

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени Б. Н. ЕЛЬЦИНА**

**Диссертационный совет Д 13.20.623**

На правах рукописи  
УДК37.015.3;159.9(575.2)(043.3)

**СУЛАЙМАНОВА АЙГУЛ ИШЕНАЛИЕВНА**

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КАК  
ФУНДАМЕНТ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ**

19.00.07 – педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
Иванова В.П.

Бишкек – 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1 ФЕНОМЕН «СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Основные понятия в исследовании: «смысл», «смысловая сфера личности», «смысл жизни», «смысложизненные ориентации» .....	11
1.2 Теоретические подходы к исследованию понятия «смысложизненные ориентации» в контексте особенностей личности .....	22
1.3 Смысложизненные ориентации как новообразование студенческого возраста.....	46
1.4 Формирование личности и смысложизненных ориентаций в учебно-профессиональной деятельности студентов .....	58
Выводы по первой главе .....	68
<b>ГЛАВА 2 МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ФУНДАМЕНТ РАЗВИТИЯ ИХ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ .....</b>	<b>71</b>
2.1 Методологические принципы и подходы к исследованию .....	71
2.2 Методы и методики исследования .....	79
2.3 Обоснование выборки.....	84
2.4 Этапы исследования.....	85
<b>ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ФУНДАМЕНТ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ .....</b>	<b>86</b>
3.1 Программа исследования.....	86
3.2 Пилотажное исследование.....	88
3.3 Анализ и интерпретация эмпирических данных эксперимента .....	103
3.4 Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций и ценностей сельских и городских студентов .....	140

3.5 Корреляционный анализ .....	149
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>167</b>
<b>ВЫВОДЫ .....</b>	<b>170</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>173</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....</b>	<b>191</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Проблема смысла жизни приобретает особую актуальность и значимость в свете глобальных проблем современности начала XXI века, существующих конфликтов, кризисных и критических ситуаций, порождающих дефицит смысла в дальнейшей жизни человека.

Время, в котором мы живем – это время кардинальных изменений всех сторон жизни общества: политической, социальной, экономической, культурной, духовной. Эти изменения привели к необходимости переосмысления и переоценки значимости многих фундаментальных ценностей, потребностей, выступающих источниками смыслообразования личности. Нестабильность внешней среды является детерминирующим фактором поиска новых смысложизненных ориентаций.

Проблема смысла, смысла жизни – эта проблема занимала умы многих ученых и была связана с анализом сознания (Э. Гуссерль, М. Вебер, В. Дильтей, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, Э. Шпрангер, К. Ясперс), смысловых механизмов сознания и деятельности (Э. Толмен, К. Левин, Дж. Келли, Дж. Ньютен), анализом текста, его интерпретации (Э. Бетти, Х.Г. Гадамер, П. Рикер, Ф. Шлейермахер, Ф. Шлегель, Г. Шпет, М. Бахтин и др.).

В теоретических и экспериментальных исследованиях зарубежной психологии понимание процесса обретения смысла жизни освещалось с позиции психоанализа З. Фрейдом, Дж. Клейном, аналитической психологии К. Юнгом и А. Адлером. Эти идеи были продолжены в работах Дж. Бьюджентала, С. Мадди, А. Пауэля, Дж. Ройса, Ф. Феникса, В. Франкла и др. Как интегральная смысловая ориентация смысл жизни рассмотрен в российской психологии А.Г. Асмоловым, Д.А. Леонтьевым, В.П. Зинченко, Г.Л. Тульчинским, Ю.В. Александровым, К. Обуховским, В.Э. Чудновским. Однако во всех работах акцент делался на особенностях, структуре, механизмах смысла,

смыслообразования, а личностные особенности в контексте смысложизненных ориентаций оставались малоисследованными.

В отечественной психологии проблема смысла, понимания исследовалась с философских позиций А.А. Брудным и его учениками Дж. Бокошевым, В.К. Нишановым и др. В более широком аспекте (психолингвистическом, психологическом, педагогическом) проблема рассматривалась А.А. Брудным. Проблема личностного смысла и его связи с ценностными ориентациями нашла отражения в исследованиях Ч.А. Шакеевой, в психолого-педагогическом аспекте – в работах В.П. Ивановой, А.А. Чазовой, Н.А. Багдасаровой, в этнопедагогике – в исследованиях Т.А. Конурбаева, Г.Т. Ботокановой.

**Объект:** смысловая сфера личности как совокупность обстоятельств жизни и деятельности человека как функционального целого.

**Предмет:** личностные особенности студентов как фундамент развития смысложизненных ориентаций.

**Цель:** Выявление и исследование психологических личностных качеств студентов, лежащих в основе развития смысложизненных ориентаций. Определение взаимосвязи личностных особенностей с уровнем смысложизненных ориентаций.

**Задачи исследования:**

1. Разграничить основные понятия исследования «смысл», «смысл жизни», «смысловые образования», дать определение феномена «смысложизненные ориентации» как психологического явления.

2. Проанализировать основные теоретические подходы к исследованию психологического содержания и структурных компонентов смысложизненных ориентаций и этапов их развития.

3. Экспериментально исследовать личностные особенности студентов в контексте смысложизненных ориентаций.

4. Определить мишени профилактики и коррекции несформированности смысложизненных ориентаций студентов.

**Общая гипотеза исследования:** личность и смысл носят взаимосвязанный детерминирующий характер: смысл, с одной стороны, предстает системообразующим фактором его личностной основы, а с другой – черпается из окружающего мира, где воплощены смыслы всех тех личностей, которые создавали объекты культуры, искусства, техники и т.д.; возникающие при взаимодействии личности и мира смысловые образования формируются в сознании личности и в ее деятельности, в частности, в учебно-профессиональной деятельности.

Частные гипотезы:

1. Смысложизненные ориентации представляют сложноорганизованный, многокомпонентный психологический феномен, выступающий как интегральная смысловая ориентация в структуре личности.
2. Ядро личности составляет совокупность смысловых образований и связей между ними, а источниками являются ее потребности, мотивы, интенции. Ценности, как личностные особенности выступают высшими смыслами личности.
3. Личностные особенности обуславливают становление и развитие смысложизненных ориентаций и вместе с социальными обстоятельствами порождают определенный путь их развития и тип их структуры.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили положения философской антропологии о деятельности и творческой сущности человека, о культуросообразной организации его сознания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко), неклассический подход, принцип единства деятельности и сознания, развития, а также общепсихологические теории образования смысла, смыслообразования (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, А.А. Брудный, В. Франкл), смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев, В.Э. Чудновский, В.Франкл).

**Методы и методики исследования:** метод теоретического анализа основывается на комплексном подходе, содержащем синтез взаимодействующих философских, психологическо-педагогических теорий по проблеме, в экспериментальной работе использовались авторская анкета, сочинение «В чем мой смысл жизни», контент-анализ, беседа, методика М. Рокича «Ценностные ориентации», Тест «Смысложизненные ориентации (СЖО)», Д.А. Леонтьева, психодиагностический тест (ПДТ) - «Многофакторный личностный опросник» В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского, методика «Способ диагностики базовых смысловых установок личности» (А.Д. Ишков, Н.Г. Милорадова), методика «Диагностика уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера» (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда), методика «Образ жизни» О.И. Моткова, опросник «Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

**Экспериментальную базу исследования** составили студенты учебных заведений г. Бишкек в возрасте 17–23 года (БГУ им. К. Карасаева, КРСУ им. Б.Н. Ельцина, КНК им. К. Молдобасанова, КГТУ им. М. Раззакова, БКАМС). Общая выборка 364 студента: в пилотажном исследовании принимали участие 94 студента (47 экономисты и 47 – гуманитарии), констатирующий эксперимент – 270 студентов (136 юношей, 134 девушек). Продолжительность исследования 2013–2018 гг.

**Надежность полученных результатов** подтверждена обширным анализом исходных научных концепций, адекватностью применяемых методов задачам исследования и репрезентативностью экспериментальной выборки (364 человек); корректным применением современных методов математической статистики (SPSS 17.0), содержательным анализом, выявленных фактов и зависимостей.

**Научная новизна и значимость исследования.** Обобщены и углублены существующие теоретические подходы в понимании особенностей личности в

контексте смысложизненных ориентаций; уточнено понятие «смысложизненные ориентации»; определены базовые особенности личности, необходимые для становления смысложизненных ориентаций; показан характер развития смысложизненных ориентаций студентов в их учебно-профессиональной деятельности и зависимость их развития от направленности учебного процесса, перевод его на личностно-смысловой уровень. Определены возможные мишени профилактики и психокоррекции ведущих смыслов жизни, определены направления в разработке методов коррекции, психологической поддержки при формировании базовых личностных качеств и жизненных ценностей студентов.

**Практическая значимость:** Разработаны методические рекомендации по коррекции базовых личностных качеств и жизненных ценностей студентов, психологической помощи при формировании отдаленных жизненных целей. Результаты апробированного комплекса психодиагностических методик могут быть использованы для диагностики личностных качеств студентов как основы для формирования смысложизненных ориентаций и как дальнейшего изучения личностно-профессиональных смыслов учебной деятельности. Педагоги вузов и других общеобразовательных учреждений могут использовать личностно-смысловую направленность учебной деятельности в процессе применения инновационных методов активного обучения.

Данные исследования могут быть включены в учебные курсы «Психология личности», «Педагогическая психология», «Психология понимания».

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Смысложизненные ориентации (СЖО) выступают как многоуровневое динамическое образование с присущими ему мотивационными тенденциями, ценностными ориентациями, смысловыми установками, личностными особенностями, которые внутренне организуют содержание сознания, неся регулятивную функцию и определяя последовательность линии поведения,



интегрирующее способность человека к системному осмыслению жизни, самопознанию и саморазвитию.

