая рекомендация / Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд. – Л.: 1983. – 16 с.

18. Батурич, Н. А. Успех, неудача и результативность деятельности [Текст] / Н.А. Батурич // Психологический журнал. – № 3. – 1987. – Т.8. – С. 87-96.

19. Березина, Т. Н. Жизненный путь личности: осознаваемые и неосознаваемые аспекты [Текст] / Т.Н. Березина // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 13 – 32.

20. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы [Текст] / Э. Берн / Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 480 с.

21. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. - 420 с.

22. Бондаренко, А. Ф. Социальная психотерапия личности [Текст] / А.Ф. Бондаренко. – Киев : 1991. - 388 с.

23. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности [Текст] / Под ред. Д.И. Фельдштейна – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.

24. Бочаров, А., Чернышев, А. Любовь исцеляющая. Очерки психологии болезни и выздоровления [Текст] / А. Бочаров, А. Чернышев. – М. : Изд-во «Свет православия», 2004. – 245 с.

25. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – № 2. – 1981. – С. 46-56.

26. Братусь, Б. С. Личностные смыслы по А.Н.Леонтьеву и проблема вертикали сознания [Текст] / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М. : Смысл, 1999. – С. 284-298.

27. Братусь, Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности [Текст] / Б.С. Братусь // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца. – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – С. 212-219.

28. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. – М., 1994. – 210 с.

29. Брянчанинов, Игнатий, святитель. Сочинения [Текст] в 6 т. / Игнатий Брянчанинов. – Т 2. – М. : «Благовест», 2001. – 496 с.

Келли, этогеническом подходе Р. Харре, феноменологической психотерапии Ю. Джендлина, теории поведенческой динамики Ж. Нюттена и других подходах.

Д. А. Леонтьев замечает, что столь широкие возможности, однако, порождают и трудности в работе с этим понятием. Его многочисленные определения зачастую несовместимы. Отсюда немалые трудности в понимании этого явления, разночтения в определениях. Большая группа прямых учеников А.Н. Леонтьева активно и с большим энтузиазмом занималась разработкой этой проблемы. Одни внесли свой вклад в исследования смысла (Е.Ю. Артемьева, Б.В. Зейгарник), другие достаточно резко сменили свою проблематику и область исследований (В.В. Столин, А.У. Хараш), третьи, разочаровавшись в понятии смысла, фактически отказались от него (В.К. Вилюнас, Е.В. Субботский), четвертые не отказались, но впоследствии направили свои непосредственные научные изыскания на другие, хоть и близкие проблемы (А.Г. Асмолов, Е.Е. Насиновская, В.А. Петровский). Вместе с тем отнюдь не ощущается снижение интереса к этому понятию среди психологов всех школ и направлений.

Обращаясь к характеристике понятия «смысл», необходимо указать различные подходы к нему с той или иной теоретической точки зрения на развитие личности. Во-первых, отметим такие характеристики смысла, как его связь со значимостью для субъекта определенных объектов, явлений, действий и событий, во-вторых, его индивидуальную неповторимость. Первый момент особенно подчеркивается у Дж. Бьюджентала, Дж. Келли, С. Мадди, Ж. Нюттена, Э. Петерфройнда, Дж. Ройса, Ф. Феникса, В. Франкла, З. Фрейда. Вторым отмечают почти все. Особый акцент на него делают А. Адлер, А. Голд, Ю. Джендлин, Дж. Келли, Э. Петерфройнд, Дж. Ройс, Р. Ромметвейт, Л. Томас, В. Франкл, Ш. Харри-Аугстайн, Дж. Шоттер.

Вышеперечисленные ученые разных теоретических направлений рассматривают вопросы приобретения смысла как детерминанту отношения между субъектом и миром, а также источником смысла потребности, мотивы и интенции субъекта, его особенности когнитивных процессов переработки информации и построения образа мира, уникального опыта и биографии.

Совокупность рассмотренных подходов убеждает в том, что смысл является особой психологической реальностью, игнорируя которую или сводя ее к другим (например, эмоциональным) явлениям, невозможно построить достаточно полную теорию ни личности, ни сознания, ни деятельности.

В семидесятые годы намечился новый уровень теоретического осмысления влияния смыслов на протекание деятельности и психических процессов. Этот новый уровень связан с разработкой в трудах А.В. Запорожца, Я.З. Неверович и др. представления о механизмах эмоциональной коррекции поведения и мотивационно-смысловой ориентировки. Вышеперечисленные ученые отмечают, что эмоциональная коррекция поведения характеризуется приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие со смыслом проблемной ситуации и

производимых в ней действий для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов, для реализации его ценностных установок [79] В.К. Вилюнас ввел обобщающий термин «смысловые образования», основной характеристикой которых является то, что они отражают не объективные свойства вещей, а отношение их к удовлетворению потребностей субъекта. Во-первых, анализируя механизмы смыслообразования, он отмечает, что смыслообразует не некоторое объективное отношение и не мотив как объективное, а смысл мотива, как бы переливающийся по объективным связям ко всему, что имеет к мотиву отношение [35]. Смысл мотива он характеризует как ведущий смысл по отношению к производным смыслам, которыми ситуативно наделяются представленные в сознании цели. Он предлагает различать вербализованные и невербализованные смыслы. Первые являются продуктом и результатом осознания последних, решения «задачи на смысл». Вербализованный смысл шире и богаче, только он является подлинной «единицей» сознания. В то же время невербализованный смысл истиннее, поскольку осознание смысла не всегда бывает полностью адекватным. Осознаваться могут только производные смыслы.

Одновременно А.Г. Асмолов вводит понятие смысловой установки, развивая мысль о том, что именно в форме установки получают выражение личностно-смысловые отношения. Если личностный смысл, по А.Г. Асмолову, функционирует в плане сознания, то смысловая установка является выражением личностного смысла в плане деятельности и представляет собой готовность к совершению определенной деятельности. Важным в рассматриваемом нами вопросе является и понятие смысловых образований, которое принадлежит Е.В. Субботскому. Он использовал это обобщающее понятие для объяснения поведения ребенка в социальной ситуации. Е.В. Субботский, говоря о смысловом образовании, отмечал, что составляющая сознания, которая непосредственно связывает человека с действительностью и является дериватом объективных функций этой действительности в жизни и деятельности субъекта, является смысловым образованием [79]. Е.В. Субботский указывает на многомерность смысловых образований, которая выражается в различной степени их влияния на поведение и в различной степени их осознанности; задача на смысл возникает лишь по отношению к «непрозрачным», скрытым мотивам.

Б.С. Братусь, введя понятие «смысловая сфера личности» в 1981 г., в то же время отказался от использования понятия «смысловое образование» как обобщающего и дал ему более узкое определение – как отношение мотива более общего к мотивам менее общим и соответственно деятельности более общей и широкой к деятельности менее общим [25]. Такое узкое понимание смыслового образования выводится Б.С. Братусем из более широкого, чем у А.Н. Леонтьева, понимания смыслообразования, которое, согласно Б.С. Братусю, не ограничивается связкой мотив – цель, а представляет собой цепь отношений меньшего к большему, в которых и порождается смысл: отношения действия

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] : Учебное пособие для студентов вузов. / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 704 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – № 4. – 2001. – С. 39-55.
4. Абульханова, К. А., Воловикова, М. И., Елисеев, В. А. Проблемы исследования индивидуального сознания [Текст] / К.А. Абульханова, М.И. Воловикова, В.А. Елисеева // Психологический журнал. – №4. – 1991. – С. 27-40.
5. Агеев, В. С. Психологическое исследование социальных стереотипов [Текст] / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – № 1. – 1986. – С. 95-101.
6. Акмеология [Текст] : Учебник / под. общ. ред. А.А. Деркача. – М. : РАГС, 2004. – 688 с.
7. Александрова, Ю. В. Нравственное переживание как путь преодоления «раскола» смысла жизни [Текст] / Ю.В. Александрова // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. М. : ПИРАО, 1997. – С. 140-144.
8. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные труды. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М. – Воронеж. – 1996. – 384 с.
9. Ананьев, Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Изв. АПН РСФСР, вып. 18. М., 1948.
10. Анастаси, А., Урбина С. Психологическое тестирование [Текст] : / А. Анастаси, С. Урбина / Пер. с англ. А.А. Алексеев, Е.М. Борисова. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Андреев, Г. Обучение и воспитание в вузе не делимы [Текст] / Г. Андреев // Высшее образование в России. - № 3. - 1996. – С. 61- 66.
12. Анциферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия [Текст] / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – № 2. – 1993. – С. 3-17.
13. Асмолов, А. Г., Братусь, Б. С. и др. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности [Текст] / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь // Вопр. психологии. – № 4. – 1999. – С. 77-84.
14. Асмолов, А. Г., Братусь, Б. С., Зейгарник, Б. В., Петровский, В. А., Субботский, Е. В., Хараш, А. У., Цветкова, Л. С. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности [Текст] / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Хараш, Л.С. Цветкова // Вопросы психологии – № 3. – 1979. – С. 35-45.

ности как основания для осмысления своей жизни, оказывающие влияние на развитие личности, выбор профессии и осознанность человеком жизненного пути.

«Смыслжизненные ориентации» – это целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, осмысленность ее выборов и оценок (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев и др.).

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы формирования гуманистических смыслжизненных ориентаций у студентов. Среди направлений дальнейшей работы мы видим изучение взаимосвязи развития смыслжизненных ориентаций и повышения мотивации обучения, влияние смыслжизненных ориентаций на развитие личности, особенно эмоциональной сферы, воздействие смыслжизненных ориентаций на формирование адекватных и патологических механизмов психологической защиты.

к мотиву, мотива к более широкому смыслообразующему мотиву и т.д. вплоть до смысла жизни, который определяется ее отношением к тому, «что больше нашей жизни и не оборвется с ее физическим прекращением (дети, счастье будущих поколений, прогресс науки, поиск истины и т.д.)» [102]. Смысловое образование, как и личностный смысл, является частной конкретизацией этого глобального смыслообразующего отношения на определенном уровне. Вместе с тем именно в смысловом образовании – отношении внутри пучка мотивов – Б.С. Братусь видит единицу анализа личности, смысловое строение которой и образует ее психологическую субстанцию, ее «тело». В отличие от личностного смысла – отношения мотива к цели, смысловые образования лежат «за» мотивами, имеют более общий характер; к смысловым образованиям Б.С. Братусь относит и ценности.

Принципиально важным, на наш взгляд, является выдвигаемое Б.С. Братусем положение о том, что смысловые образования, как и личностные смыслы, порождаются не единичными изолированными отношениями, а целой разветвленной системой подобных отношений. В результате единица анализа личности предстает как сложная, многомерная смысловая структура. Так, например, в связи с приведенным нами выше высказыванием о смысле жизни Б.С. Братусь указывает, что «не сами по себе как таковые дети, счастье будущих поколений или прогресс науки являются смыслами жизни, а те многочисленные и сложные связи, принципы, соотношения, которые порождаются этими мотивами и образуют связную систему смыслов» [102]. Существенным вкладом Б.С. Братуся в рассматриваемую нами проблематику является выделение им двух функций смысловых образований – функции создания эскиза будущего и функции нравственной оценки действий, а также различение нескольких уровней смысловой сферы личности. В западной психологии мысли о создании эскиза будущего или жизненного сценария высказывал Э. Берн, создатель теории и практики транзактного анализа.

Б.С. Братусь выделяет в смысловой сфере личности ряд качественно своеобразных уровней. Низший, нулевой уровень – это прагматические, ситуационные смыслы, определяемые предметной логикой достижения цели в данных конкретных условиях. Следующий, первый уровень – эгоцентрический, определяемый личной выгодой, удобством, престижностью и т.п. Второй уровень – группо-центрический; на нем смысловое отношение к действительности определяется референтной малой группой, близким окружением человека. Третий уровень – про-социальный; он включает в себя общественную и общечеловеческую, то есть собственно нравственную смысловую ориентацию. Позже к этим уровням был добавлен еще один – уровень, на котором смысловое отношение вытекает из ощущения связи с Богом. Впоследствии Б.С. Братусь уточняет его характеристику как уровень, на котором определяются субъективные отношения человека с беспредельным, устанавливается его личная религия, т.е. отношение к конечным вопросам и смыслам жизни. Эта личная религия может быть даже атеистической, исклю-

чающей Бога, но она всегда продукт некоей веры, поскольку основания смыслов здесь уже не подлежат проверке, это область метафизических умопостроений, а не опытного знания [102]. Эти уровни смысловой сферы Б.С. Братусь характеризует как смысловую вертикаль личности, которая, оставаясь невидимой, образует ее стержень.

В конце восьмидесятых годов в исследованиях смысловых образований и смысловой сферы личности наблюдается спад, который продолжается до настоящего времени. Этот спад был обусловлен отходом ряда авторов от смысловой проблематики, который не компенсировался достаточным числом новых общетеоретических идей. Основным прогресс в понимании смысла и смысловых процессов в плоскости сознания был связан в этот период с работами Е.Ю. Артемьевой (1986; 1987; 1999), в плоскости деятельности с работами Б.В. Зейгарник, а также В.А. Иванникова и его учеников, а в плоскости собственно личности с работами Б.С. Братуся (1988; 1994).

И если в психологической науке наблюдается спад интереса к понятию смысла жизни, то в педагогической, наоборот, именно со второй половины 80-х гг. XX века в философии образования начинают складываться контуры педагогической аксиологии (Б.С. Гершунский, В.М. Розин, Ю.Б. Тупалов, М.И. Фишер, П.Г. Щедровицкий и др.). Ее смысл определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и личностно образующими возможностями. Все большее внедрение в сферу образования стал иметь личностный подход, ориентированный на нравственное формирование не меньше, чем на профессиональное образование. Нравственность рассматривается как способ социальной регуляции, практически духовное освоение мира, ценностное отношение к миру, как общественная форма отношений между людьми, как то, что остается в межличностных отношениях, если вычтешь из них все предметно обусловленное содержание. Это мера гуманности, человечности общественных отношений; отношения людей принимают нравственный смысл тогда, когда они ориентированы на человека как высшую ценность.

Аксиологический подход развивался в работах С.Ф. Анисимова, М.В. Демина, О.Г. Дробницкого, А.А. Ивина, М.С. Кагана, А.М. Коршунова, Л.Н. Столовича, Е.Н. Шиянова. В них рассматривались гносеологические аспекты аксиологии, раскрывалась природа моральных и эстетических ценностей. Аксиологические приоритеты стратегии развития отечественного образования раскрыли Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Н.Д. Никандров и др. Ценностные подходы к управлению образованием сформулированы в исследованиях В.И. Гинецинского, В.А. Караковского, Г.Б. Корнетова и др. Аксиологические характеристики педагогической деятельности представлены в работах Б.З. Вульфова, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, Н.К. Щепкиной и др. Эволюция ценностей образования проанализирована А.М. Булыниным. Свое мнение высказали ведущие российские ученые И.С. Артюхова, Л.М. Архангельский, Е.В. Бондаревская, Н.А. Волков, О.Г. Дробницкий, В.А. Ядов и др. С позиций современной российской педагогической

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ проблемы показал, что влияние светского и богословского образования на развитие смысложизненных ориентаций студентов различно. Содержание образовательных программ, которые применяются в образовании с определенными целями и задачами, имеет качественное отличие. Богословие, которое является главным составляющим образования в духовных образовательных учреждениях, определяет всю направленность образовательного процесса. В богословских дисциплинах вопросы смысла жизни являются одними из главных. С первого курса обучения в духовной семинарии в содержании преподаваемых предметов – таких, как, например, библейская история раскрывается религиозное учение о происхождении мира, о человеке и его значении. В анализируемых рассказах об истории библейских народов вопросы смысла жизни занимают центральное место. Это отвечает потребности человека найти смысл своей жизни. Когда задается вопрос о смысле жизни, то ответ находится такой, который имел бы безусловное, объективное значение. Вопрос «Зачем я живу?» предполагает цель как что-то находящееся за пределами индивидуальной жизни человека. Другими словами, речь идет о том, стоит ли жить, и ответ на этот вопрос ищется такой, который был бы значим не только для меня, но и для всех других.

Если мы строим логическую мысль, то она должна утверждаться на чем-то безусловном и общем, что носит название истины или смысла. Сама сущность слова смысл заключается в том, что он, этот смысл, является общезначимой мыслью. Однако это слово имеет еще и другое, специфическое значение положительной и общезначимой ценности, и именно так оно понимается, когда ставится вопрос о смысле жизни. То есть вопрос состоит не в том, может ли жизнь быть выражена в терминах общезначимой жизни, а в том, стоит ли жить и обладает ли жизнь положительной ценностью, причем ценностью всеобщей и безусловной. Религиозное учение о человеке, отвечая на сложные вопросы смысла жизни, однозначно содержит указание на высшую ценность человеческой жизни.

При достаточном уровне научно-методологической разработки проблемы развития личности студентов, влияния образования на это развитие отсутствует устойчивая система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций студентов светских вузов, не отработаны программы и комплексы по гуманизации смысложизненных ориентаций в процессе обучения.

В контексте разрешения актуализированной проблематики, в нашей монографии конкретизированы научно-методологические разработки, оптимизирующие формирование гуманистических смысложизненных ориентаций. В программе формирования гуманистических смысложизненных ориентаций сделан акцент на смысложизненные ориентации лич-

гуманистических смысло-жизненных ориентаций студенты смогли переосмыслить не только свой выбор, но и отношение к жизненным ценностям, личностным качествам, жизненным планам.

Выработка культурологической компетентности студентов через религиозные знания позволила осознать онтологическую связь гуманистических и христианских ценностей, что повлияло на повышение уровня общей осмысленности своей жизни.

Противоречивый характер смысло-жизненных ориентаций студентов вуза, выражающийся в колебании принятия ответственности за свою жизнь, выборе жизненных целей, значительно снижается при целенаправленном воздействии содержания образования, обогащенного нравственными и гуманистическими ориентирами.

Гармонизация развития личности через приобщение к религиозным ценностям – важное условие формирования гуманистических смысло-жизненных ориентаций студентов, которое возможно в процессе интеграции светского и богословского образования.

мысли основы теории воспитательных ценностей раскрыты Б.Т. Лихачевым. Рассматривая законы образования и действия воспитательных ценностей, Б.Т. Лихачев приходит к выводу, что представители каждого общественного страта (слоя) имеют свою шкалу ценностей, развитие которых зависит от объективных потребностей, от отношения к ним общественного сознания, от пропаганды.

В воспитании человека важное значение имеет процесс выработки им ценностных отношений к различным явлениям действительности, формирование иерархии ценностей личности, определяющих ее отношение к окружающему миру и поведение в обществе. Это длительный и сложный процесс, на который оказывают влияние семья, отдельные социальные институты и группы, средства массовой информации, общество в целом. Важную роль в этом процессе играет система образования, воспитание детей и молодежи в образовательных учреждениях, начиная с образовательной школы и включая вуз. Задача образования состоит в том, чтобы создать условия, в которых все позитивные ценности общества стали бы достоянием личности обучающегося, его внутренними ориентирами деятельности.

В основе складывающейся в российском обществе и в системе образования новой культуры воспитания все более четко фиксируются отечественные духовные и нравственные ценности.

Различные вопросы использования ценностей религиозной культуры в воспитании детей и молодежи, содержание и методы традиционного духовно-нравственного воспитания исследовались в работах И.И. Валеева, прот. Владимирова А., прот. Гармаева А., М.Е. Калашникова, А.А. Корзинкина (архим. Зиновия), А.М. Леонова, А.Е. Лихачева, Н.А. Медведевой, В.В. Рубцова, Л.А. Рябовой, Т.В. Склярова, А.Л. Соколова, о. А. Сысоева, М.Г. Тайчинова, В.Ю. Троицкого, Э.Ш. Хамитова, Т.Г. Человенко, А.Д. Червякова, В.Л. Ширяева.

Первым пунктом в проекте «Национальной доктрины образования» выделено, что система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. Поэтому сущность качеств личности студентов, на формирование которых должна быть направлена деятельность современного образования, в первую очередь определяется влиянием традиций отечественной культуры, ее духовными идеалами бескорыстного стремления к истине, добру и красоте в отношении к миру и окружающим людям.