2. Представления студентов о смысле жизни носят не всегда четкий, осмысленный характер; смысложизненные ориентации студентов имеют средний и высокий уровень выраженности; преобладающими структурами СЖО являются авторитарная (индивидуалистические, эгоистические, прагматические тенденции) и номинальная (по В.Э. Чудновскому); в ценностно-смысловой сфере современных студентов отсутствует острый кризис; ценности материального характера в структуре смысловой сферы студентов актуализировались и входят в ядро ценностей и смысложизненных ориентаций.

3. Личностные особенности студентов с высоким уровнем СЖО, выступающие в виде его фундамента, имеют и высокий уровень значений по шкалам *Цель, Результат, Процесс, ЛК - Я, ЛК - Жизнь*, и включают такие жизненные ценности как *креативность, достижения и образование* и качества *совестливость, общая активность, общительность*. У студентов со средним уровнем преобладают такие личностные особенности, как *психотизм, депрессия, робость, психическая неуравновешанность, интроверсия*, в базовых смысловых установках у них преобладает негативный компонент (*вербальная зависимость, эмоциональная зависимость, ответственность за других, зависимость от достижений*).

У студентов с высоким уровнем СЖО преобладает гуманистическая, а со средним уровнем – прагматическая направленность. Преобладание ценностной регуляции над потребностной рассматривается как источник смыслообразования. Гармоничное функционирование личностей студентов с высоким уровнем СЖО является одним из факторов оптимальной реализации жизненного предназначения.

**Личный вклад соискателя** состоит: в анализе научных исследований по изучаемой проблеме, по результатам которого сформированы гипотезы; в

проведении эмпирического исследования; формулировке научных положений, подготовке публикаций, докладов, статей.

**Апробация работы.** Данные, полученные в исследовании обсуждались на конференциях «Становление и развитие психологической науки в Кыргызстане: проблемы и перспективы». Бишкек, 2015; «Человек в пространстве возможностей» г. Бишкек: КРСУ, 2015; «Актуальные процессы формирования науки в новых условиях». Москва, 2016; «Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития», Омск, 2016; «Наука, образование и инновации». Екатеринбург, 2016, «Человек как субъект жизнедеятельности», Бишкек, 2018; на заседаниях кафедры психологии КРСУ, а также в 16 научных статьях.

**Структура диссертации:** содержит введение, три главы, выводы, практические рекомендации, список литературы, включающий 185 источников, 16 из которых на иностранном (англ.) языке. Материал исследований изложен на 193 страницах, содержит 10 рисунков и 31 таблиц.

# ГЛАВА 1 ФЕНОМЕН «СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ» КАК ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## 1.1 Основные понятия в исследовании: «смысл», «смысловая сфера личности», «смысл жизни», «смысложизненные ориентации»

Представленные в заголовке параграфа ключевые понятия «смысл», «личностный смысл», «смысловая сфера личности», «смысл жизни», «смысложизненные ориентации», «смыслообразование» составляют единое семантическое пространство, где родовым понятием выступает понятие смысла.

Определение «*смысла*» можно отнести к мало изученным феноменам, ввиду того, что смысл представляет собой сложную и многоуровневую смысловую реальность, принимающую различные формы [86, с. 105]. Будучи междисциплинарным явлением, смысл имеет множество подходов к ее решению, которые порождают также большое разнообразие теоретических концепций.

Феномен «смысл» происходит этимологически от «мысли», то есть иметь смысл, означает «быть с мыслью», сопровождаться мыслью, быть подвергнутым воздействию мысли [128, с. 9]. Другими словами смысл заложен в сущности слов. В соответствии с толкованием других источников смысл рассматривается как «значение». Смысл следует понимать и как природную суть, значение чего-нибудь [100]. Все же большинство авторов (С.Л. Рубинштейн, 1976; Л.С. Выготский, 1982; А.Н. Леонтьев, 1979; В.П. Зинченко, 1988,1991; А.Г. Асмолов, 1990, 1996; Г. Фреге, 2000 и др.) рассматривают феномены «значение» и «смысл» как различные понятия. «Значение – это социально кодифицированная форма общественного опыта. Эта кодифицированность (связанная с потенциальной возможностью осознания)

является его конституирующим признаком» [79, с. 139]. Смысл же – это функционирование значений, в которых «представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира» [81, с. 141]. Эта оппозиция существует, но в речевой деятельности человека она исчезает.

Смысл по Д.А. Леонтьеву, представляет собой многоуровневое, динамическое образование, выступающее в виде смысловой сферы, обуславливающей жизненный мир человека. В данной концепции разнообразные смысловые феномены выступают как единая система закономерностей и психологических механизмов функционирования смысловой реальности [86, с. 93]. «Смысл – это идеальное образование, как и мысль, вне головы человека не существует» [55, с. 95]. Смыслы, распространенные индивидом на объекты понимания, он черпает из своего внутреннего мира – мира индивидуального сознания, образующего основу понимания. Этот мир формируется на базе языка и чувственных впечатлений и включает в себя наглядные и абстрактные образы, связи между ними, знание, верования индивида, его морально – этические нормы [Там же, с. 96].

Еще философы античности (Сократ, Платон) отмечали, что осмысление, как таковое является необходимым компонентом проникновения в сущность вещей. «Глубина составляет нечто, специфически присущее смыслу» [29, с. 134]. Осмысление тесно связано с процессом понимания и занимает важнейшее место, прежде всего в решении широкого круга вопросов, связанных с общением, воспитанием, обучением и научным познанием. Одновременно понятие смысл имеет общекультурное значение и проявляется не только при взаимодействии человека с человеком, но и при его взаимодействии с предметным миром [55].

Таким образом, смысл обуславливается как когнитивными, так и аффективными компонентами психики и проявляет себя в поведенческих реакциях, выполняя функции взаимосвязи между субъектом и миром.

При всей многочисленности определений термина «смысл» (более 90 и герменевтических, философских. и лингвистических определений), которые мало проясняют суть, их толкования и объяснения до сих пор не дают исчерпывающего понимания феномена «смысл». По мнению А.А. Брудного, обратить внимание на отсутствие смысла намного легче, чем предоставить исчерпывающие объяснения его сущности [25, с. 137]. И, по его словам, пока в мире существует «ищущий и изучающий» процесс изучения смысла для человека будет всегда актуальным [Там же]. Такого же мнения придерживается С. Лем, по мнению которого исследования смысла будут продолжаться на всем протяжении существования вселенной [77, с. 403].

Смысл существует в сознании, это не просто единица сознания, а это обобщенное резюме, в котором аккумулируется вывод. В реальной же жизни сделать вывод, – найти главный смысл – значит принять самостоятельно жизненно важное решение, определить направление поступка из множества возможных. В свое время Л.С. Выготский, а за ним и его ученики (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко) подчеркивали, что сознание индивида имеет смысловое строение и порождает смысловые системы, смысловые образования.

Концепция смысловых образований личности была сформулирована А.Н. Леонтьевым [83] и группой его учеников. Ее центральное звено образует понятие *личностного смысла* как «индивидуализированного отражения действительного отношения личности к тем объектам, явлениям, ради которых разворачивается его деятельность...» [110, с. 192] Личностные смыслы объединяются в виде связной системы «смысловых образований личности», куда входят мотивы, побуждающие человека к деятельности, реализуемое деятельностью отношение человека к действительности, приобретенной для него ценность. Центральная характеристика личностных смыслов – их зависимость от места человека в системе социальной ситуации развития, т.е. от его социальной позиции. И здесь принцип деятельностного опосредования оказывается системообразующим, объяснительным и конструктивным.

Содержательная сторона смыслообразования выступает в виде диады: от минимального к максимальному насыщению: от становящегося смысла – к ставшему, от неопределенного смысла – к определенному, от постигаемого смысла – к постигнутому [109]. В смыслообразовании отражается роль смысла как связующего звена между субъектом и миром, а закономерность развития смысловой сферы личности может быть рассмотрена как переход от зоны актуального развития (актуальные смыслы) к зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) (потенциальные смыслы), а затем – в зону саморазвития.

Для определения психологических факторов и механизмов развития смысложизненных ориентаций как основного понятия исследования, следует рассматривать их во взаимосвязи с дифференцированными воздействиями на их развертывание феноменами «смысл» и «смысл жизни». В свою очередь осознание «смысла жизни» предполагает понимание феномена «смысл» [25, с. 130].

В связи с вышеприведенными уточнениями и объяснениями толкования феномена «смысла» можно перейти к изучению и анализу феномена *«смысла жизни»*.

История человечества показывает нам, что проблема смысла жизни, являясь одной из ранних философско-этических проблем, возникла в результате самопознания и духовного самосовершенствования человеческой личности. Трактовка научного понятия смысла жизни во многом определяется конкретно-историческими факторами и уровнем развития самого философского знания. Так, в античности философы считали, что смысл жизни заключается в нравственности и совершенствовании души (Сократ, Платон, Диоген, Декарт, Спиноза и др.), а в средневековье его понимание заключалось в подчинении божественному провидению. В отличие от других парадигм мыслители Нового времени (Г. Гегель, 1937; И. Кант, 1964; Ф. Ницше, 1902; Л. Фейербах, 1955; Ф. Шеллинг, И. Фихте, 1908 и др.) указывали на постоянное творчество человека, направленное на становление собственной индивидуальности: «Личность, не

ищет смысл, а вырабатывает его». Этой парадигмы придерживались в дальнейшем (К. Ясперс, 1994; М. Хайдеггер, 1991; Ж-П. Сартр, 2000; А. Камю, 1980 и др.) и философия жизни, персонализм, философская антропология, экзистенциализм: индивид должен сам определять свои жизненные ориентиры [149].

Феномен «смысл жизни» становится объектом психологической научной рефлексии впервые в исследованиях З. Фрейда. Желание познать смысл жизни считалось показателем психического нездоровья [151, с. 36]. Однако феномен рассмотрен там односторонне и как негативное явление. Можно считать точкой отсчета исследований смысла жизни 1924 год, когда вышла работа А. Адлера. Эта концепция представляет особую ценность, связывая смысл жизни с жизненным стилем [168, р. 15]. Для А. Адлера, смысл жизни заключается в творческом служении обществу [169, р. 83]. Такой же точки зрения придерживался К. Юнг, рассматривая с позиции особого воздействия на эго-личность роста самопознания в результате интеграции содержимого коллективного бессознательного [175, р. 7]. Так, согласно К. Юнгу, если человек не продвигается по пути самопознания, возникают невротические симптомы, в том числе, такие широко известные, как фобия, фетишизм или депрессия. Одной из характеристик «смысла» по К. Юнгу является его архетип целостности («Самость»). Однако в отличие от А. Адлера, К.Г. Юнг считает, что смысл жизни не возникает сам по себе, автоматически, а поиски смысла жизни являются трудной жизненной задачей.

Первая половина двадцатого столетия характеризуется заметным снижением стремлений общества к формированию жизненных ценностей и поиска смысла жизни, что повлияло на зарождение различных концепций, в том числе и на развитие идей гуманистической психологии (А. Маслоу, 1999; К. Роджерс, 1994; Р. Мэй, 1994; Г. Олпорт, 1961), основные цели которой ориентированы на присущее только человеку развитие высших духовных ценностей.

Для современного человека характерно не обращать внимание и не размышлять о смысле жизни до тех пор, пока его жизнь осмысленна и благополучна. Но как только возникает нехватка осмысления жизненных проблем, человек начинает поиск смысла жизни [182, p. 359].

Особый интерес для настоящего исследования представляет собой концепция В. Франкла, в соответствии с которой поиск смысла жизни – это естественная врожденная мотивация, свойственная любому человеку [148, с. 14]. Потерю смысла жизни В. Франкл считал причиной множества человеческих бед и такое состояние интерпретировал как экзистенциальный вакуум [147. С. 63-65]. Возникновение смыслоутраты или ноогенного невроза (иногда еще используют такие понятия как «пассивное самоубийство», «экзистенциальная фрустрация») – это духовное заболевание человека, сопровождающееся состояниями депрессии, отчаяния, чувством безысходности и часто приводящее к суициду.

Необратимость смыслоутраты на духовном уровне человек осваивает через проблему смерти и бессмертия. Смерть является также одним из важнейших компонентов жизненного смысла. Смерть рассматривается человеком как критерий истинности и ценности жизни, как событие, на фоне которого становится очевидным значимое и незначимое в жизни [107]. Существование смерти делает отношение к жизни серьезным и ответственным, превращает в срочное обязательство, срок выполнения которого может истечь в любой момент. С.Л. Рубинштейн писал об этом: «Смерть превращает жизнь в нечто завершенное и ставит таким образом вопрос о ее внутренней содержательности...» [114, с. 355].

Осмысление тем смерти, смыслоутраты, вины, ответственности, одиночества, человеческих ценностей традиционно относятся к категории экзистенциальной проблематики. Все они переплетаются, образуя сложную мировоззренческую структуру, порождающую смысловую структуру второго порядка, по сравнению с ситуативными, «текущими» смыслами.



«Экзистенциальность же в широком – рубинштейновском – понимании – это способ воспроизводства всех модальностей человека, его природно-чувственного бытия в единстве со всем тем, что считается внешней природой, природой другого человека, со всем тем, что он способен охватить своей экзистенциальностью» [119, с. 78].

Российские исследователи, под влиянием работ В. Франкла рассматривают смысл жизни с позиции деятельностного подхода. Идеи современного понимания феномена смысла, как одной из основных категорий психологии, лежат в положении Л.С. Выготского о единстве аффективных и интеллектуальных процессов [137]. Смыслы входят в структуру сознания: смысл связывает значения с объективной жизненной реальностью человека, а также значение подключает индивидуальное сознание к сознанию общественному и к культуре.

А.Н. Леонтьев, продолжая линию исследований сознания, намеченную Л.С. Выготским, рассматривает в этом контексте движения, различные действие (образующие деятельность) как компоненты его структуры [81]. Само сознание формируется внутри определенной культуры, в значениях которой проявляется (кристаллизуется) опыт деятельности и общения. Смысл и определяется как функционирование значений в процессах деятельности, сам он напрямую не связан с внешним миром. Смыслы и значения связаны со всеми компонентами сознания, хотя они представляют собой противоположно направленные процессы [137].

Фундаментальные работы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева послужили теоретической базой для дальнейшего изучения смыслов, в различных аспектах деятельности человека (А.Г. Асмолов (смысловая установка); В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили (смысловое сознание); В.В. Столин, Б. В. Братусь, Б.В. Зейгарника, Д.А. Леонтьев (смысловые образования). В работах отечественного психолога А.А. Брудного феномен смысла рассматривается как процесс, включенный в деятельность понимающего субъекта и обусловленный ее

побудительными механизмами [25]. По его мнению, смысл существует в культуре в своей идеальной форме до проявления его в эмоционально-смысловой сфере человека. Поэтому, рассматривая национальную культуру, народное творчество, А.А. Брудный считал, что мы изучаем не только «прошлое, но и прообразы настоящего и будущего» [Там же, с. 11].

В этом отношении в настоящее время изучение взаимосвязи смыслов и культуры народных традиций наблюдается в тенденциях активизации научного интереса к проблеме этнических традиционных знаний. Именно этническая интеллектуальная культура предполагает формирование общего понимания основных жизненных смыслов, отвечающих за самосовершенствование психики и формирование психологической устойчивости [140]. Основой для планирования субъектом собственного будущего является существующая в обществе модель типичного жизненного пути члена данного общества. Эта модель закреплена в культуре, системе ценностей общества [2]. Эти ориентиры в последние годы подверглись существенному пересмотру, подрастающее поколение зачастую предоставлено само себе, вынуждено самостоятельно разрабатывать жизненные цели и способы их выполнения [Там же].

Если мы говорим о влиянии культуры на смысл жизни, то следует особо выделить влияние нравственных и духовных аспектов на смысл жизни. Существенный вклад в изучении данной проблемы внесли исследования В.Э. Чудновского, содержащих большой фактический материал. Автор утверждает, что основное значение для понимания оптимального смысла жизни имеет проблема соотношения его и нравственности. Смысл жизни по В.Э. Чудновскому представляет собой психологический феномен, со своей структурой и этапами становления и, приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от «породивших» его условий, может существенно влиять на жизнь человека, его судьбу [155, с. 200].

Изменения содержательной стороны смысла жизни последователи Чудновского (Г.А. Вайзер [30], Д.Н. Завалишина [47], К.В. Карпинский [66],

А.А. Бодалев [17], А.В. Суворов [130] и др.) связывают с трансформацией структурной иерархии, исследуя взаимосвязь смысла жизни с различными аспектами жизнедеятельности человека.

Взаимосвязь смысла жизни с проявлением духовности отражена в работах В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева (1995), А.К. Осницкого (2004), А.В. Суворова (2015), А.В. Пономаренко, Б.В. Бочарова, В.А. Рыжкова. Суть этих работ заключается в ориентации человека на основные общечеловеческие и культурные ценности.

Таким образом, наш анализ феноменов «смысла» и «смысла жизни» позволяет подойти к рассмотрению *смысложизненных ориентаций*. Используя понятие «смысложизненные ориентации», мы подчеркиваем их *деятельностную* направленность на ориентировку в ситуации, на мысленное соотнесение своих возможностей действий и поступков поведения с реальной ситуацией.

Согласно Дж. Крамбо смысложизненные ориентации являются результатом осознания жизненных целей и ценностей. По терминологии В. Франкла они представляют индивидуальную систему ценностей [по: 78, с. 22]. Сама концепция смысложизненных ориентаций разработана Д.А. Леонтьевым, в соответствии с которой способность к осознанию смысла жизни обозначается в качестве базовой личностной характеристики [86, с. 300]. Смысложизненные ориентации по В.Э. Чудновскому – это проявление высокого уровня сформированности направленности личности [154, с. 24]. Смысложизненные ориентации должны способствовать позитивному развитию личности, при которых жизненный смысл может оптимально выполнять свои функции. Однако это путь непростой, требующий от человека больших волевых усилий [Там же, с. 406]. Поскольку по В. Франклу, В.Э Чудновскому развитие цивилизации предполагает увеличение не только осмысленности жизни, но и проявление бессмыслицы, по терминологии А.А. Брудного (1996), абсурда и в этом отношении в наше время «лестница А. Маслоу» «обломана» на второй

ступени, человечество лишено безопасности и гарантий. Однако, по мнению А.А. Брудного, в связи усложнением развития мышления у человека появляется осознание своих возможностей преодоления различных опасностей [25, с. 259]. В связи с этим положением в нашем исследовании основное значение придается роли активности самого субъекта в порождении смыслов, особо выделяя при этом роль личностных особенностей. Поскольку развивающие способности существенно воздействуют на формирование личности, в связи с этим по В.Э.Чудновского наибольшего эффекта можно добиться, воздействуя на способности через личность, т.е. путем формирования такого уровня сформированности личности, при котором человек сам берет в свои руки развитие собственных способностей [155, с. 630].

Созревание смысложизненных ориентаций подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития, считает В.Э. Чудновский, и вводит понятие «личностного фундамента» [Там же]. Исследованию личностных особенностей в данном контексте посвящены работы А.М. Прихожан (2000), В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского (1995), В.И. Моросановой (1995), Л.М. Митиной (2002). Однако взаимосвязь личностных особенностей и смысложизненных ориентаций пока мала изучена.