Человек, одухотворенный идеалами добра, сознательно и активно не принимает разрушительных идей и способен им противостоять в межличностных отношениях и социальной жизни. Знания отечественных религиозно-этических традиций и учет их психологического воздействия на развитие смысло-жизненных ориентаций студентов сегодня очень важны. В современной России определяющая роль в морально-этическом и социально-психологическом аспекте формирования личности по-пре-

жнему, как и в прошлом, принадлежит онтологической связи гуманистических и христианских ценностей, представленных в содержании образования и обеспечивающих формирование целостного мировосприятия за счет расширения «поля культуры». Деформация этой онтологической связи не только деформирует гармоническое развитие личности в современных условиях, но и препятствует приобщению студентов к ценностям мировой культуры, в значительной степени основанных на этой связи. Интерес сегодняшних молодых людей к религии может иллюстрировать потребность установить связь с теми идеалами, которые не утрачивают своих ценностей, несмотря на изменяющееся историческое время, и приобрести смысл своей жизни. Личностью не рождаются, ею становятся, и поэтому вопросы влияния на развивающуюся личность среды образовательных учреждений не могут не интересовать психологов. В первую очередь это вопросы воспитательного потенциала той или иной формы образования и его влияние на формирование смысло-жизненных ценностей и ориентаций.

На основе теоретического анализа исследований выделим главные компоненты понятия смысло-жизненных ориентаций, на которые указывают выдающиеся психологи:

– смысл жизни определяется как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни, концентрированная описательная характеристика наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого [79],

– генеральная линия жизни, задающая высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогающая ему не сломаться на крутых виражах судьбы, максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности [168].

В нашем исследовании мы исходили из понятия «смысло-жизненных ориентаций», выдвинутого Д.А. Леонтьевым, в котором он указывает, что, несомненно, смыслы укоренены в бытии, они существуют в объективной действительности, но реализация объективно существующего онтологического смысла всегда личностна. Это вопрос не познания, а признания, человек не изобретает или интеллектуально конструирует смысл своей жизни, а находит его посредством конкретных действий. Жизнь любого человека, поскольку она к чему-то устремлена, объективно имеет смысл, который, однако, может не осознаваться человеком до самой смерти. И главным здесь является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом. Вместе с тем жизненные ситуации (или психологические исследования) могут ставить перед человеком задачу на осознание смысла своей жизни. Осознать и сформулировать смысл своей жизни – значит оценить свою жизнь целиком [79].

Проанализировав большинство теоретических исследований, опираясь на характеристики смысло-жизненных ориентаций в методике Д.А. Леонтьева, мы конкретизировали понятие смысло-жизненных ори-

в области производственных или учебных отношений (Ип) только в результатах исследования студентов регентского отделения были близки к интернальному типу, при повторной диагностике показатели в экспериментальной группе приблизились к интернальности.

При первичной диагностике по шкале интернальности-экстернальности в области межличностных отношений (Им) наблюдались расхождения в показателях испытуемых групп студентов. По шкале интернальности-экстернальности в области межличностных отношений (Им) в группе студентов регентского отделения и в контрольной группе высокие показатели результатов 7,01 стена (70 %) и 6,82 стена (68 %) соответственно указывают на отношение к уровню интернальности. В экспериментальной группе наблюдалась противоположная ситуация, а именно низкие показатели 4,89 стена (48 %) соответствовали экстернальному типу контроля, который указывает на то, что испытуемые не могут активно формировать свой круг общения и склонны считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров. При повторной диагностике в экспериментальной группе показатель повысился. Большее осмысление причин неудовлетворенности своей жизнью, которому способствовало психологическое консультирование, повлияло и на изменение показателей результатов, полученных при первичной диагностике испытуемых групп по шкале интернальности-экстернальности в области отношения здоровья и болезни. При первичной диагностике во всех группах по этой шкале были получены самые низкие результаты, при повторной диагностике результаты в экспериментальной группе значительно улучшены.

Смысло-жизненные ориентации студентов экспериментальной группы приобрели в ходе эксперимента большую стабильность, что отразилось на результатах повторной диагностики. Если результаты первичной диагностики показывали взаимосвязь между общей осмысленностью своей жизни и наличием или отсутствием «жизненного сценария», а также доминирование интернального или экстернального локуса субъективного контроля, то в процессе целенаправленного воздействия содержания программы эксперимента эта взаимосвязь привела к существенным изменениям в общей осмысленности своей жизни студентами экспериментальной группы. Противоречивость смысло-жизненных ориентаций, отраженных в результатах исследования групп студентов педвуза, характеризующаяся колебаниями в принятии ответственного решения в своей жизни, осмысленности ее ценности, жизненных планов, была значительно ослаблена. Появилась временная перспектива в жизненных целях, а также ответственное отношение к изменениям в своей жизни, большее ощущение «Я хозяин своей жизни».

Данная динамика позволяет сделать следующий вывод: если на этапе выбора обучения у многих студентов он носил ситуативный характер, и часто не осознавался факт своей предрасположенности в оценке таких личностных качеств, как милосердие, доброжелательность, общительность, характеризующие важные качества личности педагога, педагога-психолога, то в процессе реализации программы формирования

Таблица 6

Сравнительный анализ результатов тестирования уровня субъективного контроля студентов контрольной и экспериментальной групп на разных этапах эксперимента

шкалы	группы	ПН1 (экспер.) до эксперим.		ПН1 (экспер.) после эксперим.		Разница		ПД1 (контр.) до эксперим.		ПД1 (контр.) после эксперим.		Разница	
		стены	%	стены	%	стены	%	стены	%	стены	%	стены	%
Общей интернальности	Ио	6,02	60	6,12	61	0,10	1	6,23	62	6,27	62	0,04	0
Интернальности в области достижений	Ид	6,24	62	6,46	64	0,22	2	6,71	67	6,89	68	0,18	1
Интернальности в области неудач	Ин	4,49	44	4,59	45	0,10	1	4,3	43	4,32	43	0,02	0
Интернальности в семейных отношениях	Ис	5,18	51	6,14	61	1,06	10	6,74	67	6,82	68	0,06	1
Интернальности в области производственных отношений	Ип	5,01	50	5,12	51	0,11	1	5,23	52	5,35	53	0,12	1
Интернальности в области межличностных отношений	Им	4,89	48	5,21	52	0,32	4	6,82	68	6,87	68	0,05	0
Интернальности в отношении здоровья и болезни	Из	5,46	54	5,52	55	0,06	1	4,54	45	4,62	46	0,08	1

Результаты экспериментальной группы по шкале интернальности-экстернальности в области достижений (Ид) были близки к результатам контрольной группы и группы студентов регентского отделения, но еще увеличились. Эти показатели позволяют сделать вывод, что всем испытуемым студентам соответствует склонность считать достигнутые успехи результатом собственных качеств и проявления активности.

По шкале интернальности-экстернальности в области неудач (Ин) показатели студентов контрольной группы сохранились, а показатели экспериментальной группы изменились, приблизившись к показателям группы студентов семинарии.

По шкале интернальности-экстернальности в области семейных отношений (Ис) показатели в экспериментальной группе увеличились. Показатели контрольной группы остались без изменений. При первичной диагностике показатели по шкале интернальности-экстернальности

ентаций. Смысложизненные ориентации – это целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход.

1.2. Особенности современных студентов как исследуемой категории

Во все исторические эпохи философы (Платон, Аристотель, Ж.Ж. Руссо, И. Кант и многие др.), писатели-классики, педагоги прошлого и настоящего, ученые изучали молодежь своего времени. В психологии исследования молодого возраста носят разный характер с точки зрения направления самой психологии как науки. Соответственно определение данной категории в социальной психологии отличается от определения в возрастной психологии.

«Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанные с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойств данного обществу закономерностей социализации» [1]. Говоря о молодежи, необходимо отметить, что возрастные границы молодежи чрезвычайно размыты и диффузны. Обычно к молодому поколению относят всех членов общества в возрастном интервале от 16-ти до 30-ти лет. Этот аспект является общим как для молодежи в целом, так и для студенчества в частности. В свою очередь, возраст, относящийся к 17-23 годам, как отечественными, так и западными психологами в основном определяется как период юности человека. Юность – это сравнительно небольшой, но от этого не менее значимый период в жизни человека. Ведущим новообразованием данного возраста является профессиональная направленность, где проблема профессионального самоопределения связана с проблемами самоопределения и выбора жизненных ценностей. В связи с этим юношеский возраст – это период жизни человека, который характеризуется активным становлением личности, возникновением и развитием значимых психологических новообразований, сопровождаемым обучением в вузе, которое является не только отдельной стороной в жизни молодого человека, не только новой социальной средой, в которой он должен проводить значительную часть своего времени, но и качественно новым этапом в его жизни, непосредственно влияющим на его личностное развитие. А этап профессиональной подготовки – это не только приращение знаний, общих и сугубо профессиональных, но и формирование зрелости личности в плане ценностно-смыслового, морального и смысложизненного самоопределения. Именно в юношеском возрасте происходит построение системы ценностей, этических ориентиров собствен-

ного поведения: критический анализ ценностей окружающей культуры должен привести к формированию самостоятельной структуры ценностей как руководства к деятельности [140]. При этом юность, как отмечает И.С. Кон, – это период, когда вопрос о смысле жизни является наиболее общей, философской формой раздумий личности [65].

Характеристика юношеского возраста представлена в теориях периодизации развития Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. И. Слободчикова, Д.Б. Эльконина. Большой вклад в изучение и описание юношеского возраста внесли многочисленные работы И.С. Кона [64, 65]. Сензитивность юношеского возраста для нравственного, морального и ценностного самоопределения отмечена в работах Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова [140].

Характерные для современной России общественно-экономические и политические преобразования, определяющие социокультурную реальность, оказывают влияние на обострение противоречий в обществе, в том числе и в системе управления процессами социализации подрастающего поколения. Основное противоречие в сфере социализации молодежи – это противоречие между объективно усложняющимися общественными отношениями, возросшими требованиями, предъявляемыми обществом к социализации подрастающего поколения, и недостаточно используемыми социально-экономическими, идеологическими, политико-воспитательными средствами воздействия на человека. На проблемы социализации молодого поколения в современной России указывает академик Н.Д. Никандров, отмечая, что та ломка ценностей, которая была осуществлена в 1990-е годы, привнесла в жизнь России целый набор рисков. «Это – риски всей нашей сложившейся в последние годы системы социализации. Под социализацией понимается воспитательное влияние на человека – кстати, не только на детей и молодежь – всего уклада жизни, включая образование» [105].

Никандров отмечает, что социологи и ученые Российской академии наук не раз и достаточно подробно исследовали, какое влияние оказывают на человека образование, средства массовой информации, массовая культура и другие каналы социализации. Он пишет: «Выясняется, во-первых, что с точки зрения воспитания относительно ослабло влияние системы образования – и, соответственно, усилилась роль средств массовой информации. И, во-вторых, что все каналы социализации, и особенно СМИ, различными способами предъявляют такие сюжеты и тексты, которые оказывают серьезное дестабилизирующее влияние на психическое здоровье и во многом программируют человека в сторону антисоциального настроения и поведения. Таким образом, система образования и другие каналы социализации работают на рассогласование, а не на согласие и взаимодействие, того, что мы обозначаем таким хорошим словом, пришедшим из церковной, православной лексики – «соразботничество», к сожалению мало» [105].

Студенческий период жизни – важнейший в становлении молодого человека как личности. Наступает время активного развития нравствен-

На этапе первичной диагностики нами осуществлялось измерение уровня принятия ответственности своего «Я» и готовности к активности. Испытуемые в исследовании были распределены на интернальный и экстернальный типы. Результаты группирования выборки и показателей шкал УСК на этапе повторной диагностики по каждой группе в целом представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты уровня субъективного контроля на контрольном этапе эксперимента

№	группы шкалы		Контрольная группа ПД1		Экспериментальная группа ПН1	
			стены	%	стены	%
1	Общей интернальности	Ио	6,27	62	6,12	61
2	Интернальности области достижений	в Ид	6,89	68	6,46	64
3	Интернальности области неудач	в Ин	4,32	43	4,59	45
4	Интернальности семейных отношениях	в Ис	6,82	68	6,14	61
5	Интернальности области производственных отношений	в Ип	5,35	53	5,12	51
6	Интернальности области межличностных отношений	в Им	6,87	68	5,21	52
7	Интернальности отношении здоровья и болезни	в Из	4,62	46	5,52	55

Результаты исследования на интернальность-экстернальность показывают, что сохранилось преобладание высокого уровня интернальности, в среднем показатель составил 60%: в контрольной группе – 62%, а в экспериментальной группе – 61%. Изменения результатов повторной диагностики произошли по показателям экспериментальной группы, что отражено в таблице 6.

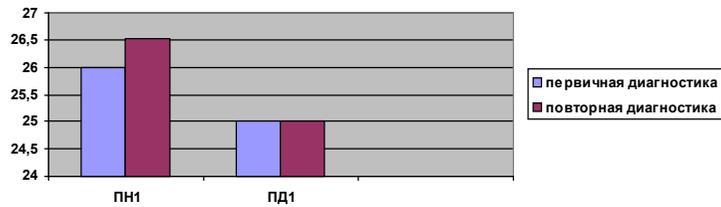


Рис. 6, в. Результаты динамики показателей по шкале «результат» теста СЖО

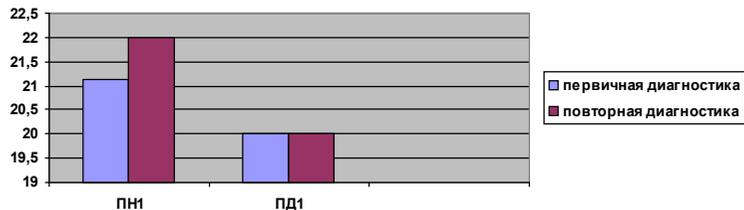


Рис. 6, г. Результаты динамики показателей по шкале «Локус контроля -Я» теста СЖО

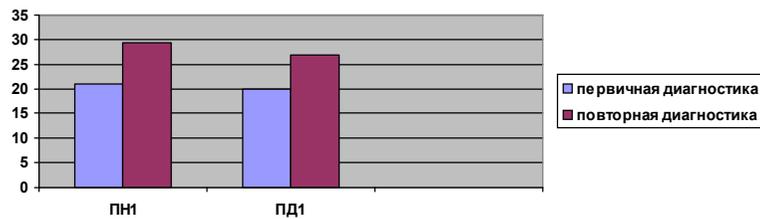


Рис. 6, е. Результаты динамики показателей по шкале «Локус контроля-жизнь» теста СЖО

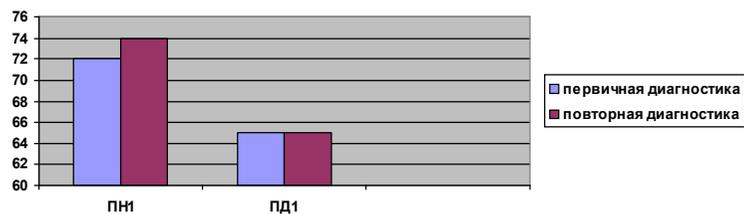


Рис. 6, ж. Результаты динамики показателей по шкале «Общий показатель осмысленности жизни» теста СЖО

ных и эстетических чувств, стабилизации характера, наращивание интеллектуального потенциала. Студенческая пора не только время освоения профессий, но и время поиска смысла жизни. Б.Л. Алексеев, Г.Г. Тихомирова, рассматривая студенческую молодежь как социально-демографическую группу, отмечают, что в этом возрасте происходит становление социальной зрелости, вхождение в мир взрослых, адаптация к нему [147].

А.Н. Семашко отмечает, что студенчество – это группа людей молодого возраста, объединенных выполнением наиболее потенциально значимых для общества специальных учебных и социально-подготовительных функций, временно не участвующих в общественно-полезном труде, обладающих общностью быта, психологии, системой ценностей и готовящихся к выполнению в обществе социальной роли интеллигента [147].

Важные специфические характеристики студенчества как социальной группы раскрывают социологи А.В. Дмитриев и В.Т. Лисовский. Они отмечают, что студенчество, являясь составной частью молодежи, представляет собой специфическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, социального поведения и психологией, системой ценностных ориентации [136].

На молодого человека большое влияние оказывает среда, в которой он живет. К сожалению, приходится констатировать, что современная социокультурная ситуация часто ведет к ослаблению нравственно-этических ориентаций в жизни. Разные факторы, определяющие направление социализации, И.А. Зимняя и др. исследователи обычно группируют по уровням воздействия: макро-, мезо- и микроуровневые факторы. На основе этой типологии можно выстроить иной иерархический ряд социальных факторов, определяющих вектор процесса социализации студенческой молодежи.

Факторы макроуровня – социально-экономические и социально-политические процессы, протекающие в обществе в целом. От них непосредственно зависит возможность освоения молодым поколением ценностных идеалов и норм, декларируемых обществом.

Факторы среднего уровня – система высшего образования, реформирование которой должно скорректировать мотивацию обучения в высшей школе и смысл деятельности.

Наконец, к факторам микроуровня можно отнести влияние процесса организации учебной деятельности в вузе, студенческую группу, преподавательский состав вуза. От этой группы причин непосредственно зависят характер и содержание воспитательного процесса в вузе.

Выделенные три группы факторов должны друг друга дополнять и резонировать. Однако такое их гармоничное взаимодействие не является обязательным: возможно и противоречие этих факторов. В условиях социокультурной реальности, бесспорно, доминирующая роль в процессе социализации принадлежит факторам макро- и мезоуровней. Большой интерес представляет не только изучение конкретного развертывания процесса социализации подрастающего поколения, но и жизненные пла-

ны, ценностные ориентации современной российской молодежи, и студентов в частности [51].

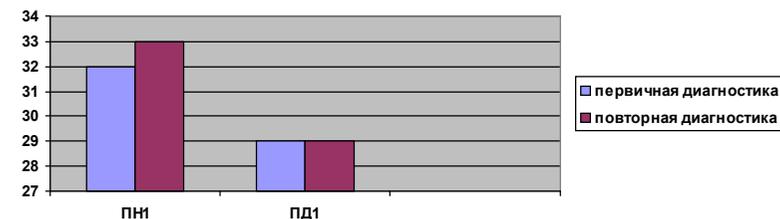
По результатам ряда исследований как студентов Ставропольского края, так и других регионов, отмечается, что сегодня для современных российских студентов свойственны и духовно-нравственные, и сугубо прагматичные, материальные жизненные цели. Так, например, сотрудниками кафедры социологии и права ГФ под руководством доцента В.А. Корташева, исследовалось, готовы ли сегодняшние студенты к инновациям. Исследователи Л. Гаврюшенко и Л. Тарасевич отмечают, что опрос позволил сделать вывод о том, что студенты не имеют четко определенной склонности к риску, а значит, не всегда готовы к нововведениям и восприимчивы к угрозе. Они пишут, что результаты исследования также показали, что современные студенты имеют качества, способствующие реализации инновационной деятельности: личностную сопричастность, готовность к сотрудничеству, коммуникабельность, активность. Большая их часть (75%) имеет четкое, а 25% – общее представление о базовых понятиях инновационных процессов. Подобное исследование уже проводилось двумя годами ранее среди студентов кафедры социологии и права. Тогда будущие менеджеры в основном придерживались консервативных взглядов. Сегодняшние старшекурсники больше готовы пойти на инновации, чтобы сделать свою будущую профессиональную деятельность творческой. Они осознают, что в современных условиях необходимы инновации и четкая позиция [154].

Согласно сведениям информационного агентства «Интерфакс» современный студент гораздо выше, чем старшее поколение, оценивает свои возможности в том, чтобы создать прочную, счастливую семью, получить хорошее образование и престижную работу, побывать в разных странах мира, основать свой собственный бизнес и т.п. А также отмечается серьезное отношение студентов к вопросам веры, религии [196].

Долгое время основные усилия специалистов разных областей, связанных непосредственно с процессами социализации личности, были направлены на поиски позитивной ценностной системы и ее противопоставление негативной, в то время как социальное развитие кризисного общества породило массовый конформизм. Конформисты готовы принять любую систему ценностей или не иметь никакой. Анализ декларируемых молодежью позиций, а не реальных форм негативного поведения студентов в целом выявил, что среди студентов распространены курение, употребление крепких спиртных напитков, вступление в добрачные половые связи. По другим формам негативного поведения показатели заметно ниже. В то же время высокий процент тех, кто отказался определить свою позицию по ним, позволяет предположить, что реальные цифры, характеризующие их распространенность в молодежной среде, могут быть несколько выше. Современная молодежь проходит свое становление в очень сложных условиях ломки старых ценностей и формирования новых социальных отношений. Отсюда растерян-

«цели в жизни», характеризующие значение, которое испытуемый придает осмысленности жизни, также изменились на больший показатель. Данные результаты свидетельствуют о повышении внимания, заинтересованности студентов этой группы к целям в своей жизни, формировании временной перспективы, в отличие от показателей первичной диагностики, когда можно было отметить большую заинтересованность студентов жизнью в сегодняшнем дне. Показатели результатов контрольной группы студентов специальности дошкольной педагогики остались почти без изменений.