Базовым важнейшим структурным компонентом смысложизненных ориентаций выступают *ценностные ориентации*. Индивидуальная система ценностей и целей личности, выбранных личностью в качестве основополагающих существования составляет смысложизненные ориентации личности [86]. Ценность, как определяет ее Р.Г. Лотце, который ввел это понятие в философию, – это то, что реально не существует, но *значит* (выделено – А.С.). Ценность – не реальна, она – идеальна, противоположна реальному [57].

Система ценностных ориентаций составляет внутренний механизм, влияющий на отношение человека к окружающей действительности и его деятельности [122]. Ценности способны брать на себя роль обобщенных

принципов, на основе которых принимаются важные решения, преодолеваются сложные социокультурные ситуации (А.Ф. Лазурский, Б.Г. Ананьев, 2001; К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, 1997). Проблема ценностных ориентаций была и остается актуальной на протяжении длительного времени [59].

Для наилучшей реализации жизненного предназначения необходимо стремиться быть гармоничной личностью – это значит личность с наилучшим объединенным внутренним динамичным строением, с наилучшей согласованностью с внешним миром и с наилучшим существованием в жизни (Мотков О.И., 2015). Это предполагает осмысленность жизни, являющейся необходимым и достаточным условием развития гармоничного человека, непрерывно и творчески развивающейся личности [136].

Проведенный анализ показал, что в работах (К. Юнга, 1981; В. Франкла, 1990; Д.А. Леонтьева, 1999, 2003, 2006; В.Э. Чудновского, 1997, 2006; А.В. Суворова, 2015 и др.) смысложизненные ориентации определяются с различных позиций, в феномене выделяются определенные стороны, компоненты, функции и в качестве одной из основных черт смысла отмечается его неустойчивость, подверженность изменениям, а динамика смысла обусловлена динамикой деятельности субъекта. Несмотря на многосторонность и многочисленность работ, до сих пор мало исследований данного понятия во взаимосвязи с личностными особенностями. Поэтому мы в исследовании под смысложизненными ориентациями понимаем многофункциональное системное динамическое образование, представляющее собой способность личности к системному осмыслению жизни, самопознанию, способность изменять ценностные ориентации и формировать их в социокультурном контексте, развивать свои способности, самостоятельно разрабатывать жизненные цели и способы их выполнения для гармоничного развития.

## **1.2 Теоретические подходы к исследованию понятия «смысложизненные ориентации» в контексте особенностей личности**

Анализируя исторический контекст развития исследований смысложизненных ориентаций, можно отметить, что это понятие имеет различное толкование и по-разному интерпретируется в различных направлениях и школах, при этом в связи с личностными особенностями, как указывалось выше, существует небольшое количество исследований. Проблеме личности посвящены сотни статей и десятки монографий, вводящих в научный оборот большое разнообразие фактических проявлений ее жизнедеятельности, и в то же самое время эта категория является наименее разработанной в психологии. Обращение к «личностному» обнаруживает себя в качестве всеобщего необходимого условия при изучении психических феноменов, явлений. «Но одновременно личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, более того, как формирующая в определенных пределах и линию своей жизни [1, с. 18]. Жизненный мир человека – это мир его отношений с явно ограниченной частью действительности. Реальные изменения отношений человека с миром связаны с изменением смысла, его жизненного смысла.

В понятие «личность» включено два основных системообразующих ее компонента, поскольку они имеют прямое отношение к изучению человеческих потенций и интенций, – это система ценностных значений (психосемантическая) и ценностных смыслов (личностных), – образующих ценностно-смысловую сферу личности как комплексную систему.

Теоретической основой осмысления личностных особенностей в контексте смысложизненных ориентаций послужили работы как зарубежных (А. Адлер, К.Г.Юнг, К. Левин, К. Роджерс, А. Маслоу В.Франкл), так и

российских (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский) и отечественных (А.А. Брудный, Ч.А. Шакеева) авторов.

Личность, по К.Г. Юнгу, – это кораблик плывущий по морю коллективного бессознательного. Источниками, придающими смысл нашей жизни, являются архетипы и в особенности символы. «Ни одно живое существо на земле не выстраивает между собой и природой символическую среду», кроме человека [164, с. 6]. Индивидуальное сознание обладает архетипической природой, индивид наследует эту общечеловеческую способность. Символ воссоздает действительность в логике значений, которые зафиксированы в общественном сознании. Символ имеет не одно значение, он не соотносится с единичным смыслом, а имеет множество перспектив. Но каждая личность должна выбрать (или выработать) совокупность символов, значений, смыслов, на основе которых она могла бы определить свое место в действительности и образовать свой жизненный мир.

Центральным архетипом в концепции К.Г. Юнга выступает «Самость», являющаяся целью жизни [73]. Пробуждение подлинной «Самости» достигается благодаря ее трансценденции. По мнению автора, особое влияние на эго-личность оказывает рост самопознания в результате интеграции содержимого коллективного бессознательного. При этом в процессе личного исследования собственной психики (анализа) человек встречается со своим бессознательным через осмысление символов, которые можно встретить во всех сферах жизни: в сновидениях, искусстве, религии, отношениях с другими людьми. Внимание и открытость к этим процессам гармонизирует жизнь человека. Однако перво-наперво нужно, чтобы различные составляющие личности прошли полное развитие и индивидуализацию, затем только «Самость» может реализоваться. Следовательно, архетип «Самость» проявляется только при достижении человеком кризиса середины жизни. Согласно К. Г. Юнгу, человек в период зрелости должен концентрировать внимание на своей «Самости», чтобы во

второй половине жизни достичь мудрости, кульминации творчества, а не невроза и отчаяния. К.Г.Юнг подчеркивал ту мысль, что душа человека второй половины жизни глубинно изменяется. Но, к сожалению, большинство людей не подозревают о возможности этих изменений и вступают неподготовленными во вторую половину своей жизни [165]. Личность сама определяет векторы «возможных преобразований» (по К.Г. Юнгу), координаты своей активности и то, что и как складывается для нее. Смысл – это постоянный диалог Я с миром, с жизнью.

Взгляды на характер взаимодействия человека с миром нашли свое отражение в понятии «стиль жизни» в теориях, таких выдающихся ученых как А. Адлер (1927), Г. Оллпорт (1937), Г. Роршах (1921). Стиль жизни в этих концепциях отождествлялся с понятиями «личность», «характер» и понимался как устойчивый целостный конструкт, объясняющий интегральные характеристики своеобразия жизнедеятельности человека. Он описывался как индивидуальные проявления, выражающиеся в предпочтении определенной формы взаимодействия с окружающей действительностью [90]. Выработка своего отношения к воспринимаемому, к окружающей действительности, а не пассивный учет предполагает отнесение ее к конструктам своего сознания. Описывая стиль жизни, А. Адлер характеризовал направленность жизни человека, он считал, что человек старается поддержать сформировавшийся стиль, который выступал при этом характеристикой иерархии жизненных целей и способов, предпочитаемых для их достижения [4]. Д.А. Леонтьев считает, что А. Адлер построил первую развернутую психологическую теорию смысла жизни [86, с. 247].

Основа для теоретической и эмпирической типологии смыслов жизни была заложена В. Франклом. Акцентируя внимание на смысловой регуляции поведения, В.Франкл в своей работе особо отмечает три важные части: учение *о стремлении к смыслу*, учение *о смысле жизни* и учение *о свободе воли*.



*Стремление к смыслу* трактуется автором как естественная врожденная мотивация, свойственная каждому человеку и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности.

*Учение о смысле жизни* направлено на оказание помощи человеку в обретении смысла жизни. В связи с этим автором разработана логотерапия, ключевым в ней является метод логоанализа, использующий два основных приёма: *расширение поля сознания и стимулирование творческого воображения*. В результате чего пациент способен охватить целый диапазон возможных смыслов, заключенных в любой ситуации и выделить в нем истинный смысл [173, р. 51].

*Учение о свободе воли* характеризует свободу человека в поиске смысла жизни в разных ситуациях, из которых соткана жизнь. Каждая ситуация через отнесенность ее к субъекту получает волевое начало. Смысл проявляемой активности в ситуации состоит в организации мира в интересах человека, это его объективация в мир.

В.Франклом описано и подробно рассмотрено три группы ценностей, делающих возможным осмысленность человеческой жизни: *ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения* [172, с. 15].

Ценности творчества – наиболее естественные и важные, но не необходимые. Основным путем их реализации является труд. Смысл труда заключается в том, что человек привносит в свою работу как личность (происходит персонализация по В.А. Петровскому, 1996). Именно раскрытие творческого потенциала и самореализацию человека, в зарубежной психологии считают процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом ее самораскрытия (А. Адлер, 1982б, Р. Ассаджиоли, 1994).

По мнению Д.Б. Богоявленской, при анализе взаимосвязи смысла жизни и творчества следует исходить из того, что само творчество определяется наличным смыслом жизни: чем больше человек забывает о себе, тем в большей мере он реализуется как человек. Д.Б. Богоявленской разработан

психодиагностический метод «Креативное поле», позволяющий не только идентифицировать творческие способности, но и прогнозировать вектор их развития [16].

Ценностным потенциалом, по мнению В. Франкла, обладает любовь, как способ понять другого человека, проникнуть в глубину его сущности. Это одна из ценностей, рассматриваемая им как ценность переживания. Любовь придает смысл жизни человека и в этом с ним солидарен Э. Фромм, который считает, что любовь – это ответ на проблему человеческого существования [150].

Ценности отношения – это группа ценностей заключается в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь. К таким факторам В. Франкл относит не только осмысленное отношение к боли, вине, но и к смерти. Достижения логотерапии как раз и направлены на работу с людьми, находящимися в трудных ситуациях, воспринимаемых как безвыходные, и в ситуациях смыслоутраты [174].