Баллы групповых показателей по шкале «процесс жизни» также имеют изменения в результатах. В экспериментальной группе ПН1 вырос и до того, достаточно высокий результат, что свидетельствует о восприятии результативности жизни, или удовлетворенности самореализацией. Можно предположить, что результат подтверждает значение выбранной профессии, обучение которой осуществляется сегодня студентами, воспринимается ими, как удовлетворительная самореализация. Результаты диагностики контрольной группы студентов остались без изменений. Произошли изменения и по результатам диагностики таких шкал, как «Я хозяин жизни» и «управляемость жизнью». Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики по факторам смысложизненных ориентаций методики Д.А. Леонтьева (СЖО) приводится в рис. 6, а «Цели жизни»; рис. 6, б «Процесс»; рис. 6, в «Результат»; рис. 6, г «Лocus контроля -Я»; рис. 6, е «Лocus контроля – жизнь»; рис. 6, ж «Общий показатель осмысленности жизни».



ПД1 – студенты группы дошкольной педагогики
 ПН1 – студенты группы педагогики начальной школы
 Цифрами обозначены стены

Рис. 6, а. Результаты динамики показателей по шкале «цели в жизни» теста СЖО

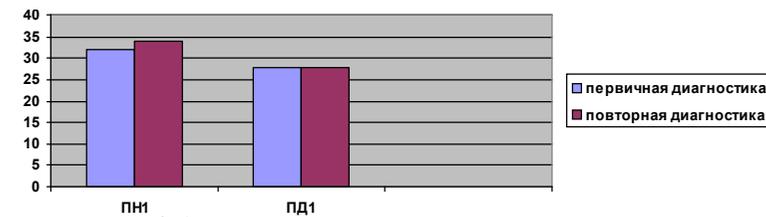


Рис. 6, б. Результаты динамики показателей по шкале «процесс» теста СЖО

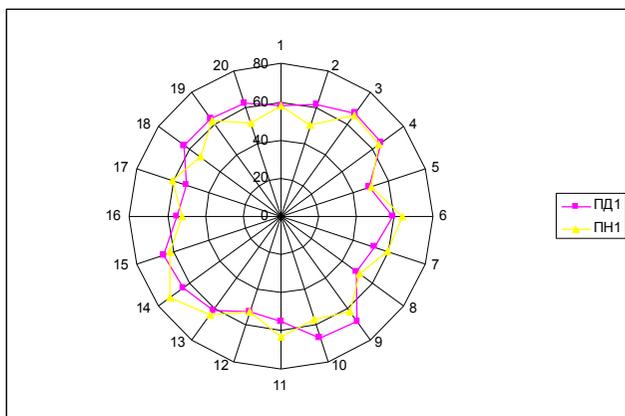


Рис. 5 Результаты тестирования смысложизненных ориентаций студентов на контрольном этапе эксперимента

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов тестирования смысложизненных ориентаций студентов контрольной и экспериментальной групп на разных этапах эксперимента

Стены / Шкалы	ПН1 до экспер.	ПН1 после экспер.	Разница	ПД1 до экспер.	ПД1 после экспер.	Разница
1. Цели	27,0	33,0	5,0	24,0	24,1	0,1
2. Процесс	26,0	34,0	8,0	28,0	28,0	0,0
3. Результат	21,0	26,51	5,51	22,0	22,0	0,0
4. Локус контроля-Я	19,6	22	2,4	20,0	20,0	0,0
5. Локус контроля-жизнь	25,2	29,30	4,10	26,7	27,0	0,3
Общий показатель осмысленности жизни	71	74	3,0*	65	65	0,0

* Достоверность различий на уровне значимости $p \leq 0,1$

Следует отметить, что показатель общей осмысленности жизни в экспериментальной группе изменился в сторону его увеличения. Баллы по шкале

ность, пессимизм, неверие в будущее. Растут агрессивность и экстремизм, шовинизм и криминальность [166].

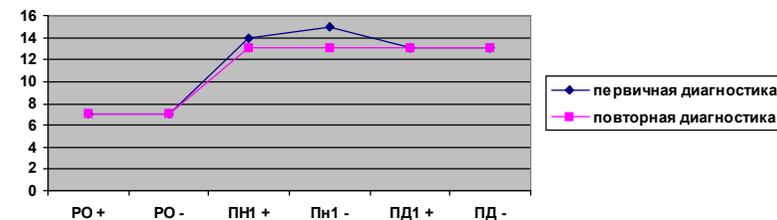
Современный студент, согласно данным информационного агентства хотел бы: 1. Обеспечить себе влияние. 2. Найти приятное общение. 3. Убежать от неприятностей. 4. Приобретать новые знания и умения. 5. Применять свои силы и способности. 6. Развивать свои способности. 7. Быть при деле, не потерять работу. 8. Заслужить признание и уважение. 9. Обеспечить свое будущее. 10. Сохранить здоровье. 11. Добиться материального комфорта.

По результатам опроса студентов Московского государственного экономического института, агентство отмечает, что 142 студента (38%) считают приоритетными семью и взаимоотношения с близкими и окружающими людьми. Для 111 человек (30%) главная цель – карьера; 67 человек предпочитают успешность в жизни; 23 человека держат ориентир на любовь, 20 – хотят стать счастливыми. Как и все остальные возрастные социальные группы, студенческая структура неоднородна. Стратификация данной группы копирует общую имущественную и иные стратификации. Разделение по данным признакам происходит естественно и влияет на самоидентификацию студента. Отношение студентов к поиску смысла жизни, нравственных ценностей, по исследованию Е.В. Мартыновой отмечается как противоречивое. Она пишет, что в одной группе студентов третьего курса (20 человек) сама постановка вопроса о смысле жизни вызвала реакцию отторжения, негативный эмоциональный отклик, отказ думать и обсуждать данную проблему. Е.В. Мартынова отмечает, что анализ результатов проведенного анкетирования позволил выявить крайне низкую дифференцированность представлений данных студентов о смысле жизни и определить, что получаемая ими в настоящий момент профессия не занимает в их иерархии ценностей сколько-нибудь значимого места. Более того, реализация профессиональной деятельности на момент исследования не встраивалась у них ни в ближнюю, ни в дальнюю перспективы жизни, а наиболее значимой являлась формальная сторона образования (наличие диплома о высшем образовании). Содержательно представления о смысле жизни в данной группе отличались низкой вариативностью, наличием большого количества стереотипов, эмоциональной бедностью, фрагментарностью, «привязанностью» к удовлетворению материальных потребностей, ограниченностью пространственно-временной перспективы. Так, в качестве наивысших достижений в жизни человека были названы «хорошая фигура», «материальная обеспеченность», смысл жизни многих опрошенных формулировался, как «удачно выйти замуж», «окончить университет по специальности и найти работу не по специальности», «посадить дерево, вырастить сына, быть лучшим» [87]. Р.К. Малинаускас также отмечает, что по результатам его социологического исследования «Динамика ценностных ориентаций литовских студентов» самый высокий балл имеет показатель – «высокое материальное положение» (от 78 до 82 % из опрошенных студентов) [86].

Несмотря на приведенные выше результаты исследований, следует отметить, что, по данным социологов, сегодня в мировоззрении значительной части россиян, в том числе учащейся молодежи, присутствуют религиозные представления. Так, Ю.Ю. Синелина в своем социологическом исследовании «Динамика процесса воцерковления православных» указывает на то, что «число респондентов, называющих себя православными, составило 76%, из них молодых (возраст 18-24 лет) – 15 % [138]. Сербский психиатр, член Белградской медицинской академии, специализировавшийся в области невропатологии, психологии и психиатрии, профессор Владета Еротич в своей работе «Психологическое и религиозное бытие человека» пишет, что независимо от того, становится ли человек, когда вырастет, по-настоящему или ложно религиозным, или совсем не становится, но в любом случае, когда он вырастает, его ожидают на длительном и мучительном пути созревания (процесса, который без сомнения, длится всю жизнь) новые и непрестанные сражения с более или менее расчлененными фрагментами человеческого существа, в действии которого сегодня заметны не только нормальные, но и патологические механизмы защиты [36]. Он отмечает также, что молодой возраст граничит с кризисом подросткового периода и является некоторым его продолжением. Религиозные группы во главе с авторитетными людьми, которые существуют и успешно прошли проверку сомнениями и критикой со стороны молодых, выступают некими терапевтическими группами. Люди, являющиеся авторитетами, сумели гармоничным путем обрести равновесие между чувством и разумом; эти авторитеты поступают в соответствии с тем, о чем говорят и думают, что является особенно важным для бдительного ока молодежи, одним словом, по крайней мере тогда, когда речь идет о христианских группах, они излучают привычную силу, названную некоторыми психоаналитиками «первохристианским энтузиазмом». Отсюда и проистекает постоянство молодых людей по отношению к подобным религиозным группам, способным, очевидно, удовлетворить такие важные, по мнению Э. Эриксона, витальные силы, как преданность, которые присутствуют непосредственно в сердцевине самых страстных стремлений молодых [36].

При этом на фоне роста авторитета в обществе традиционных религиозных конфессий народов России активизировалась деятельность множества новых религиозных объединений и культов, особенно иностранного происхождения. В обществе получили широкое распространение формы мировоззрения псевдонаучного и квазирелигиозного, оккультно-религиозного типов, содержащие асоциальные и антигуманные воззрения, способствующие разрушению как духовно-нравственной идентичности российского общества, так и научности образования, научных основ обучения в вузах, «размыванию» границ науки и религии в общественном сознании [140].

Следует обратиться к проблемам психологических исследований личности и именно к вопросам влияния факторов социализации, особенно современного образования, на развитие личности.



РО – группа студентов регентского отделения духовной семинарии

ПН1 – группа студентов специальности педагогики начальной школы педагогического института

ПД1 – группа студентов дошкольной педагогики педагогического института

Знаками «+» и «-» отмечено наличие или отсутствие «жизненного сценария».

Рис. 4. Показатели динамики результатов наличия или отсутствия «жизненного сценария»

программы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций, стала восприниматься как осознанный личный выбор. Профессиональная идентичность, которая является основным новообразованием личности в студенческом возрасте, имеет взаимосвязь с формирующимися смысложизненными ориентациями на этом этапе личностного развития. Программа эксперимента была разработана на основе данных результатов первичной диагностики, по которым прослеживалась взаимосвязь выбора образования светского или духовного со смысложизненными ориентациями студентов, их жизненными целями. Результаты диагностики смысложизненных ориентаций по методике Д.А. Леонтьева (СЖО) были выше по факторам общей осмысленности жизни, ее целей у студентов духовной семинарии, но следует отметить, что разница в результатах была незначительной. Педагогическая профессия целенаправлена на проявление таких личностных качеств, как любовь, милосердие, без которых невозможно осуществлять педагогическую деятельность. Предпосылки формирования гуманистических смысложизненных ориентаций несомненно присутствуют в образовательном пространстве гуманитарного вуза, интеграция с богословскими предметами обогащает его. Этот вывод позволил создать программу, использованную в эксперименте. Влияние содержания программы анализировалось по результатам методик СЖО и локуса-контроля при повторной диагностике. Показатели повторной диагностики содержатся на рис. 5.

Изломанные линии, часто пересекающие друг друга показатели результатов повторной диагностики групп студентов педагогов-дошкольников (ПД1) и педагогов начальных классов (ПН1). В таблице 4 приводятся средние арифметические значения основных параметров теста СЖО у студентов педагогического института (обозначенных ПД1 педагоги дошкольного образования и ПН1 педагоги начальной школы).

ной семинарии участвовать в психологической группе, а также в индивидуальном виде консультирования. Интеграция светского и богословского образования сегодня является необходимым условием преодоления духовного кризиса. Российское общество пытается преодолеть кризис духовного вакуума, который образовался в связи с потерей прежней марксистской идеологии – на это направлены реформы систем образования, социальных структур и др. Но реформы не формируют мировоззрения, без которого общество и человек не могут существовать. Сегодня можно наблюдать характерное для постмодернизма явление – отрицание какой-либо идеологии и единого мировоззрения, в целом каждый человек самостоятельно решает, что ему надо. Но, выступая в Москве в январе 2007 г. на XV Рождественских чтениях, митрополит Кирилл справедливо замечает, что при отсутствии идеологии возникают новые силы, объединяющие людей, например, мода в самом широком смысле этого слова – не только на одежду, но и на определенный образ жизни или стиль жизни, включающий в себя следование неким интеллектуальным, поведенческим и эстетическим стандартам. Сотрудничество разных социальных институтов – это важное условие осмысления и переосмысления жизненных целей и своих перспектив молодыми людьми, которые сегодня в большинстве студенты.

2.4. Анализ динамики смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза

По результатам повторной диагностики групп студентов дошкольной педагогики (35 человек) и педагогики начальных классов (29 человек) Ставропольского государственного педагогического института прослеживаются изменения ряда показателей в экспериментальной группе студентов педагогики начальной школы. Для анализа динамики развития смысложизненных ориентаций студентов экспериментальной группы, помимо использования результатов повторной диагностики контрольной группы, введены и показатели первичной диагностики группы студентов регентского отделения духовной семинарии. По результатам анкетного вопросника «жизненного сценария» заметна динамика наличия или отсутствия «жизненного сценария» в экспериментальной группе испытуемых студентов специальности педагогики начальной школы, что показано в графике на рис. 3.

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что в процессе обучения в вузе изменилось отношение студентов экспериментальной группы к выбранной профессии, обозначенной в начале эксперимента мотивом «так сложились обстоятельства», что предположительно отражало наличие влияния негативного «жизненного сценария». Можно констатировать, что повысилось значение педагогической профессии для дальнейшей жизни студента, ее переосмысление. Педагогическая профессия, выбранная студентом первоначально как «навязанная» извне, под влиянием образовательного пространства вуза, экспериментальной

Выдающиеся психологи XX в. Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др., исследуя личность, говорили о значении для становления личности смысложизненных ориентаций, не обозначая конкретно данного понятия. С.Л. Рубинштейн отмечал, что планируя свое будущее, намечая конкретные события – планы и цели, молодой человек исходит прежде всего из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. Ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями. Предметы этих потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций личности. Ценностные ориентации не имеют той определенности, которая присуща сформированным на должном уровне целям и планам. Благодаря этому они выполняют более гибкую регулятивную функцию. Их предмет – определенная сфера жизнедеятельности, линия поведения, рассчитанная на период времени, который заранее трудно установить для непосредственной реализации ожиданий, соответствующих сложившейся иерархии ценностей [122].

Если жизненные цели и планы не реализуются, наличие ценностных регуляторов обеспечивает устойчивость личности в момент «кризиса нереализованности». Если же намеченные цели достигнуты и утрачивают побудительную силу, ценностные ориентации стимулируют к постановке новых целей. Этот механизм действует при устойчивой структуре ценностного сознания человека, когда у него сформирована достаточно четкая иерархия ценностных ориентаций и он может с уверенностью сказать, что главное для него, например, творческая работа, затем – семейное счастье, полноценный досуг, здоровье и т. д. Тогда создаются предпосылки для согласования жизненных целей в соответствии с приоритетами, определяемыми иерархией ценностных ориентаций [122].

Смысложизненные ориентации определяют порядок предпочтения тех или иных сфер деятельности, направлений жизненного пути, на которых человек предполагает сконцентрировать свои силы и энергию. Постановка целей предполагает знание не только направления деятельности, но и ее идеального результата, которому соответствует определенное событие жизненного пути, отделяющее зону обозримого будущего в данной сфере жизнедеятельности от будущего, которое еще не освоено человеком. Жизненная цель – это предметная и хронологическая граница «актуального» будущего, непосредственно связанного с заботами и проблемами настоящего. В реальных жизненных условиях возможны различные формы осознания будущего, нередко весьма далекие от последовательного решения рассмотренных вопросов. Например, Е.И. Головаха в своих исследованиях по данному вопросу отмечает, что можно привести хрестоматийные примеры того, как ориентация на творческий труд обуславливает постановку жизненной цели, связанной с определенным научным открытием или смелым инженерным проектом, а ясное знание цели определяет четкую последовательность жизненных

планов [42]. Такого рода примеров немало и в сферах общественной деятельности, семейной жизни и увлечений человека.

Иная картина будущего наблюдается в том случае, когда ценностные ориентации, цели и планы сформированы не в той мере, чтобы человек мог последовательно и определенно ответить на вопросы, от решения которых зависят направление и содержание его жизненного пути. В чем же находит проявление недостаточная сформированность представлений человека о своем будущем? Прежде всего в несогласованных ценностных ориентациях, когда человек не может осуществить выбор наиболее значимых сфер жизнедеятельности, на которых ему следует сосредоточить свои усилия. Речь идет о недостаточно сформированной иерархии ценностных ориентаций. Когда равные по значимости ценности конкурируют в сознании человека, ему трудно определить первоочередные направления деятельности. Возникает ситуация, когда хочется достигнуть успехов параллельно по многим направлениям, что далеко не всегда осуществимо. Конкуренция ценностных ориентаций порождает, в первую очередь, ситуацию неопределенности жизненного выбора. Наличие конкурирующих компонентов в сознании – один из источников рассогласования вербального и реального поведения человека. Противоречивость ценностных ориентаций, их конкуренция в ситуации жизненного выбора – исходный момент рассогласования того, чего молодой человек хочет добиться в будущем, и того, что он будет для этого предпринимать. Важно отметить, согласно результатам выше приведенных нами исследований, что сегодня приходится констатировать наличие у студентов разделения в ценностных ориентациях между ориентациями на достижение материального благосостояния и ориентацией на духовную жизнь или творческую самореализацию. Можно представить себе эту дихотомию в виде двух разнонаправленных векторов, знаменующих собой традиционное различие материальных и духовных ценностей.

Важным условием в достижении жизненного и профессионального самоопределения студента, на наш взгляд, становится формирование смысложизненных ориентаций в системе образования. Это связано с тем, что данный возрастной период сензитивен для образования смысловой сферы, смысложизненных ориентаций как системы связей, отражающих направленность личности, формирующей мировоззрение человека. Время интенсивного формирования смысложизненных ориентаций – ранняя юность, но безусловным является утверждение, что этот процесс не завершается в ранней юности, ибо развитие личности – процесс, в принципе, незавершимый [2]. Поэтому в условиях социальной нестабильности, когда прежние ценности уже не работают, студенты ищут новые ценности среди уже готовых ценностных систем и стремятся их адаптировать к своим условиям.

Поиск иных ценностей может быть ориентирован на иные пространственные или временные горизонты, то есть либо на прошлое собственного общества (от традиционализма до фундаментализма), либо на иные социальные системы (вестернизм), религиозные объединения. Други-

конодательных структур. Следует отметить, что в профессиональном плане критерии работы психолога будут опираться на цели консультирования и теории личности. Известный американский психолог Р. Мэй отмечал, что консультирующий психолог работает главным образом над проблемами коррекции, или перевоспитания, индивида, имеющего трудности в адаптации к окружающей среде [98]. Р. Кочюнас определяя принципы консультирования, считает, что консультирование способствует развитию личности и строится на трех принципах, выделенных в клиент-центрированной терапии К. Роджерса:

- каждая личность обладает безусловной ценностью и заслуживает уважения как таковая;
- каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;
- каждая личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения [72].

В индивидуальном психологическом консультировании работа начинается с психологической оценки проблем клиента. Оценка широко применяется во многих областях психологии, однако ее применение в консультировании имеет один важный аспект: клиенту предлагаются новые сведения о нем и его перспективе. И хотя понятие психологической оценки довольно широко, тем не менее Р.Кочюнас говорит о трех аспектах оценки клиента: нозологическом, психодинамическом и экзистенциальном. Таким образом, смысложизненные ориентации всегда будут включены в психологическую работу.

В ходе реализации программы индивидуальное психологическое консультирование было предоставлено 14 студентам педвуза. В группу психологического консультирования входило 8 человек. Индивидуальное психологическое консультирование состояло из 5-6 встреч, по возможности студентов. Встреч группы состоялось всего 6. Время, отводимое для индивидуального консультирования, составляло 45 мин., а групповую встречу – 1 ч. 30 мин. Сессии индивидуального психологического консультирования проходили по заранее оговоренному графику, как и групповые встречи, в свободное от занятий время, на добровольной основе. Следует отметить заинтересованность студентов психологическими видами работы.

Психологические формы работы, примененные нами в программе формирования гуманистических смысложизненных ориентаций, являются эффективными для работы над переживаниями и чувствами студентов, так как лекционный материал, даже с последующим обсуждением, не дает возможности каждому раскрыть свое отношение к понятиям смысла жизни, чувствам, вызванным в ходе обсуждения материала.

Программа формирования гуманистических смысложизненных ориентаций может быть использована в качестве отдельного спецкурса факультативных занятий по основам православной культуры, отдельных религиозно-ведческих дисциплин в системе светского образования. Формы психологического консультирования могут быть использованы для работы со студентами богословских школ, что подтвердило желание студентов духов-

Понятия: «христианская психология», «дух», «душа».

Содержание занятия:

Вводная беседа. Взгляды отечественных психологов на развитие личности.

Вопросы для обсуждения:

– Как вы можете прокомментировать высказывание Б.С. Братуся об уровнях в смысловой сфере личности?

– Бывает ли поиск смысла жизни бесплодным?

– Как вы думаете, может ли человек быть счастливым, если все его интересы связаны лишь с материальной сферой жизни? Почему?

Практическую работу третьего модуля программы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций составило индивидуальное и групповое психологическое консультирование. Основу психологического консультирования составили теория групповой психотерапии, психоаналитического вида работы с группой. Важными компонентами консультирования являются интерпретация предоставляемого участниками группы материала, обсуждение группой проблем участников и рефлексия. Британский психоаналитик С. Фоулкс (Foylkes) разработал психотерапевтический подход, групповой анализ, который отличается от других подходов тем, что представляет собой уникальное сочетание психоаналитических представлений на развитие личности с гештальт-подходом, который является открытой системой. Согласно Фоулксу, группа «позволяет обнаружить сходства и различия благодаря тому, что ее члены могут увидеть свое отражение в других. Временами отдельные участники формулируют мысли всей группы; в другие моменты группа отражает индивидуальные потребности того или иного ее члена» [191]. И. Ялом добавляет, что «благодаря получению опыта группового взаимодействия участники приходят к осознанию дизадаптивных коммуникативных паттернов и искажений восприятия, вызывающих нежелательные реакции со стороны окружающих. Основными способствующими научению механизмами являются обратная связь и самонаблюдение» [187].

Индивидуальное психологическое консультирование. Действительно индивидуальная форма психологического консультирования имеет ряд преимуществ перед групповыми видами психологической работы. Ситуация общения клиента с психологом-консультантом включает такие составляющие, которые могут вызывать определенные трудности. Первая из трудностей состоит в том, что психолог работает не с ситуацией, а с переживаниями, с системой ценностей, отношений и состояний человека. Во-вторых, прояснение подлинных мотивов или жизненных смыслов человека может вообще сделать излишней саму обсуждаемую жизненную ситуацию. Обсуждение с клиентом его намерений посещать группу или консультанта-психолога важный шаг на пути выбора психологической работы. На этот выбор влияет и личность консультирующего психолога. Профессиональные качества психолога-консультанта предмет исследования многочисленных профессиональных сообществ и за-

ми словами, в ответ на тезис «так жить нельзя» можно задать вопросом «когда было хорошо?» или вопросом «где жить хорошо?». Невозможно переоценить роль образования в нахождении смысла человеческого существования. Э.Р. Сайтбаева в своей работе справедливо замечает, что оправданными являются суждения о том, что образование должно стать сферой, в которой наряду с передачей культурных образцов должны создаваться прецеденты и образцы самоопределения, передаваться способы самоопределения, опирающегося на рефлексивность деятельности и ее последствий [134].

Резюмируя вышеперечисленные особенности студенчества как социальной группы, следует отметить, что важнейшей предпосылкой успешной самореализации студента в будущем является согласованная, непротиворечивая система смысложизненных ориентаций, которая лежит в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов. Для современных российских студентов свойственны и духовно-нравственные, и сугубо прагматичные, материальные жизненные цели, гуманизация «смысложизненных ориентаций» студентов необходимое условие гармоничного развития личности.

1.3. Характеристика смысложизненных ценностей в условиях светского гуманитарного образования

На разных этапах развития отечественной педагогики цель процесса формирования личности, его качеств, свойств понималась по-разному. В недавнем прошлом успех воспитания оценивался по тому, насколько удалось старшему поколению передать детям накопленный опыт, знания и ценности. В массовой практике постановка узкодидактической цели обуславливала, в лучшем случае, концентрацию усилий обучаемого вокруг какого-либо социально значимого результата, но сегодня этого явно недостаточно, так как молодым людям предстоит жить в мире, существенно отличном от мира их родителей. Перед молодым поколением сегодня стоят множество нравственно-этических вопросов, которые не всегда гармонируют с требованиями рыночной экономики.

Смысложизненные ориентации формируются в социокультурной среде при усвоении социального опыта и проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других аспектах сознания личности. От ориентиров, в конечном итоге, зависит не только существование конкретного человека, но и всего сообщества людей. Поэтому формирование должно способствовать раскрытию сущностных сил растущего человека, поскольку оно не обуславливает отчуждение обучаемого от его же человеческих способностей и, как следствие, – от общечеловеческих ценностей.

Формирование – это научно обоснованный, целенаправленный, организованный процесс, цель, содержательная и процессуальная сторона которого моделируется и реализуется только исходя из закономерных возрастных особенностей, личностного опыта студента, потенциала ди-

дактических средств, применяемых в педагогическом процессе. Педагогическая деятельность, осуществляемая или интуитивно, или спонтанно только в исключительных случаях, может соответствовать объективным потребностям развивающейся личности.

Понятый таким образом процесс формирования не противоречит принципам гуманистической педагогики, основным положениям концепций личностно ориентированного образования. В данном случае формировать личность означает работать не для системы, не для своего предмета, не для себя, а для студента.

Модели формирования ценностных отношений и ориентаций в аспекте личностно ориентированного образования разрабатываются на основании деятельностного, культурологического и личностно ориентированного подходов к организации педагогического процесса.

В основе теории деятельностного подхода заложены идеи Л.С. Выготского о том, что личность в активной форме должна присваивать исторический опыт человечества, стержневым элементом которого являются ценности. Двусторонний характер педагогического процесса определяет значимость личностно ориентированного подхода, нацеливающего на наиболее полное развитие личности в процессе взаимодействия. Личностно ориентированный подход предполагает ориентацию педагогического процесса на потребности и возможности личности. Основными характеристиками этого подхода являются саморазвитие, смысловая сфера, рефлексия как формы самопроявления личности. В основе концепции личностно ориентированного образования находится методологический принцип единства двух планов воздействия – внешнего (процессуального) и внутреннего (психологического). Такое образование направлено на формирование личностного опыта, «...являющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития» [55]. В системе образования происходит развитие культурологической компетентности, которая понимается в педагогической науке, согласно определению в педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова, как уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции. Разрабатывая принципы нового подхода в образовании, И.Я. Лернер [83], М.Н. Скаткин [139] представили целостный педагогический процесс как последовательность взаимосвязанных стадий, этапов.

Осуществление целостного педагогического процесса В.И. Ильин, И.Я. Лернер, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, М.Н. Скаткин рассматривали как дидактический процесс, определяющий его элементы, связи как функциональные стороны целого, выражаемые понятиями «содержание учебного материала», «дидактические средства» «метод», «форма», «прием» [83, 139].

Системообразующим фактором выступают цели этапов, которые организуют средства в определенную систему. Степень использования потенциала каждого средства определяется соответствием поставленным

Занятие № 6. Христианство.

Цель: проанализировать различия христианского вероучения от иудейского и языческого.

Понятия: «апологет», «Евангелие», «христианин».

Содержание занятия:

Вводная беседа. События рождения Христа. Историческая достоверность личности Христа. «Нагорная проповедь». Распространение христианства в первые века своей истории.

Вопросы для обсуждения:

- В чем заключается новизна христианства?
- Почему Нагорная проповедь – это основа учения Иисуса Христа?
- В чем роль апологетической литературы?
- Считаете ли вы возможным совершать добрые дела, если в ответ нет благодарности?

Занятие № 7. Россия и христианство.

Цель: проанализировать принятие христианства славянскими племенами.

Понятия: «святой», «житие», «летопись».

Содержание занятия:

Вводная беседа. Выбор князем Владимиром веры. Крещение славян.

Вопросы для обсуждения:

- В чем видел смысл своей жизни князь Владимир?
- Какую веру и почему выбрали бы вы, если бы были на месте князя Владимира?
- Как вы думаете, почему таким важным для Руси стало крещение князя Владимира? Если вы крещены, то имело ли это для вас какое-нибудь последствие?

Модуль 3. «Психологический»

Занятие № 8. Бессознательная и сознательная жизнь.

Цель: ознакомление с психоаналитической теорией развития личности, с феноменом «бессознательного».

Понятия: «психоанализ», «бессознательное», «психологические защиты».

Вводная беседа. От Фрейда к современному психоанализу. Теория сепарации-индивидуации и взгляды английской школы психоанализа на развитие личности.

Вопросы для обсуждения:

- Как вы можете охарактеризовать значение для развития личности отношений матери и ребенка?
- Почему в психоаналитической теории развития личности придается значение «бессознательному»?

Занятие № 9. Предназначение человека. Проблема души и тела.

Цель: проанализировать вместе с участниками группы высказывания отечественных психологов о душе, смысло-жизненных ориентациях.

Вопросы для обсуждения:

1. Согласно Е. Трубецкому, черви лишь ползают, жрут, окрыляются, любят и умирают. Как вы думаете, применима ли подобная картина к нам, людям, или нет?

2. Как вы понимаете утверждение Н.А. Бердяева о том, что корни человека и на небе, и в глубокой бездне?

Занятие № 3 . Две модели истории земли.

Цель: ознакомить участников группы с различными точками зрения на происхождение вселенной и жизни.

Понятия: эволюционная и креационная модели, вера, наука.

Содержание занятия:

Просмотр научно-популярного фильма компании BBS «Происхождение вселенной».

Вопросы для обсуждения:

– Как вы считаете, каким образом проблема возникновения мира связана с проблемой смысла жизни человека?

– Объясните, пожалуйста, каким образом, с вашей точки зрения, возник миф о мнимом противоречии между наукой и религией?

Занятие № 4. Проблема смысла жизни в русской классической литературе.

Цель: проанализировать с участниками группы произведения русских писателей-классиков.

Содержание занятия:

Рассказы И.С. Тургенева «Первая любовь», А.П. Чехова «Разве можно на этом свете не быть зубастым?» [189].

Вопросы для обсуждения:

– Можно ли в любимом(ой) найти смысл своего существования?

– Какие причины кризиса семьи вы знаете?

– Согласны ли вы с заключением писателя, что «легко на этом свете быть сильным»?

Модуль 2. «Религиозный»

Занятие № 5. Религия и ее роль в духовно-нравственной жизни человека.

Цель: ознакомить и обсудить место религии в духовно-нравственной жизни человека.

Понятия: «религия», «пророк», «человек».

Содержание занятия:

Вводная беседа. «Десять Заповедей» – основа нравственности человека».

Вопросы для обсуждения:

– На какие три условные группы можно разделить «Десять Заповедей»?

– Почему о «Десяти Заповедях» можно сказать, что они составляют основу нравственности?

целям, содержанием обучения. Целевая структура каждого из этапов конструируемого процесса спроектирована на формирование определенного уровня личностного образования. Число этапов процесса взаимобусловлено уровнем сформированности личностного образования. Критерии, показатели и уровни освоения ценностей в психолого-педагогической литературе, как правило, рассматриваются в рамках показателей нравственной воспитанности или через сформированность нравственной позиции студентов. Критерии нравственной воспитанности, сформированности нравственной позиции, а также стадии процесса усвоения социальных значений, разработанные Б.Д. Парыгиным, включают следующие критерии освоения молодыми людьми нравственных ценностей: когнитивный, оценочно-эмоциональный, мировоззренческий, поведенческий [153] Когда встают вопросы критериев, то становится очевидным необходимость поиска объективных критериев оценки ценностей. Эти критерии в области духовно-нравственного формирования личности выработаны многими поколениями людей и отражены в моральных нормах, в правилах человеческого общежития. Но критерии ценности носят исторический характер, имеют национальный оттенок. Сегодня в нашем обществе многие социально-нравственные и духовные ценности переосмысливаются, разрушаются вековые традиции, создаются новые, соответствующие духу времени. Эти ценности могут отвечать, а могут и не отвечать интересам и потребностям людей. В дореволюционной системе образования, неотделимой от христианского религиозного образования и воспитания, целью являлось формирование «верного сына Отечества», готового на служение основному триединству идеалов: духовному началу (вера), государственному началу (государство, русская земля), народному началу («за Отечество», то есть за народ), которое выражалось в известной формуле «За Веру, Царя и Отечество». Идеалом гражданина в системе образования учащихся в то время были жизнь и деятельность великих государей, святых подвижников, защитников Отечества и сильных духом, терпеливых страдальцев за общее дело из простого народа (П.Ф. Каптерев) [57]. Историческое развитие России складывалось так, что государство было вынуждено играть ведущую роль в жизни человека и общества. Общество и государство, развиваясь вместе, постепенно срастались, и государственность стала чертой личности россиянина, наложила сильный отпечаток на систему образования в России.

После известного декрета Ленина об отделении церкви от государства (1917 г.) и провозглашения построения нового общества, идеалам которого должны соответствовать и новые граждане, цели образования стали иные. Сущность и цели воспитания молодежи в советский период нашей истории были обусловлены теми задачами, которые в ходе своего развития ставило перед собой общество. Так, сущность всестороннего воспитания и развития личности определялась как процесс достижения гармонии между умственным, нравственным, эстетическим и

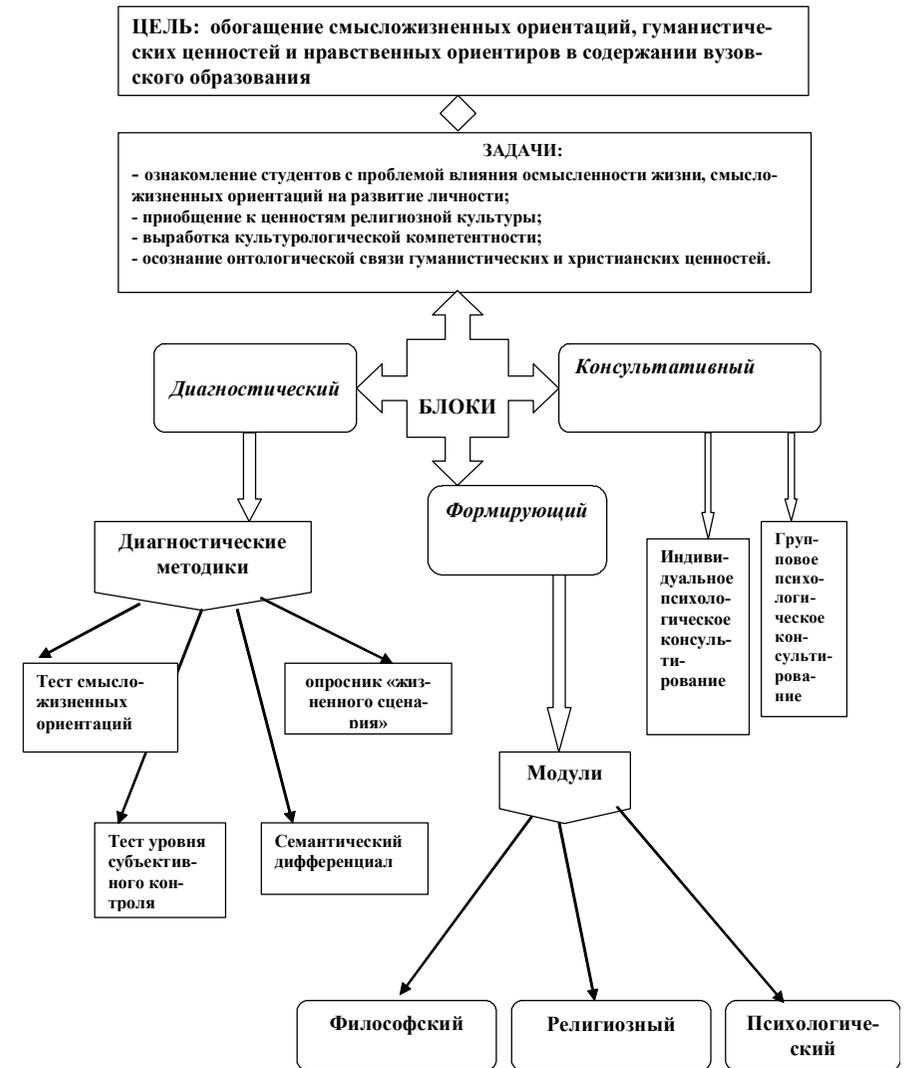
физическим развитием человека, в гармоническом взаимодействии и развитии его биологической, психологической и социальной структуры (Г.Н. Филонов). Пути и средства реализации комплексного подхода к формированию личности учащихся раскрывались на основе анализа воспитательного процесса в условиях советского общества, социально-педагогических особенностей воспитания в советской системе образования. Одновременно особенности воспитания в этот период определялись пониманием сущности и предназначения человека, которое оно провозглашало, т.е. социальным идеалом. Идеал включает черты социального типа, характерные для господствующего в обществе мировоззрения, идейные и нравственные постулаты, ценности образа жизни. Ведущая черта личности проявляется в готовности наиболее полно выразить себя в социальном плане во имя успешного развития страны и своего собственного. Светское образование прежде всего должно обеспечить молодому человеку возможность реализации потенциалов своей личности на пользу другим людям, коллективу, обществу. В практике воспитания эффективность воспитательного процесса с теми его характеристиками, условиями, которые оказывают наибольшее влияние на качество воспитания. По В.В. Воронову, эффективность воспитания зависит от следующих факторов:

- сложившихся воспитательных отношений;
- соответствия цели действий по ее достижению;
- соответствия практики и воспитательного влияния;
- совместного действия объективных и субъективных факторов;
- интенсивности воспитания и самовоспитания;
- эффективности сопутствующих ему процессов – развития и обучения;
- качества воспитательного действия педагога;
- интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника;
- согласования педагогических действий и возможностей воспитанников [74].

Таким образом, закономерности воспитания отражают главные связи между факторами, условиями и результатами воспитательного процесса. Основываясь на этих принципах, нравственное воспитание определяется как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Так, не утратили своего значения, а, наоборот, стали еще важнее такие нравственные качества, как патриотизм, интернационализм, долг, честь, совесть, порядочность, доброта, бескорыстие и т. д. Основные задачи нравственного воспитания: формирование нравственного сознания; воспитание и развитие нравственных чувств; выработка умений и привычек нравственного поведения.

Если для достижения цели в физическом, эстетическом воспитании достаточно организовать и осуществить систему хорошо подобранных

Программа формирования гуманистических смысло-жизненных ориентаций



Понятия: «духовность», «душа», «личность».

Содержание занятия:

Вводная беседа. Русские философы о духовных ориентирах «русской души».

ческих смысложизненных ориентаций включает значительное содержание предметов богословского характера.

Реализация программы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций происходила в несколько этапов по календарному плану.

Реализация формирующего блока по развитию гуманистических смысложизненных ориентаций студентов педвуза осуществлялась в форме лекций и семинаров. Его содержание составили три модуля: философский, религиозный и психологический. В содержание модулей был включен лекционный материал по темам: «Есть ли смысл жизни нашей?», «Сокровищница философской мысли», «Две модели истории земли», «Проблема смысла жизни в русской классической литературе», «Религия и ее роль в духовно-нравственной жизни человека», «Христианство», «Россия и христианство», «Бессознательная и сознательная жизнь», «Предназначение человека. Проблема души и тела».

Формирующий блок программы осуществлялся параллельно с консультативным блоком, который состоял из индивидуальной и групповой форм психологического консультирования, строящихся на принципах конфиденциальности, добровольности участия и гуманности.

Содержание лекционных модулей программы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций

Модуль 1. «Философский»

Занятие № 1. Есть ли смысл жизни нашей?

Цель: проанализировать характеристики смысла жизни на примерах высказываний выдающихся людей, ознакомить с понятиями: «смысложизненные ориентации», «идеалы», «добро», «зло», «добродетель», «мировоззрение», «мораль», «правила поведения», «направленность личности».

Понятия: идеалы, добро, зло, добродетель, мировоззрение, мораль, правила поведения, смысложизненные ориентации.