Важным смысловым органом личности В. Франкл определяет совесть, помогающую сделать жизнь осмысленной [173, р. 63]. Она, по мнению автора, является выражением нравственного самосознания человека. Совесть выступает в качестве преграды в ситуациях, требующих от личности безнравственного поведения (солгать, нарушить обещание) [8, с. 225].

Смысл жизни в жизни человека может играть как позитивную так и деструктивную роль – все зависит от условий, при которых он может выполнять свою основную функцию – дать человеку почувствовать удовлетворенность жизнью. Как пишет В. Франкл, если человек добивается счастья не с помощью осуществления смысла, а при помощи алкоголя и наркотиков, то достижение смысла удовлетворенности с их помощью становится смыслом их жизни [147, с. 30]. Это приводит к духовному разрушению, к «духовной анестезии», по его выражению. Как отмечает В.Э. Чудновский, по данным ряда исследований 90% случаев тяжелой хронической

алкоголизации и 100% случаев наркомании связаны с утратой смысла жизни [155, с. 216].

С несколько иных позиций рассматривают этот феномен ряд современных зарубежных гуманистически ориентированных психологов (А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.), рекомендующих не самотрансценденцию, а самоактуализацию – установку на самовыражение личностью аутентичных ее внутренней природе мотиваций [108, с. 7]. Ведущей тенденцией человеческого поведения они считают стремление к поиску «предельных ценностей» – истины, справедливости, добра, смысла жизни и т.п. В этом поиске человек актуализирует себя и тем самым себя находит.

А. Маслоу предложил теорию человеческой мотивации, в которой различают базовые потребности и метапотребности. Центральной идеей теории личности А. Маслоу является самоактуализация, как ценность, к которой стремится человек и в достижении к которой он видит смысл жизни. Под самоактуализацией он понимает стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. А. Маслоу выделяет две группы ценностей: ценности бытия (Б-ценности), как высшие ценности присущи самоактуализирующимся людям и дефицитные ценности (Д-ценности) – ценности низшего порядка. По А. Маслоу, индивид должен выйти с уровня элементарных потребностей на уровень ценностей Бытия. Для таких людей характерны бытийные «пиковые переживания», а также ощущение единства со всем человечеством, умение решать широкие социальные проблемы и т.д. [95]. А. Маслоу включает ценности в мотивационно-потребностную сферу, имеющую иерархическое строение (пирамида потребностей). Самоактуализация предполагает наличие сверхэмпирических потребностей, определяющих ориентацию личности и ее жизненные установки. Высшей ценностью, считает А. Маслоу, является сам человек, основная цель которого – самоактуализация, свамосовершенствование в реализации своего потенциала [94].

А. Маслоу как и В. Франкл связывают снятие отчуждения личности от целостного Я с ее продвижением по вертикали мотивационной системы, низший уровень которой составляет «стремление к удовольствию» (в понимании З.Фрейда), а высший – стремление к смыслу жизни. Мотивы первого уровня обычно преобладают, поэтому в экзистенциальном вакууме сейчас прибывают очень многие. Поэтому помочь человеку преодолеть такой вакуум, – значит, открыть приемлемые для него ценности, позволяющие приобрести смысл жизни.

Несколько особняком от других гуманистических теорий стоит концепция К. Роджерса. Однако некоторые его идеи перекликаются с экзистенциальной психологией и может быть раскрыты через три основные понятия – актуализация, самоактуализация, опыт. Анализируя проблему ценностей К. Роджерс считает, что присущий человеку ценностный процесс как часть его жизни имеет органическую основу, базируется на доверии человека к мудрости целостного Я, а не какой-то его части; эффективность этого процесса прямо пропорциональна открытости человека своему внутреннему опыту, чем больше открытость людей их внутреннему опыту, тем больше общность их ценностей. Эти общие для всех людей ценности гуманистичны и конструктивны. К. Роджерс считает, что универсальные ценности действительно существуют, однако они лежат не вне человека, а в нем самом, поэтому их нельзя сообщить личности, а можно лишь создать условия для их развития [181].

В теории К. Роджерса акцент делается и на чувствах, и ценностях человека. Автор сопоставляет особенности переживания организма и переживаниями Я индивида, зависящих от оценок окружающих. Автор дал характеристики полностью функционирующего человека: открытость опыту, отсутствие защитных тенденций, точное осознание, очевидное самоуважение и гармоничные отношения с другими [112].

Совершенно в другом направлении рассматривал проблему человеческой личности К.Левин. Разрабатывая теорию преднамеренной деятельности, и

указывая на связь сознания, смысла и свободы личности, он стал родоначальником исследования смысла как структурного элемента сознания и деятельности. Для анализа поведения личности было предложено понятие требовательного характера, которое занимает одно из центральных мест в объяснении им механизмов поведения, действующий как силы поля в том смысле, что они регулируют психические процессы [177, с. 28]. Приводимые К. Левиным факты, свидетельствуют о прямой связи изменений требовательного характера объектов с динамикой потребностей и квазипотребностей субъекта, а также его жизненных целей. Более того, с повышением интенсивности потребностей не только усиливается требовательный характер отвечающих им объектов, но и расширяется круг таких объектов (голодный человек становится менее привередливым) [Там же].

Опираясь на идеи К.Левина, в российской психологии Л.С.Выготский, осознаваемую человеком актуальную ситуацию его поведения обозначил как смысловое поле [37]. Только смысловое поле человека Л.С.Выготский определял через речевое мышление и стоящую за ним знаковую операцию [48, с. 122].

Организирующим принципом развития сознания человека выступает особая структурная единица – «значение». Тезис о том, что значения трансформируются, развиваются явилось очень важным положением в психологии сознания. Структура значения определяется системным строением сознания. Системы стабильны. Развитие системы – важный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским [34, с. 165].

Смыслообразующая деятельность значений, как считал Л.С. Выготский, приводит к определенному смысловому строению самого сознания. Сознание в целом имеет смысловое строение, смысловые связи в сознании завязываются, составляя как бы внутреннюю психологическую структуру смыслового образования и образуют различные *личностные особенности* (стыд, вина, гордость и т.д.). Смысловые образования включает в себя сознательные

(интеллектуальные) и эмоциональные (аффективные) процессы, что и создает сложность их адекватного осознания. Единство аффекта и интеллекта – это то, что он утверждал. Смысловые образования существуют не только в осознаваемой форме, но и в «утаенном» плане сознания. Если говорить более точно, то Л.С. Выготский использовал понятие «динамические смысловые системы», считая, что они несут в себе и особое отражение действительности, ее знак и эмоционально-личное, пристрастное к ней отношение. Л.С. Выготский часто повторял – «за сознанием лежит жизнь» [Там же].

Жизненный мир личности выстраивается при вхождении в него «большого мира», мира объективной действительности входящий частично. Л.С. Выготский отмечает, что отношение человека к среде всегда должно носить характер активности, а не простой зависимости и отношения с ней всегда должны носить характер активных взаимодействий, где субъективный мир человека активно задействован, что не может не отражаться на процессах смыслообразования [38, с. 237].

В исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца обозначены отдельные особенности смысловых образований, но появляются новые имена, творческие группы, которые отталкиваясь от этих исследований и полемизируя с ними, расширяют и углубляют исследования проблемы смысла и его места в структуре личности. Это концепции К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Васюлика, В.А. Петровского Е.В. Субботского, А.У. Хараша, В.В. Столина, В.Ф. Петренко и др.

Б.С. Братусь в своих размышлениях о родовой сущности человека раскрывает особенности развития человека, которое позволяет ему ее обрести и условием такого развития является отношение к другому человеку как к самооценности. Можно отметить, что оно выступает центральным системообразующим отношением. Ценностное отношение к людям вообще – сердцевина человеческой жизни [21, с. 50].

Смысловые образования, являясь основными конституирующими единицами сознания личности, имеют специфические функции: это создание образа будущего, перспективы развития личности, не вытекающие прямо из наличной ситуации, они опосредуют настоящее. Когда говорится о смысловом поле сознания, то следует помнить, что будущее присутствует здесь всегда *как механизм развития*. Это первая функция, а вторая – связана со смысловой регуляцией деятельности, которая не предписывает готовых рецептов поступкам, но дает общие принципы, которые в разных ситуациях могут быть реализованы внешними (но едиными по внутренней сути) действиями. Эти принципы позволяют регулировать и оценивать деятельность со стороны нравственной, смысловой [23. С. 96-99].

Смысловые образования, по Б.С.Братусю, имеют иерархическое строение и чем выше смысловые образования, тем сложнее работа по их осознанию, поскольку сложнее и опосредствованнее те связи и отношения, из которых строится динамическая смысловая система. Вот почему главные вопросы – о смысле жизни, любви, добра и зла и т.п. – требуют больших внутренних усилий человека в поиске ответа на них. Рассматривая смысловые образования Б.С. Братусь разделяет понятия личностный смысл и личностные ценности. «Личностные ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» [21, с. 89].

В основу выделения смысловых уровней личностно-смысловой сферы Б.С. Братусь положил общий критерий – отношение к другому человеку как самооценности или как вещи: 1) *нулевой* уровень – это отношение к другому человеку как к вещи и смысл носит ситуационный характер; 2) *первый* уровень – *эгоцентрический*, определяемый личной выгодой, удобством, престижностью и т.п., неспособность к самоотдаче и любви, отсутствие стремления к обретению общего смысла своей жизни; 3) *второй* уровень – *группоцентрический*, где смысловое отношение к действительности определяется референтной малой группой, отношение к другому человеку

определяется тем, является ли он «своим» или «чужим»; 4) *третий* уровень – *просоциальный*, содержащий нравственную смысловую ориентацию и принцип самооценности становится всеобщим, определяя главное направление развития личности [21, с.100-101].