Содержание занятия:

Вводная беседа. Поиск смысла жизни в произведениях философов и в пословицах. Блаженный Августин и Ж. Ж. Руссо в поисках смысла жизни.

Вопросы для обсуждения:

- Зачем что-либо делать?
- Что дает людям учеба?
- Если мы все равно рано или поздно умрем и этим все кончится, то может быть, смысл жизни заключается лишь в том, чтобы взять от жизни побольше наслаждений и удовольствий? Аргументируйте свою точку зрения.

Занятие № 2. Сокровищница философской мысли

Цель: ознакомить участников группы с философскими взглядами на смысл жизни русских религиозных философов, труды которых до сегодняшнего дня были малоизвестны. Н. Бердяев, о. П. Флоренский, Е. Трубецкой.

воспитательных дел, то в нравственном воспитании все намного сложнее. Формирование мотивов положительных поступков и действий является непременным условием духовно-нравственного воспитания учащихся. Оно тесно связано с оценочно-ценностными отношениями личности, такими ее качествами, как честь, честность, справедливость, долг, порядочность, совесть, ответственность, достоинство, человеколюбие, бескорыстие, трудолюбие и др.

Сегодня в российском обществе формируется новая структура ценностей, которая во многом определяет духовно-нравственную обстановку в обществе. При этом в массовом сознании сегодня демократические ценности носят противоречивый характер. Вступление России в постсоветский этап развития вызвало соответственно изменения ценностных ориентаций не только у молодежи, но и у старшего поколения. Этот процесс протекает болезненно в силу постепенного вытеснения на периферию доминировавших ранее традиционных духовных, гуманистических российских ценностей в столкновении с новыми западными ценностями, ориентированными на развитие индивидуализма и прагматизма, на культуру общества потребления. Поэтому сложность решения проблем образования в современных условиях заключается в отсутствии единства взглядов в общественной и образовательной сферах на некоторые базовые мировоззренческие и этические принципы. Это противоречие сказывается и на развитии смысложизненных ориентаций у студентов светских гуманитарных вузов. Например, декларация гуманистических принципов взаимодействия с людьми, с одной стороны, строящаяся на взаимном уважении, и конкуренция, с другой стороны, которая не всегда соответствует провозглашаемому принципу, может стать причиной глубокого внутриличностного конфликта. Вопросы этики важны в любой профессиональной деятельности, но особенно остро они стоят перед представителями гуманитарных профессий, таких, как педагог, психолог, воспитатель. Этические принципы человека связаны с его смысложизненной ориентацией.

Например, в своем диссертационном исследовании Г.В. Строй, говоря о формировании ценностных ориентаций будущих психологов в процессе обучения, отмечает, что вопросы этики важны для профессионализма будущих специалистов. Она говорит, что практическая психология как профессиональная деятельность требует внимательного к себе отношения с той точки зрения, что именно она социально обостряет до предела проблему обоснованности воздействия одного человека на другого. Г.В. Строй замечает важную связь: «Если люди для психолога – средство для самоутверждения и наслаждения властью, которую дает ореол профессии, то для него, по сути дела, нет переживания профессионального дела и его возможного несоответствия с уровнем собственного профессионального развития» [153]. Профессиональный долг требует от психолога действия, практическая этика определяет глубину воздействия на другого человека. Выраженная ориентация на ценность дру-

того человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на другого человека, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои действия.

Необходимо отметить, что центральное место в структуре профессионально значимых качеств практического психолога отводится ценностным ориентациям, которые являются важной составляющей смысло-жизненных ориентаций студентов. В ходе исследования А.В. Серого [136] системы ценностных ориентаций практических психологов с высокой степенью выраженности других профессионально значимых качеств выявилась у них одновременная направленность на ценности-цели профессиональной самореализации: активную деятельную жизнь и интересную работу, которые реализовались посредством инструментальных ценностей принятия других людей и ценностей непосредственно мироощущения. Доминирование указанных высших ценностей в индивидуальной иерархии составляет основу профессиональной системы ценностей психолога. Это доминирование системы ценностей будет отличаться от системы ценностей педагогов, воспитателей и др. представителей гуманитарных дисциплин, но не существенно.

По мнению В.В. Серикова, критериями, определяющими качество содержания образования, выступают ценности знания, удовлетворения прагматических потребностей, а также ценности, связанные с самоутверждением в социальной среде и позволяющие осуществлять самореализацию. Таким образом, по мнению исследователей, перспективные стратегические ценностные ориентиры, к которым стремится студент в системе светского гуманитарного образования, – разумное отношение к миру и осмысленность собственных поступков. Поступок, как его понимает М.М. Бахтин, является единицей, «клеточкой» деятельности. Культурологический подход позволяет реализовать принцип гуманитаризации в содержании образования. И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов отмечают, что под гуманитаризацией содержания образования следует понимать изменение принципов взаимодействия гуманитарных, естественных, технических дисциплин [177]. Какое бы явление ни познавал человек, он всегда стремится к постижению законов человеческого бытия, ищет своего рода основания собственного существования, его смысл. Студент являет в профессиональном сообществе (на практике, в учреждении, в общении) те ценностные смыслы, которые он усвоил в системе образования. Ценностные смыслы как интегрирующий фактор содержания профессионального образования, имеющий место в различных блоках учебных дисциплин, изменяют действия, поступки, деятельность студентов.

Чтобы увидеть, насколько отражаются нравственные ориентиры в содержании образовательной программы обучения студентов гуманитарного вуза, нами были проанализированы учебные планы. Так, по учебному плану для педагогов начальной школы в педагогическом вузе на такие предметы, как литература (38 часов), отечественная история

ем изучаемых предметов – таких, как основное богословие, история церкви и др., в рамках которых рассматриваются вопросы сущности человека, смысла и содержания его жизни, основные ориентиры и цели земной и духовной жизни, которая, согласно вероучению, не заканчивается после смерти. Именно это способствует гармонизации развития личности студента-богослова.

Смысложизненные ориентации студентов, находящиеся в условиях светского образования, имеют противоречивый характер. Рассогласованность в целях жизни усиливает неуверенность студентов не только в выборе профессии, но и в себе, в способности брать ответственность за свою жизнь.

Исходя из этого необходимо влиять на смысложизненные ориентации студентов через выработку культурологической компетентности и обогащение образовательного процесса религиозными знаниями, создавая специальные образовательные программы.

2.3. Программа формирования гуманистических смысложизненных ориентаций

Целью программы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций является обогащение образовательного процесса вуза культурными ценностями религиозного знания. Осознание онтологической связи гуманистических и христианских ценностей влияет на снятие противоречивости смысложизненных ориентаций студентов. Задачей дополнительной программы является ознакомление студентов педагогического вуза с основным содержанием богословского образования, составляющего такие дисциплины, как история церкви, нравственное и основное богословие, для выработки культурологической компетентности. Религиозная и этическая деятельность – это две разные сферы человеческой жизни. Этика регулирует отношения людей между собой, религиозная деятельность ставит совершенно специфическую задачу. Если о христианстве говорить только с моральной точки зрения, то сущность религиозных понятий можно будет не узнать. Когда одну сторону человеческой жизни и культуры рассматривают исключительно с точки зрения другой сферы, то рано или поздно это приведет к непониманию того, что собственно является религиозностью, а что нет. Этим непониманием объясняется отчасти и успех сектантских проповедей. Нежелание прислушиваться к логике религиозной мысли или ее подмена часто влекут за собой негативные последствия в человеческой жизни, которая подвержена влиянию духовных воздействий не меньше, чем социальным или каким-либо другим воздействиям.

Гармонизация влияния образования любого типа на формирование смысложизненных ориентаций, общей осмысленности жизни невозможна без серьезного ознакомления с основами христианского богословия. В этой связи разработанная нами программа формирования гуманисти-

Таблица 3

Результаты тестирования смысложизненных ориентаций студентов
1 и 3 курсов регентского отделения духовной семинарии

Стены Шкалы	PO1	PO3	Разница
1. Цели	34,0	34,8	0,8
2. Процесс	36,0	37,1	1,1
3. Результат	27,0	29,0	2,0
4. Локус контроля - Я	22,1	23	0,9
5. Локус контроля - жизнь	30,9	31,2	0,3
Общий показатель осмысленности жизни	77	82,1	5,1*

* Достоверность различий на уровне значимости $p \leq 0,1$

По результатам тестирования заметна динамика развития смысложизненных ориентаций студентов духовной семинарии. Полученные результаты показывают влияние богословского образования на развитие смысложизненных ориентаций студентов. Можно констатировать увеличение результатов общей осмысленности жизни, этот показатель оказался самым значительным по изменениям результатов теста. Показатель удовлетворенности жизнью тоже значительно увеличился. Изменение показателей по шкалам «цели», «локус контроля-Я», «локус контроля-жизнь» незначительно. Наблюдается изменение в результатах по шкале «процесс», незначительное увеличение показателя может свидетельствовать о том, что жизнь воспринимается эмоционально насыщенной. Следовательно, выявленное влияние содержания, форм богословского образования на развитие характеристик смысложизненных ориентаций таких, как цели жизни и самореализация, осмысленность жизни и ответственность за ее ход, можно использовать в общем пространстве интеграции светского и богословского образования. Данная взаимосвязь позволит повысить уровень культурологической компетентности студентов светских вузов.

Обобщая результаты проведенных нами исследований, можно резюмировать следующее.

Богословское образование оказывает позитивное влияние на развитие смысложизненных ориентаций студентов, способствуя большей осмысленности своей жизни, принятию за нее ответственности, удовлетворенности самореализацией. Это влияние обеспечивается содержани-

(56 часов), основы философии (52 часа) отводиться значительно меньше часов, чем на такие предметы, как математика и информатика (252 часа), иностранный язык (72 часа), физическая культура (114 часов). Приоритет предметов обучения студентов гуманитарных дисциплин по часовой нагрузке в федеральном плане выстроен не в пользу дисциплин, которые включают в себя по содержанию более нравственную направленность, например, литература, где можно поставить вопросы осмысления своей жизни (А 1).

Нетрудно увидеть, что большинство изучаемых предметов не имеют в своих целях и задачах проблемы нравственного воспитания. В то время как именно нравственное воспитание является важным фактором формирования смысложизненных ориентаций студентов. Можно предположить, что в силу утраты ведущих позиций по воспитанию, которые были присущи образованию советского периода, в современном образовании до сих пор, несмотря на внедрение в педагогическую парадигму новых принципов, например, антропологического, вопросы нравственного воспитания студентов не имеют своих решений. Общеизвестно, что нравственное воспитание – это процесс количественных и качественных изменений, происходящих в духовном, нравственном облике молодого человека и продвигающих его в нравственной зрелости на более высокую ступень. Эти изменения выражаются в осознании нравственной стороны действительности и понимании себя как носителя нравственности, в изменении характера нравственных отношений к другим людям, к себе, к явлениям общественной жизни, к деятельности, которые проявляются в соответствующем поведении, знаниях, эмоциональных переживаниях. А.В. Зосимовский пишет: «...в качестве внутренней движущей силы нравственного развития как «самодвижение» выступает, отражая специфику различных возрастных ступеней, противоречие между культивируемой у воспитанника потребностью следовать нравственным требованиям и теми его побуждениями и желаниями, которые мешают такому следованию. Чтобы действовать в ситуации столкновения противоположных мотивов сообразно с нормами этики, воспитаннику (в меру его возрастных и индивидуальных возможностей) приходится мобилизовать свои нравственные познания, напрягать душевные силы, что и продвигает вперед его нравственное развитие. Постепенно он оказывается способным по собственной воле выполнять все, чего требует от него нравственный долг» [53].

Нравственное воспитание – это педагогическая деятельность по формированию у воспитанников системы нравственных знаний, чувств и оценок правильного поведения.

Л.И. Божович указывала, что воспитание духовно-нравственных качеств – не какой-то особый, отдельный вид воспитательной работы, а целостный процесс, осуществляемый во всех звеньях учебно-воспитательной работы: на уроках, во всем процессе обучения и трудовой подготовки, эстетического и физического воспитания [23]. Поэтому в про-

фессиональной подготовке будущего учителя важно учитывать, как содержание образования будет влиять на формирование учителя как высоконравственную, духовно становящуюся личность, понимающую и принимающую всю исключительную судьбу в развитии человека, общества, культуры. Не менее важно создать ему достойные социальные условия для жизни в постоянном самообразовании и духовном совершенствовании. Решение этих проблем позволит приблизиться к решению задачи гуманизации образования, то есть сделать образование способным обеспечивать духовно-нравственное развитие будущих специалистов. Задачам гуманизации современного образования соответствует интеграция светского и богословского образования. Обогащение современного содержания образования через введение новых спецкурсов по христианской культуре, истории христианской церкви, основ библейских знаний, насыщенных высоконравственными примерами, окажет влияние на формирование у современных студентов гуманитарных вузов, и особенно психолого-педагогических дисциплин, гуманистических смысложизненных ориентаций.

Резюмируя результаты теоретического анализа исследований современных студентов, следует отметить важную характеристику смысложизненных ориентаций, формирующихся в современных условиях светского образования, которая заключается в противоречивости, конкуренции материальных и духовно-нравственных ценностей. Данная противоречивость в смысложизненных ориентациях оказывает влияние на развитие личности современного студента, проявляющейся сегодня в агрессивности наряду с инфантильностью, в качествах, которые отмечают большинство исследователей студенчества. Современные средства нравственного воспитания в условиях светского образования можно обогатить за счет расширения поля культуры между светским и богословским образованием.

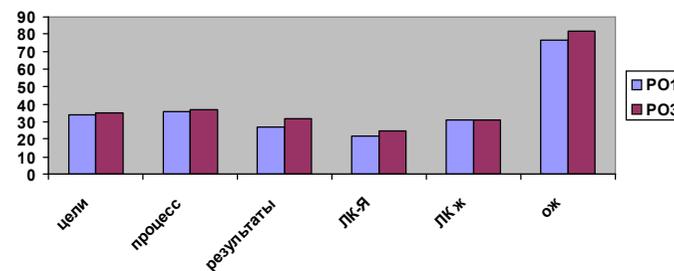
1.4. Современные студенты духовной семинарии как носители гуманистических смысложизненных ориентаций

Образование в духовных школах, которое определяется спецификой богословия, имеет существенное отличие от светского образования. Учебно-педагогические процессы в духовных и светских учебных заведениях имеют много общего: руководствуются учебными программами и планами, имеют зачетные и экзаменационные сессии, используют в процессе обучения систему мер поощрений и взысканий. Однако цели образования отличаются: если знания усвоены, то цель светского образования достигнута, особенностью цели богословского образования является не столько получение знаний, сколько освоения опыта духовной жизни. Знания для студентов духовных школ должны стать жизненным началом, преобразующим их мысли, слова, поступки, личность. Подлинное богословие – это не «багаж» знаний, а опыт духов-

Различия обнаруживаются в составе шкал (значение, денотативный-коннотативный оттенок, эмоциональная экспрессия), в расположении факторов в семантическом пространстве, в общем вкладе факторов в формирование семантической области.

При формировании образа «Я» студентов педвуза наиболее значимым является восприятие образа «мама», «я через пятнадцать лет», «человек, вызывающий симпатию», «учитель», «студент семинарии», «священник». При формировании образа «Я» студентов семинарии наиболее значимым является восприятие образа «учитель», «священник», «студент семинарии», «мама», «я-идеальный», «человек, вызывающий симпатию». Из сопоставления выбранных для оценивания своего «Я» образов у студентов семинарии заметен приоритет ролей «учитель», «священник», которые имеют более нравственную оценку, как социальные роли. Тогда как для студентов педвуза более значимыми в оценивании своего образа «Я» стали образы «мама», «я через пятнадцать лет», что может свидетельствовать о значении для формирования «Я» менее нравственно оцениваемых ролей, а следовательно, значимы не столь нравственно характеризующиеся интересы и ценности, может быть, более прагматичные и противоречивые. Но данная приоритетность ролей связана с такой обнаруженной характеристикой «Я» студентов педвуза, как «тревожный», тогда как студент семинарии охарактеризован как «спокойный». Этот факт может свидетельствовать о том, что на формирование личности студентов вузов влияют противоречивые ценности, что отражается характеристикой тревожности исследуемой категории студентов, пока не сделавших выбора в пользу нравственных или материально-прагматических критериев оценки своих жизненных ценностей и смысложизненных ориентаций.

С целью анализа динамики развития смысложизненных ориентаций студентов в процессе богословского образования мы провели сравнительную диагностику смысложизненных ориентаций студентов первого и третьего курсов регентского отделения факультета церковных искусств Ставропольской духовной семинарии. Динамики отражена на рисунке 3 и в таблице 3.



PO1 – группа первого курса
PO3 – группа третьего курса

Рисунок 3. Результаты тестирования смысложизненных ориентаций студентов духовной семинарии

достаточно умный, яркий, твердый, т.е. в сознании испытуемых мама «хорошая и сильная».

Образ отца в группе студентов педвуза по оценочным факторам характеризуется как полезный, общительный, понимающий, сексуальный. Но еще этот образ воспринимается и как «воинственный» (дисциплинированный, сильный) и вместе с тем как «конфликтный» (вспыльчивый), а для группы студентов семинарии он выглядит более привлекательно (как более добрый, любящий, милосердный и сильный, яркий, чем образ «Мамы»).

Образ «учителя» студентами испытуемых групп воспринимается по фактору «Оценка», как любознательный, бережливый, любящий, понимающий, по фактору «Сила», как сильный, но вспыльчивый. Это восприятие в обеих группах отличается по фактору «Сила» и «Активность». Так, студенты духовной семинарии воспринимают образ «Учителя» менее противоречиво, по фактору «Сила» характеристики «вспыльчивый» у них нет, но сохраняется характеристика «сильный». Образ «священник» испытуемыми воспринят был по-разному. Группой студентов педвуза этот образ по фактору «Оценка» значителен как «темный» (он действительно мало известен данной группе), но полезный, доброжелательный и милосердный. Группа студентов семинарии оценила этот образ как истинный, добрый, любящий, милосердный, дисциплинированный, красивый, яркий, что близко по значению восприятия образа «отца». По фактору «Сила» образ «священник» студенты охарактеризовали как «сильный», но студенты педвуза при этом считают его «нерешительным». По фактору «Активность» образ «учитель» и «священник» группы испытуемых оценили как общительный, но этот фактор менее значим для категоризации характеристик данных образов.

Образы «студент вуза» и «студент семинарии» по фактору «Оценка» близки по характеристикам в восприятии с образами «человек, вызывающий симпатию». «Студент вуза» в восприятии группы студентов педвуза имеет характеристики по этому фактору, как полезный, светлый, теплый, студентами семинарии он характеризуется, как полезный, любознательный. «Студент семинарии» характеризуется по фактору «Оценка» как теплый, умный, добрый в группе студентов семинарии, в группе студентов педвуза этот образ имеет характеристики – светлый, спокойный, мирный. Важно отметить, что студенты педвуза выделяют характеристики – спокойный и мирный, тогда как в группе студентов семинарии данные характеристики имеют меньшую оценку значимости. Факторы «Сила» и «Активность» распределились равнозначно с меньшей значимостью в группах испытуемых.

Таким образом, следует отметить, что в семантике восприятия значимых социальных ролей, образов в группах студентов обнаружено как общее, так и различное. Общим является размерность семантических пространств, наличие ведущих категоризаций значений объектов по «оценке» и «силе», восприятию образов «учитель», «священник», «мама» и «Я».

Особенность духовного образования заключается в том, что процесс обучения в духовном учебном заведении нацелен не только на подготовку образованных церковных кадров. Целям и задачам богословского образования соответствует круг предметов, изучаемых в семинарии и академии. Это в первую очередь библистика, включающая дисциплины, связанные с изучением Библии. Значительное место занимают предметы богословского цикла, изучающие основные положения христианской веры, христианской нравственности. В рамках философских предметов значительно изучение русской религиозно-философской мысли, которая осознавалась всегда в рамках христианской антропологии, в основе которой лежит учение об образе Божием в человеке. Именно благодаря тому, что человек есть образ и подобие Божие (образ человеку дан, а подобие задано в его свободе и составляет жизненную задачу самого человека), он способен осознавать вечное, бесконечное, непреходящее, духовное и отождествлять себя с ним. В.И. Слободчиков отмечает, что с христианской точки зрения становление человека это осуществление (восстановление) образа Божия в своей индивидуальной жизни. Слободчиков пишет: «Именно на высоте такого понимания человеческой реальности возникает, а если не возникает, то необходимо ставить самый главный вопрос: как возможно подобное становление человека, на что опереться человеку, ему самому в себе самом, чтобы встать на этот путь жизни во Христе? И что об этом может сказать современная психологическая наука? Сложность этого вопроса заключается в том, что его невозможно обсуждать в рамках традиционных форм гуманитарной науки, которая до сих пор строится по модели естественно научных дисциплин... Для христиански ориентированной психологии (но также, необходимо это особо подчеркнуть, для практического богословия) здесь возникает очень сложная проблема: «А на каком языке сегодня можно говорить об истинах и ценностях христианского учения о человеке и его душе?» [173]. Проблема нахождения общего языка науки и религии не нова. Этот поиск диалога начат давно и в первую очередь в трудах русских философов. Поэтому не случайно в разделе дисциплин семинарского курса по философии главное место отводится изучению именно русской философии.