Позже Б.С. Братусь выделяет еще один уровень – эсхатологический или духовный, где отношение определяется жизненными принципами, бесконечная ценность которых выявлена в свете превышающей человека Божественной Реальности. Это продукт веры, а не опытного знания человека [22, с. 293].

Таким образом, исходя из концепции Б.С. Братуся, можно констатировать, что смыслы не являются однородными одноуровневыми образованиями, т.е. отличаются в зависимости от отнесенности к определенному уровню, входящему как бы в вертикаль, в сетку смысловых отношений, а горизонталь составляет его интенсивность или степень присвоенности личностью (по Е.З. Басиной). Развитие смысловой сферы идет не линейным путем, в реальности в деятельности могут присутствовать смысловые образования разных уровней в условиях более или менее выраженной внутренней оппозиции.

Проблему роли сознания в становлении жизненного смысла углубляют и рассматривают широко С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Д.А. Леонтьев и др.

С.Л. Рубинштейн критикуя абсолютизацию сознания, отмечал, что человек постоянно самоопределяется в своих отношениях с миром, а его сознание постоянно совершает работу по выявлению новых смыслов. Работа осознания – это и есть осмысление и переосмысление человеком постоянно изменяющихся и изменяемых отношений, событий, поведения, личностей других людей и самой жизни в целом [113]. Известный «личностный смысл» как раз и вырабатывается активностью личности, ее сознанием. Он отвечает потребности личности в самореализации, которая воплощается в активности. Ценностное отношение к другому человеку – основная идея С.Л. Рубинштейна, опираясь на которую, Б.С. Братусь придал ей еще более глубокое значение. Для



того, чтобы понять другого человека, – считает С.Л. Рубинштейн, – мало сопереживать ему, понимание предполагает раскрытие смысла. Смысл же имеет то, что включено в качестве конститутивного члена в ценностное целое [Там же].

В российской психологии К.А. Абульханова-Славская утверждает, что смысл жизни отражает осознанный и обобщенный принцип жизни человека, его жизненную цель. К.А. Абульханова-Славская в своем теоретическом подходе термином «жизненная стратегия» обозначила способность личности самостоятельно строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, она зависит от умения представить себе те качества, которые необходимы для решения различных задач, от активности самой личности, проявляющейся в форме инициативы и ответственности, способности личности социально мыслить и организовывать время жизни. Именно в реализации такого подхода и проявляется индивидуальность жизни, которая состоит не только в ее неповторимости, а прежде всего в способности личности строить ее по своему замыслу в соответствии со своими устремлениями [2, с. 69].

В качестве формы активного осознания и конструктивной организации будущего К.А. Абульханова-Славская предлагает стратегический план жизни, благодаря которому человек сможет увидеть различные варианты связи сегодняшних и завтрашних задач и избежать ошибок в принимаемых решениях. Особое значение в выборе жизненной стратегии, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, имеют типологические особенности людей, поскольку люди различаются по степени влияния на ход собственной жизни.

Таким образом, каждый человек, имея знания о своем типе, связанные с организацией времени, особенностями мышления и т.д., получает возможность сконцентрировать свои силы и действия на главном направлении. К.А. Абульханова-Славская указывает, что смысл жизни проявляется в

специфическом мотиве – успеть воплотить себя в жизни чем-то непреходящим [2].

В работах К.А. Абульхановой-Славской (1991) и А.А. Бодалева (1983) ценности и смыслы личности рассмотрены как детерминанты ее общения с окружающими. Центральной идеей этих работ является то, что по личностному основанию общение конкретного человека должно строиться исходя из признания другого человека безусловной и высшей ценностью. Дается критика манипулятивного общения, где основополагающий момент – отношение к другому как средству удовлетворения собственных потребностей (Л.И. Габдулина, 1999; Л.И. Рюмина, 2005), в качестве противоположного манипулятивному описывается общение, «фасилитирующее» взаимное личностное развитие равноправных партнеров (К. Роджерс, 1987; С.Л. Братченко, 1997).

Широко и глубоко проблему смысла в российской психологии исследовал Д.А. Леонтьев, им написаны десятки статей, разработано несколько исследовательских и диагностических методик и большая монографическая работа, посвященная психологии смысла, где проведен тщательный анализ исследований как зарубежных, так и отечественных авторов. Мы обратимся к тем идеям, которые непосредственно касаются темы исследования.

По мысли самого Д.А. Леонтьева, он хотел рассмотреть три момента исследования смысла в своей монографии. Во-первых, сам объект изучения, который называется «смысл». Попыток определить, что это такое, было множество, но результат прежний: единственного определения нет. Многомерное понятие «смысл» Д.А. Леонтьев предлагает обозначать как «смысловая реальность», которая проявляет себя в разных формах. Во-вторых, при изучении этой реальности нельзя ограничиваться только сознанием и деятельностью, т.е. психической реальностью, для этого Д.А. Леонтьев вводит принцип бытийного опосредования (онтологический план). «Любые изменения смысла связаны с реальным изменением отношений человека с миром» [86, с.

486]. В-третьих, необходимо было раскрыть смысл как регуляторный принцип жизнедеятельности личности [Там же].

Рассматривая смысловую регуляцию, Д.А. Леонтьев выделяет шесть различных смысловых структур личности, описывая их в нарастающей сложности: личностный смысл, смысловые установки, мотив, смысловая диспозиция, смысловой конструкт и личностная ценность [86. С. 250-251]. Смысловая регуляция жизнедеятельности рассматривается им как самая важная в системе регуляции и *конституирующая* личность.

Смысл жизни уникален, у каждого человека он свой не один, но существуют смысловые универсалии, в качестве которых выступают ценности. Личностная ценность выступает как стабильный источник смыслообразования (традиционно происходит: от мотива к цели и условиям деятельности), истоки которого находятся в культуре [там же, с. 251]. Жизнь любого человека объективно имеет смысл, но не всегда им осознается. «Осознать и сформулировать смысл своей жизни – значит оценить жизнь целиком», – пишет Д.А. Леонтьев [там же, с. 248].

То, что придает жизни смысл, может располагаться во временной перспективе, т.е. может находиться и в прошлом, и настоящем, и будущем, а возможно и во всех сразу [84]. Как показали исследования зарубежных авторов Р. Ebersole, К.Л. De Vogler и Е. Lukas смысл жизни люди видят в семье, в детях, в профессии [171; 178]. Были предприняты попытки российских авторов описать и систематизировать индивидуальные смыслы жизни (В.Н. Дружинин, 2000; В.С. Котляков, 2005; Т.Н. Березина, 2005). Так, например, В.Н. Дружинин, рассматривая жизненные сценарии, выделяет в них доминирующий жизненный смысл – жизнь «как предисловие», жизнь как творчество и др. [44]. Индикаторами смысла жизни выступают смысложизненные ориентации, включающие цели жизни, насыщенность жизни, удовлетворение от самореализации, а также локус контроля, который можно рассматривать как активность жизненной позиции, характеризующую способность личности

управлять событиями своей жизни, активно в них вмешиваться [84; 87]. Однако существует экстернальная направленность личности (по Дж. Роттеру) полагающего, что происходящее с ним зависит от стечения обстоятельств, влияния других людей и т.п. Локус контроля является устойчивым свойством индивида, формирующимся в процессе его социализации [139].

Смысловое пространство личности не остается неизменным, а постоянно изменяются ее смысловые ориентиры (см.: Yalom, 1980). Реальным инструментом, позволяющим выйти в пространство новых смысловых ориентиров, является рефлексивное размышление. То есть размышление, позволяющее взглянуть на мир собственного "Я", на мир собственных смысловосущих ценностей, на мир своего мифа глазами стороннего наблюдателя [91, с. 642].

Феномен рефлексии П.Т. де Шарден рассматривал как самый главный, центральный феномен человеческой субъективности [141]. Рефлексия понимается как чисто человеческая способность, которая позволяет ему сосредоточиться на самом себе, сделать самого себя, свой внутренний мир предметом сознания и практического преобразования [120, с. 21]. В.И. Слободчиков охарактеризовал два основных способа существования человека. Один из них – это когда человек находится внутри самой жизни и его отношение обусловлено лишь отдельными явлениями жизни, а второй способ существования «связан с появлением собственно внутренней рефлексии», которая выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностное осмысление жизни, осознанность характеризует степень рефлексивного выделения себя личностью из потока своей жизни [121, с. 200]. «Осознание жизни превращает ее в подлинное бытие. Отсутствие осознания оставляет ее всего лишь существованием», – считает В.П. Зинченко [50, с. 35].

Базовым важнейшим структурным компонентом смысложизненных ориентаций выступают ценностные ориентации. Индивидуальная система ценностей и целей личности, выбранных личностью в качестве

основополагающих существования составляет смысложизненные ориентации личности [86]. Во взаимодействии с остальными социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности и в целом, жизнедеятельности человека [57].

Смысл выступает как целостная совокупность жизненных отношений личности к себе, другим людям, в том числе и к действительности и обуславливается системой ценностных ориентаций. Ф.Е. Василюк считает смысл порождением ценностной системы личности, выступающей как соотношение индивидуальных устремлений и «надындивидуальной сущности» личности [14, с. 122].

Д.А.Леонтьевым выделено два пути обретения смысла в жизни при переживании бессмысленности и неудачи в самореализации:

- *путь адаптации* – приведение во взаимосоответствие смысла своей жизни и реальностями жизни;
- *путь самореализации* – приведение жизни в соответствии со своим смыслом [85].

Немалая часть направляющих влияний жизненных смыслов, объектов и явлений действительности на протекание деятельности субъекта могут оказывать непроизвольно и, как правило, неосознанно, минуя сознание. В этом отношении следует говорить о смысловых установках [86, с. 182]. Смысловая установка характеризуется актуальным мотивом деятельности и является ситуативной формой выражения личностного смысла в виде готовности к определенным действиям (А.Г. Асмолов, 1979; Д.А. Леонтьев, 1987; Д.Н. Узнадзе, 1966; А.С. Прангишвили, 1966; И.Т. Бжалава, 1967; В.Г. Норакидзе, 1983 и др.). Установки являются одним из факторов успешного становления профессионала и связаны с избирательностью его развития [58].