Наиболее важным фактором формирования личности будущих священников и церковнослужителей является повседневная обстановка семинарской жизни. Это та среда, в которой живет, трудится, интеллектуально обогащается и духовно возрастает студент-богослов или студент-церковнослужитель. Понятие «духовности» в религиозном контексте отличается от светского понимания духовности. Это именно не психологические, но духовные состояния. Святитель Игнатий Брянчанинов писал о духовности, что духовные ощущения невещественны, безвидны, не могут быть истолкованы, ясно переданы человеческим вещественным словом, и вместе с тем, они ощутительны, сильны, преодолевают все другие ощущения [29]. Духовные состояния и переживания определя-

ются богослужением и церковными таинствами, не связанная с ними духовность, может стать и псевдодуховностью. Как отмечают все религиозные учителя христианской веры, эти состояния постепенно, но правильно и неуклонно перестраивают человека на иной лад, способствуют глубинному внутреннему изменению человека. Духовность не поддается воспитанию, она приобретается путем сложной работы над своим внутренним миром, который позже в психологии назовут методом интроекции, которым блестяще владели святые отцы, создатели аскетике. Изучению этого опыта отводится главное место в учебном процессе семинарии, но это изучение не умозрительное, а «деятельностное» – живое участие в богослужении. Духовность – главное, что определяет весь образовательный процесс. Однако при этом не упускается из виду, что духовность – понятие универсальное, и что запросы духа порой выходят далеко за рамки богословской проблематики. И хотя светским дисциплинам отводится сравнительно небольшое место, важным является, что при этом учитывается региональный компонент. Так, для Ставропольской духовной семинарии, осуществляющей свою деятельность в многоконфессиональном регионе, актуальным является введение в учебные программы дисциплин, связанных с изучением истории религий народов Северного Кавказа.

В распорядке учебного дня студентов духовной семинарии отводится обязательное время для выполнения «послушания» – особого вида деятельности, столь же необходимого, как и освоение учебного курса. Для одних студентов это просветительская и миссионерская деятельность – посещение учебных заведений с лекциями по основам православной культуры. Для других это постоянное посещение детских приютов, наркологических диспансеров, учреждений исполнения наказаний. У Ставропольской духовной семинарии накоплен немалый опыт работы с детьми детского дома № 1 г. Ставрополя и Центром временной изоляции несовершеннолетних правонарушителей. Семинаристы как юноши, так и девушки не только общаются с детьми, но и создают библиотеки духовной литературы, оказывают содействие в гуманитарной помощи, становятся восприимчивыми тех детей, которые пожелали креститься, тем самым, становясь для такого ребенка иногда единственно близким человеком. Семинаристы несут послушания и по проведению экскурсий по святым местам Ставрополя и епархии, участвуют в работе Издательского центра семинарии. Выполнение «послушаний» – такое же обязательное условие освоения учебного процесса, как любого предмета учебного плана, но назначается оно проректором, исходя из определенных умений и навыков студента. Учебные занятия в семинарии проводятся в первой половине дня. Послеобеденное время до вечерних занятий, если нет определенных «послушаний», студенты могут провести по своему усмотрению. Время вечерних занятий отводится на самостоятельную подготовку и выполнение письменных работ: сочинений, рефератов. К письменным работам предъявляются весьма вы-

4-й фактор «Конфликтность» (1,3 %). В группе студентов семинарии 1-й фактор «Оценка» (80 %), 2-й фактор «Сила» (6,1 %), 3-й фактор «Активность» (4,1 %), 4-й фактор «Оценка-близость» (3,9 %).

Это значит, что ведущим основанием категоризации значений объектов в обеих группах студентов является «оценка» и «сила». Данный факт свидетельствует об общем в восприятии шкалируемых образов и является подтверждением положения Ч. Осгуда об универсальности смысловой категоризации субъекта. Вместе с тем в группе студентов педвуза обнаружены факторы «Активность» и «Конфликтность», а в группе студентов духовной семинарии четвертый оценочный фактор – «Оценка – близость».

При анализе состава значимых факторов в сравниваемых группах различий еще больше. Так, образ «Я» в группе студентов педвуза воспринимается как «светлый», но при этом «холодный» и вместе с тем как «тревожный».

В группе студентов семинарии этот образ воспринимается как «светлый», «спокойный». Что касается фактора «Сила», то образ «Я» расположен на «сильном» полюсе фактора (хотя его вес является слабо выраженным). Таким образом, главное различие заключается в том, что студенты испытуемой группы педвуза воспринимают себя скорее как «светлых», но «тревожных», а в группе студентов семинарии – скорее как «спокойных».

В будущем все студенты хотели бы видеть себя более «милосердными»: моральными, сильными и успешными и менее «дезадаптивно-активными» и конфликтными.

Студенты группы педвуза воспринимают «человека, вызывающего симпатию» как «доброжелательного», «дисциплинированного» и «полезного». Студенты группы семинарии оценивают этот образ как «полезный», «мирный», но вместе с тем и как «грустный».

Общим является то, что данный образ оценивается как полезный и доброжелательный. Различия проявляются в том, что в группе студентов педвуза воспринимают образ «человека, вызывающего симпатию» как эмоционально-сдержанного – «дисциплинированный», а студенты семинарии воспринимают его как доброжелательный, но грустный.

«Человек, вызывающий антипатию» в группе студентов педвуза по фактору «Оценка», «Активность», «Конфликтность», воспринимается негативно (как безответственный, глупый, бессмысленный, вспыльчивый), т.е. однозначно «плохой, конфликтный». А по фактору «Сила» данный образ имеет нейтральную оценку.

Этот же образ в группе студентов семинарии по оценочным факторам воспринимается скорее как чужой, злой, безответственный, опасный, эгоистичный, т.е. «плохой и эмоционально-дистанцированный». А по фактору «Сила» данный образ воспринимается как «жесткий, сильный, богатый» и т.д.

При восприятии образов родителей в сравниваемых группах обнаружено как общее, так и различное: у всех студентов образ мамы воспринимается как теплый, нежный, спокойный, любящий, и при этом

ненного сценария», наблюдается меньшая удовлетворенность своей жизнью, неопределенность в жизненных целях, отсутствие готовности признать способность влиять на свою жизнь.

Следовательно, можно отметить, что смысложизненные ориентации студентов светского вуза имеют противоречивый характер: при отсутствии ответственного отношения к своей жизни, осмысленности ее ценности жизненные планы не имеют четкой временной перспективы. Эта взаимосвязь сказывается и на показателях удовлетворенности своей жизнью студентами педвуза. Требование гармонизации смысложизненных ориентаций, обогащение их гуманистическими ценностями становится актуальным для современного общества в целом и для студенческой среды в частности. Так как именно юношеский возраст является тем временем, когда переоценка, осмысленность своей жизни может стать поворотным моментом в дальнейшем жизненном пути.

В нашей работе понятие смысложизненных ориентаций рассматривалось как целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, удовлетворенность жизнью, способность брать за нее ответственность и влиять на ее ход.

Показатели общей осмысленности жизни, ее целей, принятие ответственности по результатам примененных методик исследования студентов светского вуза и духовной семинарии имеют как общее, так и много различий. Само восприятие себя студентами образовательной среды светского и духовного образовательного заведения различно в своих характеристиках, что показывают результаты факторизации семантического пространства.

Семантический дифференциал использовался для выявления значимых характеристик восприятия образа «Я» в образовательном пространстве духовного учебного учреждения и светского. Сравнение данных полученных при факторизации суммарных матриц по 12 объектам у испытуемых студентов педвуза и духовной семинарии, позволяет выделить как общее, так и различное в восприятии значимых образов.

При факторизации в обеих сравниваемых группах выделено одинаковое количество факторов – по 5 в каждой группе. Вместе с тем в исследуемых группах студентов педвуза и духовной семинарии отличается значимостью первый фактор, а остальные четыре имеют меньшую значимость. Данный факт свидетельствует о том, что в сравниваемых группах наблюдается относительно одинаковая когнитивная сложность восприятия шкалируемых образов-типажей. Однако, наличие значимой факторной нагрузки, распределенной более равномерно с нагрузкой других значимых факторов у группы студентов духовной семинарии, свидетельствует о более «сложном» восприятии данных образов.

Существуют различия в относительной «силе» факторов и в их смысловой интерпретации. В группе студентов педвуза 1-й фактор «Оценка» (88 %), 2-й фактор «Сила» (3,8 %), 3-й фактор «Активность» (2,8 %),

сокие требования. Это особенно касается курсовых работ, требующих изучения большого количества источников. Нынешние учащиеся стремятся продолжить и развить славные традиции предшественников и в первую очередь это сотрудничество с ведущими вузами города. Регулярно проводятся открытые лекции по различным аспектам истории и культуры как мировой, так и региональной. Поэтому и сегодня к характеристикам семинариста применимы слова С.В. Керского, который, посещая в 1871 г семинарию с ревизией, отметил: сам характер учащегося Кавказской семинарии отличается преобладанием довольства настоящим и спокойным взглядом на будущее. «В них нет грубых пороков, или же последние слишком редки и исключительны», – писал он. Трудно сейчас определить, что подразумевалось в конце XIX в. под пороками, но формирование таких смысложизненных ценностей, как забота о других и сегодня является основной значимой составляющей богословского образования. Не случайно в результате проведенного нами опроса «Ваше отношение к благотворительности», в котором приняли участие 50 учащихся семинарии, большинство респондентов (58 %) ответили, что занимались благотворительностью (в самых разных ее формах). Анализ ответов на вопрос о получении помощи от благотворительных организаций показал обратное соотношение, получателями благотворительной помощи стала только треть респондентов. Исследование позволяет сделать вывод о том, что желание у молодых людей, учащихся семинарии, оказывать помощь гораздо выше стремления ее получить, что свидетельствует о преобладании гуманистических смысложизненных ценностей, а не потребительских. В отличие от результатов данного опроса последние социально-психологические исследования показывают, что в период экономического спада и массовой безработицы, которым отличается настоящий период развития в России, высокая доходность от работы является главным условием выбора профессии: доминирующим мотивом в выборе профессии среди молодежи обычно выступают практические соображения. У молодых часто отсутствует возможность посвятить себя любимому делу и приходится выбирать такую профессию, которая позволит найти работу, т. е. пользоваться спросом и даст средства к существованию. Но ведь в благотворительности и милосердии педагога прошлого видели важнейшее воспитательное средство. Сегодня нельзя не осознавать, что воспитание в учащихся любого вида учебного заведения доброты и милосердия является одним из самых главных составляющих любого воспитательного процесса для того, чтобы общество смогло справиться с пропагандой насилия и жестокости без серьезных психологических деформаций личности. Особенности псевдокультурного общественного пространства не всегда соответствуют принципу гуманности, что может отрицательно сказаться на формировании личности, характере. А.Г. Асмолов подчеркивал, что если мотивация задает стратегию жизни, то характер определяет тактику поведения личности [14]. Черты характера всегда имели

нравственную оценку, так как выражали способ поведения, что затрагивало и других людей. Свойства характера, как полагают большинство психологов и педагогов, формируют среда, воспитание, активная деятельность человека в виде установок, которые придают поведению большую определенность, устойчивость. Нельзя в связи с этим не отметить, что особенностью христианского учения о добродетелях человека в отличие от психологического учения о характере, как отмечает Л.Ф. Шевцова, является то, что акцент в обретении добродетели поставлен на активной позиции человека – воспитании себя, своих ценностей, т.е. в большей степени как субъекте самовоспитания [173]. По мнению Д.А. Леонтьева, одной из линий развития смысловой сферы является развитие осознания своих смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним, что стоит в тесной связи с христианским взглядом на самовоспитание. После работ Л.С. Выготского, а также психологов экзистенциального направления осознание тех или иных психологических процессов и механизмов обоснованно рассматривается как главная предпосылка овладения ими. Фактически речь идет о становлении и развитии способности произвольно воздействовать на свои смысловые ориентиры, менять их по своему выбору. Смысловое поле личности отнюдь не остается неизменным на протяжении ее жизни, а постоянно трансформируется тем или иным образом. Причем у одних людей этот процесс носит гораздо более выраженный характер, нежели у других. Можно даже говорить об определенной мифологической динамике личности: об интенсивности развития ее смысловых ориентиров. И более того, возможно, что мифологическая динамика личности должна быть признана одним из самых ярких критериев личностного развития в юности, т.е. в пору студенчества.

Упрочение механизмов рефлексии в процессе развития смысловой сферы личности было поставлено во главу угла в концепции онтогенетического развития субъективной реальности В.И. Слободчикова [140]. Рефлексия в этой концепции определяется как «специфически человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [140]. Развивая идеи М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков характеризует рефлекссию как разрыв в потоке жизни, внутри которого происходит повседневное существование человека, и способность отнестись к жизни в целом, осуществить по отношению к ней ценностно-смысловое самоопределение. Развитие осознания смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним в юности открывает для человека возможность и необходимость обращения к своим сущностным силам и установления через это специфическое переживание активного контакта с социумом. Как взаимодействовать: только потреблять или что-то и отдавать? Какие приоритеты взаимодействия выбирать значимыми для себя: «служение ближнему» или конкуренция, ради материального преуспеяния?

духовной жизни, так как нет человека без греха. Болезнь, таким образом, является некоторым отражением греховности человека, повреждением его природы. Для религиозного человека важно исследовать духовные причины любого своего заболевания, а не только физические. Для студентов светских вузов результаты по данной шкале оказались близкими к результатам студентов духовной семинарии по другим причинам, которые не входят в задачи нашего исследования.

Таким образом, исходя из полученных результатов видно, что по показателям интернальности-экстернальности результаты групп близки, хотя имеют качественное отличие. В экспериментальной группе заметно выше уровень экстернальности по шкалам в области семейных отношений, производственных и межличностных отношений, что свидетельствует об уровне принятия на себя ответственности. Данные результаты позволяют отнести большую часть испытуемых к экстернальному локусу субъективного контроля.

Экстернальному локусу субъективного контроля отчетливо соответствует предпочтение «низших» ценностей и вполне закономерно, что экстерналы в отличие от интерналов более склонны подчиняться давлению других людей, менее уверены в себе и безразличнее реагируют на утрату личной свободы. Экстернальный локус контроля по результатам методик оказался взаимосвязанным с наличием у испытуемых «жизненного сценария». В то же время необходимо отметить, что экстернальный локус контроля у некоторой части испытуемых, иногда может играть роль защитного механизма, тем самым сохраняя самоуважение, а именно, снимая ответственность с личности за неудачи, позволяет легче адаптироваться к постоянным внешним, отрицательным оценкам предметной деятельности и поведения. Уровень принятия на себя ответственности за те или иные события является одной из важнейших характеристик самоактуализирующейся личности и также достаточно тесно связан со значимостью ряда ценностей в индивидуальной иерархии. Интернальный локус субъективного контроля сопровождается более высокой значимостью ценностей личной самореализации – активной и продуктивной жизни, познания и творчества.

В результате анализа данных по примененным нами на констатирующем этапе эксперимента методикам надо отметить взаимосвязь между общей осмысленностью своей жизни и наличием или отсутствием «жизненного сценария», а также доминирования интернального или экстернального локуса субъективного контроля.

Общая осмысленность своей жизни, выражающаяся в наличии жизненных целей, в «удовлетворенности самореализацией», в способности влиять на ход своей жизни, которая по результатам тестирования смысложизненных ориентаций выше у студентов группы духовной семинарии, оказалась взаимосвязанной с отсутствием давления «жизненного сценария» и интернальным локусом субъективного контроля. Данная взаимосвязь наблюдается и в результатах контрольной и экспериментальной групп студентов вуза. Там, где проявилось наличие «жиз-

казатели - 6,83 стена (68%), свидетельствующие об интернальном типе контроля. Это означает, что студенты в большей своей части считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни. Экспериментальная группа по показателям очень близка к интернальному типу контроля - 5,18 стена (51%), но склонна к экстернальности и указывает на то, что все же незначительное количество испытуемых считают не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в семье. Им не свойственна опора на собственные ценности, независимость суждений и ориентация на свой внутренний мир. В контрольной группе результаты составили 67 %, что близко к результатам группы регентского отделения.

По шкале интернальности-экстернальности в области производственных или учебных отношений (Ип) только в результатах исследования студентов регентского отделения показатель близок к интернальности. В контрольной и экспериментальной группах студентов вуза наблюдается преобладание низкого уровня шкалы экстернальности – 5,23 стена (52%) и 5,01 стена (50 %) соответственно. Заострение таких черт, как склонность приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению-невезению, по данной шкале может быть сопряжено с тягой к развлечениям и необременительному времяпрепровождению. Значимость ценностей деятельной и продуктивной жизни, работы и учебы снижена, что в конечном итоге приводит к потере смысла жизни, осмысленности своего настоящего и будущего.

По шкале интернальности-экстернальности в области межличностных отношений (Им) в группе студентов регентского отделения и в контрольной группе высокие показатели результатов 7,01 стена (70 %) и 6,82 стена (68 %) соответственно указывают на отношение к уровню интернальности. Следует отметить, что испытуемые считают себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Вполне закономерно, что степень интернальности исследуемых ориентирована на социально одобряемые ценности, усвоенные посредством идентификации: дружеские взаимоотношения, воспитанность и исполнительность. В экспериментальной группе наблюдается противоположная ситуация – низкие показатели 4,89 стена (48 %) относят ее к экстернальному типу контроля, который указывает на то, что испытуемые не могут активно формировать свой круг общения, и склонны считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

По шкале интернальности-экстернальности в области отношения здоровья и болезни показатели всех групп близки к экстернальности. Данные показатели свидетельствуют о том, что в современном российском обществе молодым людям сложно считать себя ответственными за состояние своего здоровья. Следует, однако, отметить, что причины данных результатов по шкале отношения к здоровью и болезни, у студентов светских вузов и духовной семинарии будут разные. Согласно религиозной точке зрения, болезни являются неотъемлемой составляющей

Содержание богословского образования отражено в учебном расписании занятий студентов отделения церковных искусств Ставропольской духовной семинарии, которое находится в приложении 2. В перечень дисциплин, изучаемых студентами первого года обучения в семинарии, входят такие предметы, как история Ветхого Завета, катехизис, церковный устав, история церкви, история церковного пения, церковное пение, практика богослужебного хора, богослужебная практика. Если такие предметы, как церковное пение и устав имеют практический, прикладной характер, то предметы библейского цикла и церковной истории имеют нравственное содержание, которое приоритетно в силу излагаемого материала. Изучая Библию, студенты учатся в христианских традициях выносить нравственные оценки поступкам людей, библейских героев. История церкви содержит тоже много примеров нравственного поведения деятелей церкви и общественных представителей. Таким образом, содержание богословского образования насыщено нравственным ориентирами.

Следует отметить, что, как приводит данные социологических исследований в своей работе И.В. Метлик, самой характерной чертой религиозности современной молодежи является признание в религии главным ее нравственным аспекта. Религия для многих молодых людей и подростков – это «вера во все доброе и чистое». «Религия, – пишут в своих сочинениях студенты, – призвана пробудить в человеке его лучшие качества», «Религия облагораживает душу». Особую ценность религии они видят в том, что религия предлагает нравственный идеал: «Религия дает идеал человеку для подражания» [88]. Метлик пишет, что воспитательный потенциал знаний о религии в светском образовании обусловлен двумя основными факторами:

1) местом и значением религии в общественном сознании данного общества в данный исторический период его развития;

2) местом и значением религии в истории данного народа, общества, человечества в целом, в истории цивилизации и культуры на всем их протяжении [88]. Объективная оценка роли религии в историческом и культурном развитии российского общества, осознание того, что большой пласт мирового и национального культурного наследия народов России не может быть освоен молодым поколением с достаточной глубиной без определенного уровня знаний о религии детерминируют педагогическую необходимость изучения религии и в государственно-общественной системе образования.