Д.Н. Узнадзе определяет установку как целостное отражение, на почве которого, в зависимости от условий, может возникнуть пассивное или

результативное отражение. Как-то выработанная установка не пропадает, а сохраняется у субъекта как готовность к повторной актуализации в случае повторения надлежащих условий [143].

Установка – это своеобразная программа действий и поведения личности в целом, готовность человека воспринимать явления внешнего мира и действовать определенным образом. Она выражает ценностные ориентации личности, определяет отношение человека к окружающей действительности, в том числе и к другому человеку.

По мнению Д.А. Леонтьева, установка выступает как одна из составляющих исполнительных механизмов деятельности, проявляющую себя в эффектах стабилизирующего, преградного, отклоняющего или дезорганизирующего влияния на протекание деятельности [86]. Так, черты личности, выступая как внутренние преграды, создают в соответствующих ситуациях внутреннюю конфликтность. Г.А. Глотова неадекватные установки относит к негативному явлению, усугубляющему дальнейшее профессиональное становление личности [40, с. 183]. Трудности преодоления человеком той или иной преграды ради достижения чего-то для него важного В.В. Столин назвал конфликтным личностным смыслом [126]. Наличие конфликтных смыслов может и не менять ничего в человеке: ни самоуважения, ни устойчивости и т.д. По мнению Ф.Е. Василюка, именно ценности дают возможность личности преодолевать преграды, возникающие в процессе жизнедеятельности [31], но изменение именно ценностной ориентации сопровождается кризисом личности. С учетом этого, верным является определение смысла, которое дает А.А. Брудный: смысл – это такое отражение действительности в сознании, которое может изменить действительность [24, с. 20]. Это и в самом деле так, в смысловом восприятии человека действительность меняется, смысл прямо из самой этой действительности не вытекает.

Рассматривая проблему смысла и сознания, А.А. Брудный определяет сознание как форму «существования нашего «Я», и выражается оно в отношении (выделено в тексте – А.С.) [27, с. 162], к природе, другим людям, к себе и к миру в целом. Человек выступает как ансамбль человеческих отношений (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.С. Братусь и др.). Существование смысла не отделимо от человека, это «работа» сознания человека. «Я продолжаю думать, – писал А. Камю, – что в этом мире нет высшего смысла. Но я знаю, что кое-что в нем все-таки имеет смысл, и это – человек, поскольку он один смысла ищет. В этом мире есть по крайней мере одна правда – правда человека, и наше предназначение – укрепить его осмысленную решимость жить вопреки судьбе. Человек, и только он один – вот весь смысл и все оправдания, его-то и надо спасти, если хотят спасти определенные воззрения и взгляды на жизнь» [65, с. 179]. Эта «работа» сознание и есть осмысление не только отношений и поведение людей, их личностей, самого себя, но и текстов.

««Аналогия Ю.М. Лотмана, «мир» – «текст» – считает А.А. Брудный, – продуктивна. Текст есть форма существования мира [27, с. 150]. Это другая модальность рассмотрения смысла и она требует глубокого погружения в это направление. «Текст – это концентрированная действительность» [25, с. 137] и нахождение смысла связано с направленностью движения к цели, играющей огромную роль в деятельности [Там же, с. 143]. По мнению А.А. Брудного, в ходе воздействия на индивида и группу следует учитывать конкретные модели регуляции деятельности. «Если мы хотим активизировать деятельность человека, мы должны добиться того, чтобы он понял ее смысл, оценил ее перспективы. Тогда он возьмет, на себя смелость действовать и примет на себя ответственность за ожидаемые результаты» [25, с. 107]. Здесь нам хотелось выделить мысль А.А. Брудного о существовании *личностного основания* в нахождении смысла.

Возникает вопрос о том, возникает ли смысл, привносит ли его субъект в объект или он находится в объекте. По мысли В.Е. Ключко, смысл создается (воспроизводится) в актах взаимодействия двух систем: субъективного и объективного, Человека и Мира, т.е. при взаимодействии двух систем возникают так называемые системные качества, которые и становятся определяющими факторами развития. Одним таким качеством является смысл (по В.Е. Ключко, предметно-системное качество), а другим – ценность как системно-интегративное, надиндивидуальное качество. Таким образом, при взаимодействии человека и мира личность получает возможность отражать не только объект, но в нем и себя как личность [67. с. 87–90].

Эта мысль развивается В.Э. Чудновским, который предложил термин «личностный фундамент», имея в виду взаимодействие комплекса личностных особенностей, создающих основу, благоприятную «психологическую почву» для возникновения и развития смысложизненных ориентаций. Особенности «личностной подготовки» оказывает влияние на становление смысложизненных ориентаций не только непосредственно, определяя его ценностную направленность, но и опосредованно, влияя на способ мышления в соответствии с позицией личности. По его мнению, созревание смысложизненных ориентаций должно подготавливаться всем ходом предыдущего личностного развития [155, с. 630]. Согласно Н.С. Лейтесу, становление и реализация самой главной жизненной цели предполагает раннее развитие способностей у ребенка, которые могут предопределить всю его дальнейшую жизнь [74]. Такой же точки зрения придерживается З.Ю. Якубова, считая, что одаренность может формировать направленность личности и ее жизненный путь [166]. Однако влияние оказывают не только способности, но и характер нравственных инвариантов, в том числе общечеловеческих.

В.Э.Чудновским выделены следующие аспекты общеличного развития: склонность к труду; адекватное отношения к успехам и неудачам;



умение посмотреть на себя со стороны; регулировать свое настроение, используя самовнушение, автостимуляцию [155, с. 632].

Как любой сложное психологическое образование смысл жизни является системным интегративным феноменом, имеющим непростую структурную характеристику, определяющую его содержательные особенности. Выше уже говорилось, что смысл жизни у каждого человека не только свой, но он еще и неоднороден и образует определенную динамичную иерархию. Основываясь на этом В.Э. Чудновский выделил семь типов структур смысла жизни, среди которых только один определяется как *иерархия гармонического взаимодействия*, характеризующая соотношение «главного смысла» с другими жизненными смыслами. Этот тип структуры смысла жизни В.Э. Чудновский относит к адекватной, которая характеризуется реалистичностью (соответствие условий и возможностей личности) и конструктивностью (позитивное влияние на успешность деятельности) [153]. Все остальные шесть типов структур гармоничными, оптимальными не являются, а могут быть по содержанию противоречивыми.

Возникновение такого явления как «потери себя» и утрата смысла существования неоднократно рассматривалось и исследовалось такими отечественными психологами как В.Э. Чудновский, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, К.В. Карпинский и др. (см. об этом в 1.1).

Не оставил без внимания В.Э. Чудновский и исследование факторов формирования ложного смысла жизни, так как согласно автору именно становление смысложизненных ориентаций – один из факторов, «сдерживающих» распространение заблуждающегося мышления, так как «заблуждающий разум» во многих случаях – результат замыкания человека «на самом себе» или ориентации его на ближайшие цели [105, с. 9].

Исследователи различают два «поля» объективных смыслов: «объективное поле» высокого смысла – сфера разума, ноосфера и сфера «неразумия»,

бессмыслицы, сфера зла [39]. В.Э.Чудновский писал: «Чтобы не допустить господства бессмыслицы, нужно прежде всего познать эту сложную, «двоящуюся» диалектику жизни. Если я осознаю, что нечто бессмысленно, значит у меня есть своего рода «критерий» смысла. И это вселяет надежду» [155, с. 394].

К.В. Карпинский в своих исследованиях показывает, что нереализованность смысла жизни довольно частое явление в жизни и может рассматриваться как кризис. Автор отмечает, что реализация смысла жизни практически никогда не бывает гарантированной, поскольку ее успеху угрожают различные препятствия. Исследования показывают, что смысложизненные кризисы могут иметь своей причиной не только утрату смысла жизни, но и наличие неоптимального смысла жизни. Конфликтным может считаться смысл жизни, интегрирующий в своей структуре содержательно противоречивые, разнонаправленные ценности, одновременная реализация которых существенно затруднена или практически невозможна. Также автор считает, что степень удовлетворенности жизнью определяется самооценкой продуктивности индивидуальной жизнедеятельности: сопоставлением всего фактически достигнутого, осуществленного в жизни с требованиями, которые продиктованы доминирующими ценностями, мотивами и целями личности. По мнению К.В. Карпинского, задача личности как субъекта жизни состоит в том, чтобы развести реализацию потенциально конфликтных ценностей в пространстве и времени собственного бытия, а тем самым предотвратить их возможные столкновения. Как правило, чем выше уровень субъектного развития личности, тем гибче она распределяет ресурсы, необходимые для практической реализации несовместимых ценностей, тем лучше ей удастся лавировать в потоке жизненных обстоятельств, предотвращая и купируя вероятные конфликтные и кризисные ситуации [66, с. 79].

Ю.Н. Кулюткин утверждает, что не биологические предпосылки оказывают решающее влияние в процессе жизнедеятельности, а

социокультурная ситуация, в которой оказывается личность, имея в виду феномен отчуждения человека, ситуацию, когда человек не в состоянии удовлетворить свою естественную потребность в самореализации. Обычно это связано с отчуждением человека от труда (безработица), от дружеских социальных связей (одиночество), с отсутствием минимальных материальных благ (бедность и социальная незащищенность). Особенно остро отчужденность переживается в социально-экономических условиях дестабилизации и кризиса. Они порождают обездоленность и стрессы, неврозы и депрессию, чувство неопределенности и незащитности, потерю жизнеспособности и смысла жизни [72].