Важным аспектом богословского образования является вопрос церковной дисциплины. При первом анализе может сложиться мнение, что четкая регламентация внутренних взаимоотношений между студентами и преподавателями не соответствует гуманистическим идеалам. Но вопросы внутренней дисциплины духовных школ тесно связаны с опытом духовной жизни, которой должны овладеть студенты богословских факультетов. Проблемы взаимоотношений педагогов и учащихся сегодня

**Результаты тестирования уровня субъективного контроля (УСК)
на констатирующем этапе эксперимента**

№	группы шкалы		Группа регентского отделения		Контрольная группа ПД1		Экспериментальная группа ПН1	
			стены	%	стены	%	стены	%
1	Общей интернальности	Ио	6,31	63	6,23	62	6,02	60
2	Интернальности области достижений	в Ид	6,9	69	6,71	67	6,24	62
3	Интернальности области неудач	в Ин	4,52	45	4,3	43	4,49	44
4	Интернальности семейных отношениях	в Ис	6,83	68	6,74	67	5,18	51
5	Интернальности области производственных отношений	в Ип	5,42	54	5,23	52	5,01	50
6	Интернальности области межличностных отношений	в Им	7,01	70	6,82	68	4,89	48
7	Интернальности отношении здоровья и болезни	в Из	5,12	51	4,54	45	5,46	54

ность считать достигнутые успехи результатом собственных качеств и проявления активности.

По шкале интернальности-экстернальности в области неудач (Ин) все группы показали низкие результаты 4,52 стена (45%), 4,3 стена (43%) и 4,49 стена (44%) соответственно. Это позволяет отнести их к экстернальному уровню контроля. Можно говорить о преобладании внешнего контроля и о склонности к приписыванию ответственности за какие-либо события в жизни другим людям или считать эти события результатом невезения (промыслом Божиим).

По шкале интернальности-экстернальности в области семейных отношений (Ис) в группе регентского отделения выявлены высокие по-

остро стоят в светском образовании, где отмечается падение авторитета педагогов, что часто является причиной конфликтов. В богословском образовании авторитет педагога-наставника неоспорим. Он далек от понятия авторитарности, а опирается на религиозный взгляд об авторитете учителя-наставника. Замечательный богослов XX в. митрополит Антоний Сурожский выражает религиозный взгляд на проблему в следующем высказывании: «Мы знаем просто из человеческой жизни не только древности, но и всей истории: для того чтобы сохраниться свободным, т.е. самовластным, для того, чтобы иметь возможность, а не только право решать свою судьбу, надо себя отдать под строжайшую дисциплину, надо научиться самообладанию, надо научиться властвовать над самим собой, чтобы не дать ничему внешнему или внутреннему быть принудительной силой. На этом основано все воспитание ребенка. В контексте нашей веры слово «дисциплина» особенно значительно. Оно происходит от латинского *discipulus*, что значит «ученик», «последователь». Если посмотреть на дисциплину не как на принуждение извне, а как на тренировку человека, как на его попытку от своего учителя, наставника познать правильный путь жизни, то дисциплина делается чем-то совсем иным. Дисциплину можно найти и в самых уродливых ситуациях, то же самое слово, но понятие совершенно по-иному. Дисциплина армии построена на том, что поставленный над тобой имеет право дать тебе любой приказ, и ты должен его исполнить беспрекословно и как только можешь более совершенно, но при этом ничто тебя не заставляет сочувствовать этому приказу. Нет никакого внутреннего обязательства всеми силами души не протестовать, всеми силами души не ненавидеть того, кто тебе приказывает» [89]. Совершенно иное значение имеет дисциплина в контексте религиозного воспитания, или такого воспитания, которое основывается на христианских принципах. Антоний Сурожский говорит о том, что «ученик» это не человек, который из-под палки исполняет те или иные заповеди, который прислушивается как бы к приказам и исполняет то или другое только ради того, чтобы избежать наказания или заслужить награду. «Нет, ученик – тот, кто нашел себе учителя, т.е. человека, в котором он видит то, чем сам хочет стать, ту красоту, ту цельность, тот строй, какого хочет достичь; ученик – тот, кто готов вслушиваться в то, что говорит учитель, вглядываться в него, по мере возможности его воспринимать как образ своего собственного возможного совершенства. Это вовсе не значит подражательство. Он должен быть самим собой, но одновременно он может научиться этому, глядя на другого и видя, как тот стал самим собой, дойдя до того, о чем сам он только еще мечтает. Но для этого надо быть готовым как бы пожертвовать своим правом быть тем, чем я хочу быть вот сейчас, ради того чтобы стать тем, которым я должен и мечтаю стать» [89].

Проанализировав содержательные аспекты богословского образования, особенности учебного процесса в духовных школах, следует сделать вывод, что студенты в условиях богословского образования

удовлетворенностью жизнью сегодняшней. Предположительно это взаимосвязано с выводом большинства студентов в этой группе, который они сделали в ответах нашей анкеты, что выбрали обучение в этом вузе по финансовому положению семьи.

Показатели по шкале «локуса контроля» соответствуют представлениям о себе как о сильной личности, способной построить свою жизнь по своим целям. Здесь баллы в контрольной группе ниже, чем в других группах, как и показатели по шкале «локус контроля-жизнь». Характеристики отношения к своей жизни, ее осмысленности, ее ценностной направленности дополняют результаты, полученные с помощью опросника субъективного контроля.

Важно в нашем исследовании было проанализировать, как относятся испытуемый к ответственности за себя и свою жизнь. Необходимо отметить, что внутренним интернальным контролем обладают те лица, которые принимают ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами личности. Интернальность как компонент личностной зрелости может коррелировать с социальной зрелостью и позитивной шкалой ценностей. И, напротив, внешний экстернальный контроль присущ тем личностям, которые склонны приписывать ответственность за все события внешним факторам (другим людям, случаю, судьбе и т.д.). Экстернальность корреляционно может быть связана с недостаточной социальной зрелостью и несформированной или асоциальной шкалой ценностей. Нами осуществилось измерение уровня принятия ответственности своего «Я» и готовности к активности. Испытуемые в исследовании были распределены на интернальный и экстернальный типы. Результаты группирования выборки и показателей шкал УСК на констатирующем этапе эксперимента по каждой группе в целом представлены в таблице 2.

Результаты исследования на интернальность-экстернальность показывают, что преобладающее число испытуемых имеют высокий уровень интернальности, в среднем показатель составил 60%: в контрольной группе – 62%, а в экспериментальной группе – 60%, в группе регентского отделения – 63 %.

Данные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов принимают ответственность за свою жизнь, однако эта ответственность разная. Она отражается в соответствующих шкалах. Так, по шкале интернальности-экстернальности в области достижений (Ид) в контрольной группе преобладает шкала интернальности – 6,23 стена (62%), что характеризует испытуемых как более постоянных в своих планах и интересах, реалистичных, хорошо осознающих требования к действительности, умеющих не скрывать от себя недостатки. Результаты экспериментальной группы по данной шкале очень близки к результатам контрольной группы и группы студентов регентского отделения. Из 10-балльной шкалы результатов показатель в 6,23 стена не является высоким показателем интернальности (при норме 5,5 стена). Но позволяет сделать вывод, что всем испытуемым студентам соответствует склон-

помимо приобретения профессиональных знаний находятся в ситуации нравственного оценивания себя и других. Осмысление религиозных обрядов, которые неотъемлемы от учебного процесса в духовных семинариях, способствует формированию гуманистических смысло-жизненных ориентаций.

Важно отметить, что сегодня над разрешением кризиса духовности в современном обществе работают все общественные структуры – академии наук, представители религиозных организаций и др. Уже в течение ряда лет в Москве проходит работа общественного форума, организованного Московским патриархатом и Министерством образования РФ «Рождественские чтения». Основной задачей своей работы представители форума считают интеграцию светского и духовного, богословского образования. Возвращение традиций отечественного образования во все образовательные структуры – от школ до вузов также является главной проблемой правового юридического характера, в силу господствующего принципа светскости образования. Обращаясь с приветственным словом к собравшимся участникам XIII Рождественских чтений, Святейший патриарх Московский и всея Руси Алексей II сказал, что следует отметить тесную связь между воспитанием и образованием которые «подобны двум крылам. Именно должное сочетание воспитания и образования делает человека человеком. И, рассматривая проблемы образования, мы должны в равной степени думать о воспитании, потому что молодое поколение надо воспитывать на богатых российских традициях, на подвиге наших отцов и дедов, на нашей отечественной культуре, а не на псевдокультуре, которая сегодня врывается в нашу жизнь и которая пропагандируется средствами массовой информации» [195]. Сегодня нельзя не осознавать, что воспитание в учащихся любого вида учебного заведения доброты и милосердия является одним из самых главных составляющих любого воспитательного процесса для того, чтобы общество смогло справиться с пропагандой насилия и жестокости без серьезных психологических деформаций личности. Нельзя забывать исторического факта, что светское образование в России получило свое начало от богословского, в процессе разделения Славяно-греко-латинской академии в 1814 г. на Московскую духовную академию и Московский государственный университет. На протяжении последующих веков существовала интеграция богословского и светского образования в России, в виде общего профессорско-преподавательского состава, например, известный русский историк С.М. Соловьев читал свой курс лекций как в Московской академии, так и в Московском университете, а также в общеобязательном блоке дисциплин религиозного содержания в светских образовательных учреждениях.

Таким образом, говоря об изучении влияния богословского образования на развитие смысло-жизненных ориентаций студентов, следует отметить, что цели, задачи, формы и содержание богословского образования способствуют развитию непротиворечивых смысло-жизненных ори-

ентаций, имеющих в основе неизменяемые, проверенные временем нравственные критерии и ценности. Смыслоразностные ориентации студентов богословских школ характеризуются гуманистической направленностью осмысленности жизни, опирающейся на христианские ценности, ориентированные на милосердие, любовь. Интеграция в сфере образования богословского и светского компонентов является важным условием гуманизации смыслоразностных ориентаций современных студентов.

Таблица 1

Показатели основных параметров теста СЖО у студентов богословского и светского образования на констатирующем этапе эксперимента

Шкалы \ Стены	Регентское отделение	Педагогика дошкольного образования (контр.гр.)	Педагогика начальной школы (экспер. гр.)	Средний балл по группам студентов вуза	Разница (средний балл)
1. Цели	34,0	24,0	27,0	25,5	9,5*
2. Процесс	36,0	28,0	26,0	27,0	9,0*
3. Результат	27,0	22,0	21,0	21,5	5,5
4. Локус контроля Я	22,1	20,0	19,6	19,8	2,3*
5. Локус контроля жизнь	30,9	26,7	25,2	25,9	5,0
Общий показатель осмысленности жизни	77	65	71	68	9,0*

* Достоверность различий на уровне значимости $p \leq 0,1$

Общая осмысленность жизни характеризуется наиболее низким уровнем на группе педагогов дошкольного образования. Баллы по шкале «цели в жизни» характеризуют значение, которое испытуемый придает осмысленности жизни, данные результаты свидетельствуют о меньшей заинтересованности студентами этой группы целями в своей жизни, скорее характеризуя их как заинтересованных жизнью в сегодняшнем дне.

Студенты группы регентского отделения и педагогов начальной школы придают жизни осмысленность, характеризуются направленностью во временную перспективу. Баллы групповых показателей по шкале «процесс жизни» также существенно расходятся в результатах. Особенно заметна разница в результатах групп РО и экспериментальной группы ПН1. Для студентов РО характерен более высокий показатель, что свидетельствует о восприятии испытуемыми своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

Показатели результативности жизни, или удовлетворенности самореализацией отражают ощущение того, насколько осмыслена была прожитая жизнь. Здесь прослеживается связь показателей контрольной группы с неудовлетворенностью жизнью по предыдущему показателю не-

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ВЛИЯНИЯ БОГОСЛОВСКОГО И СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ

2.1. Организация, методы и методики исследования смысложизненных ориентаций студентов

Изучение смысложизненных ориентаций студентов выполнялось на основе теоретических положений, изложенных в первой главе. Экспериментальной базой стали Ставропольский государственный педагогический институт и Ставропольская духовная семинария.

В качестве контингента испытуемых выступали студенты очной формы обучения, обучавшиеся по специальности «Педагогика и психология» Ставропольского государственного педагогического института, студенты факультета церковных искусств Ставропольской духовной семинарии. Всего экспериментальным исследованием было охвачено 99 студентов. Опытными экспериментальными группами студентов первого курса педагогического вуза (контрольная и экспериментальная) включали 35 и 29 человек соответственно, а также 35 студентов первого и третьего курсов (по 22 и 13 человек соответственно) Ставропольской духовной семинарии.

Методологическим обеспечением организации экспериментального исследования явились:

- принцип системного подхода, который получил распространение в отечественной науке начиная с 60-х годов. Он был разработан Б.Ф. Ломовым и Б.Б. Косовым, а дальнейшее свое развитие получил в трудах К.А. Абульхановой-Славской, В.М. Ганзена, Ю.М. Забродина, Н.Б. Крыловой, Я.А. Пономарева, В.Д. Шадрикова и других исследователей [2; 69; 169]. В целом системный подход включает в себя рассмотрение предмета психологического исследования как целостной, многомерной, многоуровневой реальности [69]. Этот принцип в нашем исследовании проявляется в рассмотрении формирования смысложизненных ориентаций студентов в системе отношений с социальной действительностью, в ее жизненном пути и образе жизни;

- принцип единства теории-эксперимента-практики, применение которого последовательно разработано в трудах В.Н. Дружинина, Ю.М. Забродина, Б.Ф. Ломова, С.В. Недбаевой и других. Этот принцип предполагает рассмотрение движения психологического значения от теории через ее экспериментальную проверку к практическому применению. В применении к нашим исследовательским задачам принцип единства «теории-эксперимента-практики» был конкретизирован как принцип единства психологической теории смысложизненных ориентаций лич-

определенных приоритетах для каждого того или иного вида образования. Богословское образование сегодня стало более доступным, чем 10-15 лет назад и отношение к нему у молодых людей более осмысленное, тогда как, образование, получаемое сегодня в светских вузах, которое не всегда выступает гарантией трудоустройства, способствует падению престижности профессии, ее социальной значимости. Тогда для выбора соответствующей профессии молодому человеку нужны какие-то еще критерии, чтобы этот выбор удовлетворял юношу или девушку, чтобы была некоторая осмысленность этого выбора, связанного с дальнейшим жизненным путем.

Отсюда прослеживается и связь с результатами теста смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанного Д.А. Леонтьевым [80]. Показатель общей осмысленности жизни у студентов духовной семинарии выше, что и отражено в диаграмме на рисунке 2.

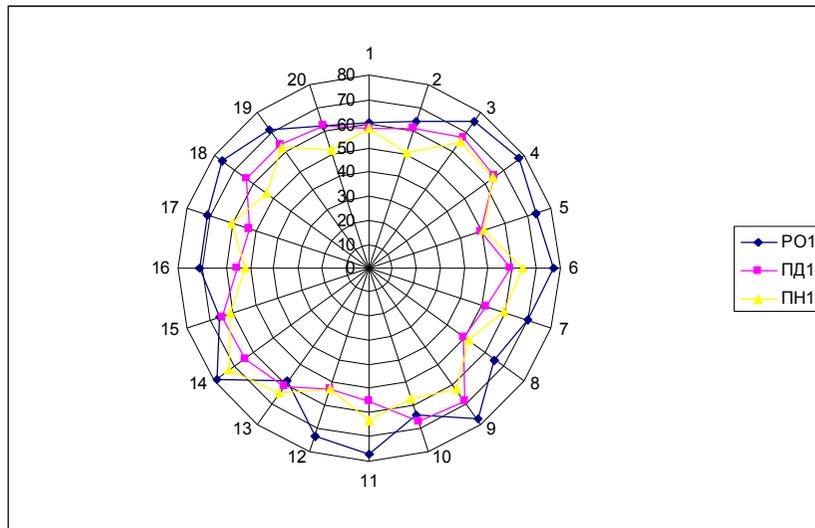


Рис. 2. Смысложизненные ориентации студентов на констатирующем этапе эксперимента

Кривая, расположенная к краю, обозначает результаты тестирования группы студенток регентского отделения (РО 1), изломанные линии, часто пересекающие друг друга показатели результатов тестирования групп студенток педагогов-дошкольников (ПД1) и педагогов начальных классов (ПН1). В таблице 1 приводятся средние арифметические значения основных параметров теста СЖО у студентов регентского отделения (обозначенной в таблице РО) и групп студентов педагогического института (обозначенных ПД1 педагоги дошкольного образования и ПН1 педагоги начальной школы).

ности, их экспериментального исследования у будущих педагогов-психологов и церковнослужителей и использования полученного материала при решении научно-практических задач;

- принцип смежности (междисциплинарных связей), что означает изложение курса психологии личности с учетом достижений педагогической, социальной психологии и психологии развития личности;

- принцип новизны и практической значимости – содержание материала выстраивается на основе современных научных достижений, оказание положительного влияния на развитие психологов-педагогов.

Осуществление целей и решение задач, поставленных в исследовании, проверка гипотетических посылок потребовали на каждом этапе работы использования комплекса взаимодополняющих методов научного исследования.

Обзорно-аналитический метод позволил выявить степень изученности состояния исследований по данной проблеме в психологической, психотерапевтической, педагогической, философской, социологической литературе; выделить основополагающие подходы к разрабатываемой проблеме, сформулировать гипотезу исследования.

Психодиагностический метод, осуществляемый в форме тестирования и применения опросных методик, которые использовались на всех этапах исследования. Были использованы стандартизированные тестовые методики и опросники. В качестве вспомогательного метода выступала беседа, которая применялась в целях повышения надежности и достоверности данных, полученных в результате применения других методов, на всех этапах исследования.

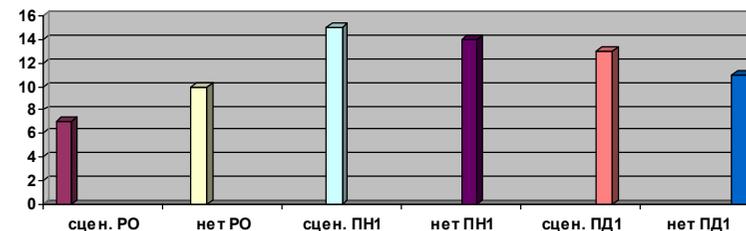
Экспериментальный метод использовался для соотнесения полученной информации с другими методами с реальным поведением слушателей, с целью фиксирования существенных свойств и отношений объекта в естественной ситуации. Включенное наблюдение позволило соотнести субъективные суждения слушателей и их реальное поведение. Запись протокола наблюдений была свободной, что позволяло фиксировать большой диапазон элементов общения и обеспечивало гибкость и точность в отображении объекта исследования.

Метод многомерного статистического анализа экспериментальных данных применялся для оценки достоверности полученных результатов исследования и значимости различных показателей испытуемых. Мы использовали математические методы обработки результатов: нахождение средней арифметической и медианы, t-критерия Стьюдента.

На констатирующем и завершающем этапах эксперимента нами были использованы следующие методики: авторский вариант адаптированного интервью по определению наличия или отсутствия «жизненного сценария» Э. Берна; тест смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанный Д.А. Леонтьевым [80]; адаптированный вариант методики Дж. Роттера, опросник уровня субъективного контроля (УСК), разработанный Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткиндром [128]; семантический дифференциал.

тированного нами из терапевтического интервью, предложенного Э. Берном, в письменную форму было выявление наличия или отсутствия «запрограммированной» жизненной перспективы, на которую оказывали влияние родители и другое ближайшее окружение девушек-первокурсниц.

По результатам анкетного вопросника «жизненного сценария» у 43 % студентов семинарии можно отметить влияние «жизненного сценария», тогда как среди студентов педагогического института этот показатель составил – 55 %. Результаты показаны на (рис. 1).



РО – студентки регентского отделения
ПН1 – студентки педагогики начальной школы
ПД1 – студентки дошкольной педагогики

Рис. 1. Показатели наличия и отсутствия «жизненного сценария»

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большинство студентов педагогического института, выбрав обучение в данном вузе из-за «сложившихся обстоятельств», разыгрывают в рамках своих «сценариев» попытку преодоления родительского программирования на «неуспех», а на самом деле еще точнее следуют его «букве», считая выбранную профессию педагога не своей профессией.

Из анализа ответов на вопросы нашей анкеты «Почему вы выбрали обучение в этом вузе?»; «Кем вы будете работать по окончании обучения?»; «Посоветуете ли вы своим друзьям учиться там же где и вы?», следует, что в ответах на первый вопрос студентов педагогического института чаще повторялись фразы: «По финансовому положению семьи», «Так сложилась судьба»; на второй вопрос 52% студентов педагогического института ответили, что не будут работать по профессии, а будут получать второе образование; на третий вопрос посоветуют выбрать обучение в этом же вузе лишь 15 % из числа опрошенных.

Иной результат мы получили, проанализировав ответы студентов первого курса духовной семинарии. В их ответах на вопрос: «Почему вы выбрали обучение в этом вузе?», чаще выдвигался мотив получения духовного образования, который составил 57 %. Результаты ответов на второй вопрос показали, что 93% студентов выбрали обучение в семинарии, для того чтобы работать по профессии. Ответ «да» на третий вопрос набрал 94 %. Результаты данного анкетирования показывают, что выбор современными молодыми людьми образования основывается на

тем строится матрица сходства шкал, которая в дальнейшем подвергается факторному анализу. Выделенные факторные структуры отражают присущие испытуемым структуры категоризации (семантические пространства личности), через призму которых происходит восприятие других людей, самого себя, в целом «картины мира», выработанной в результате индивидуального опыта.

В нашем исследовании личностный семантический дифференциал строился на базе шкалирования испытуемыми 12 объектов по 60 униполярным шкалам образованным коннотативными и денотативными прилагательными: 1. Светлый; 2. Темный; 3. Холодный; 4. Теплый; 5. Спокойный; 6. Тревожный; 7. Полезный; 8. Вредный; 9. Грустный; 10. Радостный; 11. Твердый; 12. Зыбкий; 13. Ложный; 14. Истинный; 15. Мирный; 16. Воинственный; 17. Богатый; 18. Бедный; 19. Вспыльчивый; 20. Нерешительный; 21. Сильный; 22. Наивный; 23. Злой; 24. Добрый; 25. Любящий; 26. Эгоистичный; 27. Чужой; 28. Понимающий; 29. Сексуальный; 30. Аскетический; 31. Расточительный; 32. Бережливый; 33. Любознательный; 34. Равнодушный; 35. Милосердный; 36. Жадный; 37. Нежный; 38. Жесткий; 39. Красивый; 40. Неряшливый; 41. Дисциплинированный; 42. Безответственный; 43. Опасный; 44. Безвредный; 45. Яркий; 46. Тусклый; 47. Общительный; 48. Застенчивый; 49. Чувствительный; 50. Робкий; 51. Горький; 52. Сладкий; 53. Завистливый; 54. Доброжелательный; 55. Глупый; 56. Умный; 57. Горький; 58. Сладкий; 59. Прагматичный; 60. Бессмысленный.

В качестве объектов оценивания служили роли: 1. «Я»; 2. «Я в детстве»; 3. «Я через 15 лет»; 4. «Я-идеальный»; 5. «Мама»; 6. «Папа»; 7. «Человек, вызывающий симпатию»; 8. «Человек, вызывающий антипатию»; 9. «Учитель»; 10. «Священник»; 11. «Студент вуза»; 12. «Студент семинарии».

Анализ полученных данных включал изучение состава значимых факторов, особенностей распределения шкал в факторном пространстве, и особенностей расположения в данном пространстве объектов оценивания, молодыми людьми. Это позволило проанализировать общее и различия в восприятии «Я» испытуемых светского и богословского образования.

2.2. Сравнительный анализ развития смысложизненных ориентаций у студентов богословского и светского гуманитарного вуза

В исследовании принимали участие студентки регентского отделения факультета церковных искусств Ставропольской духовной семинарии (35) и студентки групп педагоги-дошкольники (35 человек) и педагоги начальных классов (29 человек) Ставропольского государственного педагогического института. Чтобы проанализировать адекватность выбора образования для самих девушек, его значимость, нами была использована анкета «жизненного сценария» Э. Берна [20]. Целью опроса, адап-

1. Исследование наличия или отсутствия «жизненного сценария».

Берн, (так же как и Э. Эриксон) [184] считал, что в юношеском возрасте вследствие изменений в социальном статусе молодого человека происходит адаптация к тому или иному выбору жизненного пути. Для исследования, насколько самостоятелен выбор «жизненного пути», намеченного молодым человеком, или насколько этот выбор отягощен программой «жизненного сценария», использовался адаптированным нами в виде опросника устный вариант терапевтического интервью «жизненного сценария» Э. Берна. Берн разработал анализ человеческих отношений, которые, как правило, идут осознанно, но в которых немалую роль играют и импульсы из подсознания, являющиеся источником возникающих конфликтов. Проанализировав характер человеческих отношений, Берн выделил основную их структуру, на которой строятся так называемые «игры», лежащие в основе жизненных сценариев людей [20]. Модель же этого жизненного сценария намечается в ранние детские годы. Берн считал сценарием то, что человек еще в детстве планирует совершить в будущем, а жизненным путем то, что происходит в действительности. Он обозначил простейшие двусторонние позиции, как «Ты» и «Я», и на их основании описал четыре сценария.

1. Я «+» Ты «+». Это позиция вполне здоровой личности, символизирующая достойную жизнь, позиция Героев и Принцев, Героинь и Принцесс. Позиция успеха.

2. Я «+» Ты «-» (Я – Принц, а Ты – Лягушка). Это позиция превосходства.

3. Я «-» Ты «+». Психологически это депрессивная позиция, в социальном смысле – самоуничижения, передаваемая детям.

4. Я «-» Ты «-». Это позиция безнадежности. [20]

Берн поясняет, что «победителем» он называет «человека, преуспевающего (с его точки зрения) в том деле, которое он намерен сделать. Неудачник – тот, кто не в состоянии осуществить намеченное» [20]. Отбор сценария происходит в поиске сюжета и ответа на вопрос: «Что случается с такими, как я?» Берн писал, что ребенок, уже знающий, как стать победителем или неудачником, что означает «такие, как я» рано или поздно услышит историю о ком-нибудь, «таком, как я». В течение последующей жизни человек будет варьировать и «подгонять» под сценарий выбор работы, на ком жениться, сколько иметь детей, когда и даже как умереть. Если в возрасте от 6 до 10 лет происходит адаптация к сценарию (победитель привлекательный человек, неудачник, отталкивающий для всех, кроме таких же, как он), то юношеский возраст это уже своего рода репетиция сценария. В юношеском возрасте происходящий переворот в системе чувств постепенно отделяет молодого юношу или девушку от семьи и приближает к сверстникам. Берн замечает, что сценарий приспособляется к новой ситуации и становится более «презентабельным»: он уже может предполагать не неудачу, а частичный успех, из неудачника можно превратиться если не в победителя, то, по крайней мере,

в человека, добившегося равновесия [20]. Нами не определялось, относится ли «жизненный сценарий» студента к соответствующей группе сценариев, описанных Э. Берном, а есть ли влияние «жизненного сценария» на молодого человека или он достаточно независим от него, т.е. самостоятелен в своих выборах планов на будущую жизнь.

2. Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева

Тест смысложизненных ориентаций в редакции Д.А. Леонтьева является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махوليки. Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмперической валидации ряда представлений об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах. Суть этих представлений заключается в том, что неудача в поиске человеком смысла своей жизни (экзистенциальная фрустрация) и вытекающее из нее ощущение утраты смысла жизни (экзистенциальный вакуум) являются причиной особого класса душевных заболеваний – ноогенных неврозов, которые отличаются от раннее описанных видов неврозов. «Цель в жизни», которую диагностирует методика, авторы определяют как переживание индивидом онтологической значимости жизни. Валидизация теста прошла несколько этапов. Крамбо и Махолик провели сравнительное исследование пяти групп испытуемых, начиная от «высокоустремленных» аспирантов из Гарвардской летней школы и кончая клиентами психологической консультации и госпитализированными алкоголиками. Было найдено два факторных решения, четырех- и пятифакторное. Последнему было отдано предпочтение как лучше дифференцирующему теоретически существенные аспекты ощущения осмысленности жизни. Выделены следующие пять факторов, или субшкал: 1. Качество жизни: общая оценка удовлетворенности субъекта той жизнью, которой он живет. 2. Смысл бытия: наличие в жизни смысла и целей, уверенность в возможности их найти. 3. Препяды бытия: отношение к смерти и личностному выбору. 4. Ответы на вопросы бытия: возможность найти решение экзистенциальных проблем, отсутствие страха и смущения перед ними. 5. Будущая жизнь и ответственность. Было отмечено, что студенты с религиозными убеждениями дали значимо более высокие показатели по тесту, чем неверующие (Shek, Hong, Cheung, 1987). Адаптация теста осмысленности жизни на русском языке впервые выполнена К. Муздыбаевым (ИСЭП АН СССР, г. Ленинград). Другая русскоязычная версия теста осмысленности жизни (ОЖ) была разработана и адаптирована Д.А. Леонтьевым (факультет психологии МГУ) в 1986-88 гг. Версия К. Муздыбаева была взята за основу и видоизменена по следующим трем параметрам: были изменены и упрощены формулировки ряда пунктов с сохранением общего их смысла; вместо общего начала предложения с двумя вариантами окончания формулировалась пара целостных альтернативных предложений с одинаковым началом; асимметричная шкала градации ответов от 1 до 7 была

мация, которая инвариантна всей совокупности шкал, входящих в фактор. Этим инвариантом оказывается эмоциональный тон или образное переживание, лежащие в основе коннотативного значения, – генетически ранней формы значения, в которой отражение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственная ткань еще слабо дифференцированы. Именно поэтому метод СД позволяет оценивать не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознаваемыми формами обобщения.

Зависимость факторной структуры семантического пространства от круга шкалируемых понятий Ч. Осгуд объясняет тем, что между понятиями и шкалами существует взаимодействие в процессе вынесения суждения (оценки). Например, если оценивается понятие «мать», имеющее сильную эмоциональную окраску, то в той степени, в какой сама шкала имеет оценочную нагрузку, ее эмоциональное значение станет еще более оценочным, что в корреляционных терминах означает ее поворот в семантическом пространстве к оценочному фактору. Иными словами, каждое понятие или понятийный класс имеют тенденцию производить поворот шкал в семантическом пространстве к своим собственным характеристическим свойствам. Так, для понятия «атлет» шкала «хороший – плохой» должна стремиться к возрастающей корреляции со шкалой «сильный – слабый» и к уменьшению корреляции со шкалой «добрый – злой». Коэффициент корреляции между парой шкал может изменяться в диапазоне от 0,6 до – 0,6 в зависимости от шкалируемого понятия. В то время как классический универсальный СД отражает обобщенные эмоционально – оценочные формы классификации, факторные структуры частных СД представляют более узкие основания классификации более денотативно (предметного) характера и отражают «имплицитную теорию личности по поводу объекта, т.е. категоризацию». Одной из разновидностей частных семантических пространств являются так называемые личностные семантические дифференциалы, построенные на базе прилагательных, обозначающих черты личности и характера, и ориентированные на оценку себя или другого человека.

Процедура построения личностного СД стандартна. По множеству биполярных и униполярных шкал, образованных «личностными» прилагательными, оценивается множество реальных людей или литературных персонажей, живописных или фотографических портретов, и на основе сходства оценок этих объектов по шкалам строится матрица сходных шкал, которая затем подвергается факторному анализу.

Построение личностного семантического дифференциала стандартизовано и заключается в следующем: создается набор униполярных шкал образованных личностными прилагательными, с помощью которых оценивается множество реальных людей (объекты исследования), на основе сходства оценок этих объектов по шкалам (7 балльная шкала). За-

странств, которые исследуются с помощью набора прилагательных, означающих черты личности и характера, и ориентированных на оценку как самого себя, так и других людей.

Метод семантического дифференциала получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Этот метод был разработан в 1955г. группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом и представляет собой комбинацию процедур шкалирования и метода контролируемых ассоциаций. Как метод контролируемых ассоциаций, семантический дифференциал выгодно отличается от ассоциативных методов большей компактностью. Исследователь получает в руки численно представленные стандартизированные данные, легко поддающиеся статистической обработке. Снимается возможность ассоциаций по принципу речевых штампов, рифмовочных ассоциаций, т.е. ассоциаций, обусловленных не близостью плана содержания, а сходством плана выражения. С другой стороны, выбранные шкалы могут навязывать расчленения исследуемого материала, являющиеся незначимыми для испытуемого. Как полагал Осгуд, метод СД позволяет измерять так называемое коннотативное значение – те состояния, которые следуют за восприятием символа – раздражителя и необходимо предшествуют осмысленным операциям с символами. В методе СД измеряемые объекты (понятия, изображения, персонажи и т.п.) оцениваются по ряду биполярных градуальных (трех-, пяти-, семибалльных) шкал, полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов. Оценки понятий по отдельным шкалам коррелируют друг с другом, и с помощью факторного анализа удается выделить пучки таких высококоррелирующих шкал, сгруппировать их в факторы. Психологическим механизмом, обеспечивающим взаимосвязь и группировку шкал в факторы, Ч. Осгуд считал явление синестезии.

Синестезия – психологический феномен, состоящий в возникновении ощущения одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности, как, например, переживание цветового образа в ответ на музыкальную фразу в цветомузыке. Механизмы синестезии признаются основой метафорических переносов в высказываниях типа «бархатный голос», «кислая физиономия», «темная личность» и т. п. Семантическое пространство является своеобразным метаязыком описания значений, позволяющим путем разложения их содержания в фиксированном алфавите категорий – факторов проводить семантический анализ этих значений, выносить суждения об их сходстве и различии путем вычисления расстояний между соответствующими значениями координатными точками в пространстве.

Сам переход от описания объектов с помощью признаков, заданных шкалами, к описанию объектов с помощью факторов, являющихся смысловыми инвариантами, связан с потерей информации об объектах, так как из содержания шкалы в факторе отображается только та инфор-

заменена симметричной шкалой – 3 2 1 0 1 2 3. Последнее было сделано с целью уменьшения «прозрачности» методики и устранения позиционных эффектов. В качестве критерия уровня значимости был использован вес 0,40. С учетом этого критерия пункты опросника объединились в факторы следующим образом (некоторые пункты вошли в несколько факторов):

1 фактор – 6 пунктов, которые можно объединить общим наименованием «цели в жизни», т.е. наличие жизненных целей, призвания, намерений в жизни.

2 фактор – 2 довольно разных пункта, которые чисто условно можно объединить общим названием «верность ложному пути» (обязательность выполнения возложенных обязанностей даже при наличии внутреннего протеста).

3 фактор – 6 пунктов под общим названием «интерес и эмоциональная насыщенность жизни».

4 фактор – 5 пунктов. Общее название «удовлетворенность самореализацией» (выражает ощущение успешности осуществления самого себя в жизни и повседневной деятельности).

5 фактор – 4 пункта. Общее название «Я – хозяин жизни» (выражает ощущение человеком его способности влиять на ход собственной жизни).

6 фактор – 5 пунктов. Общее название «управляемость жизни» (выражает уверенность в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора).

Таким образом, несмотря на малый объем опросника (20 пунктов), при факторном анализе выделилось шесть факторов, пять из которых (за исключением второго) хорошо интерпретируются, включают с весом не менее 0,40 от 4 до 6 пунктов каждый и значимо ($p < 0,01$) коррелирует с общим показателем осмысленности жизни. Результаты, полученные при факторизации, позволяют утверждать, что осмысленность жизни личности не является внутренне однородной структурой. Полученные факторы (за исключением второго) можно рассматривать как составляющие смысла жизни личности. При этом они разбиваются на две группы. В первую входят собственно смысложизненные ориентации: цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Нетрудно увидеть, что эти три категории соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим) и результатом (прошлым). Как видно из приведенных данных, человек может черпать смысл своей жизни либо в одном, либо в другом, либо в третьем (или во всех трех составляющих жизни). Это лишний раз подтверждает правоту В. Франкла, который отмечал, что смысл всегда может быть найден, и закладывает основу для теоретической и эмпирической типологии смыслов жизни. Два оставшихся фактора характеризуют внутренний локус контроля, с которым, согласно приведенным выше данным, осмысленность жизни тесно связана, причем один из них характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен,

а второй отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль (образ «Я») [80].

3. Тест уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд)

Адаптированный вариант методики Дж. Роттера опросник уровня субъективного контроля (УСК), разработанный Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткиндром [128] с целью изучения динамики ответственности, готовности к активности и переживание «Я» был использован в нашем исследовании в качестве вспомогательной методики, подтверждающей полученные результаты тестирования по смысложизненным ориентациям.

В настоящее время в психологии распространена концепция (теория локуса контроля) о двух типах ответственности [128]. Ответственность первого типа проявляется в том случае, если личность считает ответственной за все происходящее с ней саму себя. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию. В соответствии с тем, к какому типу ответственности принадлежит личность, ему соответствует определенное значение локуса контроля: интернальный или экстернальный.

Человек, обладающий интернальным (внутренним) локусом контроля, принимает ответственность за события, происходящие в его жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, проявляет больше настойчивости в достижении поставленных целей. Экстернальный (внешний) локус контроля, напротив, отличается приписыванием ответственности за все внешним факторам.

В исследованиях современных психологов как отечественных, так и зарубежных, доказано, что тип контроля личности (экстернальный или интернальный) коррелирует с такими показателями, как ответственность, самостоятельность (К. Муздыбаев, Дж. Роттер); поле-независимость (Х. Уиткин); способность прогнозировать будущее (Thayer S.); последовательность и стабильность поведения (Platt I, Elsenman R.); степень информативно-поисковой активности (Seeman M, Pavis W.L.); отношение к трудовой и учебной деятельности (Mitchel T.R., Snysek Ch.M., Weed S.E., К. Муздыбаев) и т.д. Т.Н. Щербакова трактует проблему ответственности через категорию субъективного контроля, служащего критерием профессиональной и личностной зрелости человека и фактором личностного роста. «Устойчивая система субъективного контроля рассматривается как предпосылка целостной личности, обретения личностной свободы» [180].

Опросник УСК является многомерной шкалой, выявляющей индивидуальные особенности локуса контроля, отнесенного к разнообразным жизненным ситуациям. Авторы теста исходили из иерархических представлений о структуре системы регуляции деятельности.

Личностный опросник состоит из 44 пунктов, в котором выделены следующие параметры: обобщенный показатель локуса контроля (шка-

ла общей интернальности – Ио); два показателя среднего уровня общности (шкала интернальности в области достижений – Ид и неудач – Ин); а также четыре специфических показателя, имеющие отношение к конкретным ситуациям, возникающим в таких сферах жизнедеятельности, как семейная (Ис), учебная (Иу), межличностная (Им), здоровье и болезни (Из), с которыми обследуемый может согласиться (+) или не согласиться (–). Для исследовательских целей предусмотрен ответ по шестибальной шкале «–3, –2, –1, +1, +2, +3», в которой «+3» означает «полностью согласен», а «–3» – «совершенно не согласен». С помощью уровня субъективного контроля осуществляется измерение интернальности – экстернальности по следующим шкалам:

1. Общей интернальности (I_o);
2. Интернальности в области достижений (I_d);
3. Интернальности в области неудач (I_n);
4. Интернальности в семейных отношениях (I_c);
5. Интернальности в области производственных отношений (I_y);
6. Интернальности в области межличностных отношений (I_m);
7. Интернальности в отношении здоровья и болезни (I_z).

Уровень субъективного контроля является обобщенной характеристикой личности, оказывающей регулирующее воздействие на формирование межличностных отношений, а также на способы разрешения кризисных производственных или семейных отношений. В результате анализа литературы по проблеме формирования системы ценностных ориентаций и, исходя из определенных нами критериев, подтверждается, что локус контроля является одним из основных показателей формирования профессиональной системы ценностных ориентаций и личностных смыслов. Механизм интернализации в этой связи может рассматриваться как базовый в формировании профессиональной системы ценностных ориентаций личности.

Необходимо отметить, что внутренним интернальным контролем обладают те лица, которые принимают ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами личности. Интернальность как компонент личностной зрелости может коррелировать с социальной зрелостью и позитивной шкалой ценностей. И, напротив, внешний экстернальный контроль присущ тем личностям, которые склонны приписывать ответственность за все события внешним факторам (другим людям, случаю, судьбе и т.д.). Экстернальность корреляционно может быть связана с недостаточной социальной зрелостью и несформированной или асоциальной шкалой ценностей.

4. Метод личностного семантического дифференциала

На заключительном этапе эксперимента методом исследования воспитания личностью содержания светского и богословского образования являлось построение семантического пространства с помощью применения техники личностного семантического дифференциала. Эта техника относится к числу методов построения частных семантических про-