В связи с этим В.Э. Чудновским рассмотрена роль нравственной составляющей как наиболее фундаментального компонента структуры смысложизненных ориентаций, существенно обуславливающего их адекватность, конструктивность, особенности деятельности человека и характер становления его личности [153].

Ценностные ориентации выступают важнейшими структурными компонентами личности. Система ценностных ориентаций составляет внутренний механизм, влияющий на отношение человека к окружающей действительности и его деятельности. Ценности способны брать на себя роль обобщенных принципов, на основе которых принимаются важные решения, преодолеваются сложные социокультурные ситуации (А.Ф. Лазурский, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн).

Ценности и смыслы человека всегда находятся во взаимосвязи, представляя собой сложные системные образования, некую целостность, исследование которой является фундаментальной проблемой психологии [167]. Взаимосвязь ценностных ориентаций со смысложизненными ориентациями рассматривали (В.Э.Чудновский, Д.А. Леонтьев, М.В. Дмитриева и др.). Жизненные (терминальные) ценности мы понимаем, как высший уровень

системы смысловой регуляции, определяющий вектор жизнедеятельности субъекта, развитие и устойчивость личности в критические периоды.

Главный двигатель развития личности – это возрастание духовной зрелости, – считает А.В.Суворов, – только духовность придаёт качество жизни физическому существованию, делает его осмысленным [130, с. 80]. Способность человека непосредственно связана с проявлением и развитием его духовно-нравственного потенциала [86, с. 146]. А. Федоркина считает, что духовность связана с творчеством, с общими целями и идеалами, и только в таком понимании можно говорить о духовности или бездуховности личности, или социума. Духовность как феномен, выраженный в смыслах, знаках, символах и т. д., в той или иной степени обуславливает жизнь человека или сообщества, и критерий прогресса общества – это показатель его жизнеспособности духа, его духовности [144, с. 61]. Духовность не поддается воспитанию, она приобретается путем сложной работы над своим внутренним миром, который позже в психологии назовут методом интроекции.

На органичное развития человека, согласно Б.Г. Ананьева, оказывает влияние образ жизни формирующегося человека [6]. По мнению И.О. Моткова, высокого уровня гармоничного образа жизни во многом можно добиться только за счет собственных осознанных усилий, внутренних ориентаций, направленных на оптимизацию стиля и качества своей жизни [97]. Гармоничный образ жизни можно соотнести с гармоничной структурой смысложизненных ориентаций, они обеспечивают успешность в различных видах деятельности, позволяют человеку раскрывать свои способности, ощущать полноту жизни.

Таким образом, исследователи, опираясь на личностный подход в изучении психологических особенностей и механизмов становления смысложизненных ориентаций показали многозначную, многоплановую взаимосвязь феномена смысла жизни и личностных особенностей индивида, влияющих на процесс становления смысложизненных ориентаций.

Психологическим объектом воспитания являются личностные особенности. В процессе формирования личности происходит усовершенствование, углубление различных функций индивида (когнитивных, социальных, биологических), что способствует становлению смысложизненных ориентаций. Однако взаимообусловленность личностных особенностей и смысложизненных ориентаций мало разработана. Это дает повод для углубления и расширения исследований в данной области, особенно в условиях постоянных изменений в социальном развитии общества. Изучение взаимосвязи личностных особенностей и смысложизненных ориентаций являются фундаментальной проблемой психологии.

### **1.3 Смысложизненные ориентации как новообразование студенческого возраста**

Теоретические модели юношеского возраста, отражены во всех ведущих направлениях западной и российской психологии (А. Адлер, А. Гезелл, К. Левин, М. Мид, Г.С. Салливан, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Юнг, Л.И. Бершедова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.В. Лубковский, Я.Л. Коломинский, А.М. Прихожан, А.А. Реан, Х. Ремшмидт, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн и др.). Большинство авторов нижней границей юношеского периода считают 16-17 лет, когда приобретает первичная социализация. Верхним пределом называют 24–25 лет, на который приходится завершение социализации [127, с. 638].

Б.Г. Ананьевым определены две фазы: первая – ранняя юность, характеризуется неопределенностью положения молодого человека в обществе. В этом возрасте юноша осознает, что он уже не ребенок, но вместе с тем еще не взрослый; вторая – на границе со зрелостью, юность как таковая, представляет собой начальное звено зрелости [7]. Л.И. Божович сформулировала различия между юношами в этих фазах по отношению к временной перспективе: «подросток-юноша относится к завтрашнему дню с позиции сегодняшнего, юноша – к сегодняшнему дню с позиции завтрашнего [18].

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в качестве новообразования юношеского возраста, являющегося студенческим, выделяют самоопределение: личностное и профессиональное. В то же время каждый исследователь этой возрастной группы находит, подчеркивает, выделяет одну из сторон становления личности, которую считает основной.

П.Г. Щедровицкий подчеркивает, что «смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать свою собственную сущность» [160, с. 121].

Так, А.Л. Венгер к основным психологическим новообразованиям данного периода относит «*смысл жизни и психологическое будущее*», которые определяют жизненную перспективу человека, а не только его участие в тех или иных наличных формах деятельности (для регуляции которых достаточно подросткового *самосознания*)» (выделено в тексте – *А.С.*) [32, с. 26].

Основным в юношеском возрасте, по мнению А.А. Белецкой, является определение жизненной стратегии, как идеального образа жизни человека, основанием которой служат ценностные ориентации. На основе системы ценностей у молодых людей выстраиваются жизненные цели, которые могут выступать в виде определенной иерархии, иногда конкурирующей, что порождает неопределенность жизненного выбора [13, с. 90].

Другой автор, в частности Г.К. Уразалиева, считает, что основным новообразованием является проектно-исследовательская деятельность, выступающая как деятельность по проектированию своего жизненного пути и исследование потенциала собственного «Я», а также «сопряженные с этим невидимые смысловые эксперименты, “прорывающиеся наружу” сквозь “бурю и натиск” ранней юности».

Основная тенденция психического развития в студенческом возрасте – это формирование мотивационно-потребностной системы как ценностно-смысловой сферы личности, что подтверждают теоретические исследования многих ученых (Л.И. Анцыферова, Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеева, А.А. Бодалев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, А.В. Суворов и др.). Наблюдается парадокс – становление смысла жизни, а фактически и выбор своего единственного и неповторимого жизненного пути, – приходится именно на этот период, период юношеского возраста, когда человеку не хватает опыта, знаний об окружающем мире и самом себе. Происходит не просто становление смысла жизни, но, по мнению Д.И. Фельдштейна, развивается рефлексия на собственный жизненный путь, стремление найти ответ на вопрос о смысле собственного существования [146, с. 294]. Этих же позиций придерживается

И.С. Кон, считая юношеский период становлением сознательного «Я», возникновения личностной рефлексии, нравственной самооценки, «интимизацией внутренней жизни» [68, с. 32]. Л.С. Рубинштейн также подчеркивает важность для юношеского возраста возникновения рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения», определения «своего» собственного смысла жизни [115]. Во всех этих высказываниях рефлексия выступает как психическое свойство человека (хотя ее можно рассматривать и как процесс), и ее важнейшая функция заключается в структурировании своих осознаваемых субъектом свойств, их произвольном контроле и коррекции, однако она участвует и в формировании других свойств и качеств личности. Рефлексия позволяет субъекту осознанно выдвигать цели, строить планы их осуществления, осмысливать свои потребности в контексте принятых ценностей.

В психосоциальной теории Э. Эриксона в период юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп). Э. Эриксон понимает идентичность как внутреннюю «непрерывность самопереживания индивида», тождественность личности [162]. Быть идентичным – значит ощущать себя и свое бытие неизменным, независимым от внешних обстоятельств. По мнению Н.Н. Палагиной, идентичность позволяет человеку оставаться самим собой в различных ситуациях общения, быть верным себе, а складывается этот образ себя во взаимодействии с окружающим миром и другими людьми [103, с. 129]. «В процессе общения, – пишет А.А. Брудный, – человек осознает свою индивидуальность, личность обретает самое себя. Конечно, человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека, но он и сам становится зеркалом для других людей» [26, с. 20]. Родные, близкие, друзья – все, с кем человек прочно связан входят в его внутренний мир. Поэтому Я-идентичность и Другой (значимый) неотделимы друг от друга. Определяя свое отношение к другим



людям он самоопределяется. «Я» – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании» [115, с. 638].

Важнейшей функцией осознания является создание личностью своего внутреннего субъективного мира, который принимает форму ценностно-смыслового конструкта, выражающего понимание и объяснение субъектом мира и самого себя. Внутренний мир личности – это обобщенное осознание своего «Я» во всех его особенностях, качествах, отношениях и уровнях (бессознательный, неосознанный, сознательный). В своем внутреннем мире личность осознает степень реализованности своих желаний, надежд в связи с затраченными усилиями и возможностями.

Рассматривая становление смысла жизни, А.А. Бодалев описал психологические новообразования, которые лежат в основе этого процесса, в том числе: отражение в мотивационной сфере человека общечеловеческих ценностей, способность к самомобилизации, объективная оценка своих сильных и слабых качеств, предварительная ориентировка и планирование собственных действий [17].

Г. Вайзер, изучая содержание жизненных смыслов, складывающихся в различные зрелые периоды человека в современных условиях, показала, что под давлением общественных катаклизмов происходит наложение социального кризиса на возрастную, что делает человека более чувствительным к своему прошлому, настоящему и будущему, настраивает на более глубокое понимание смысла своей жизни [30].

Молодое поколение большинства стран бывшего СССР, в том числе и Кыргызстана, оказалось в непростой ситуации, которую Д.И. Фельдштейн назвал «цивилизационным сломом» [145], где разрушены прежние стереотипы поведения, нормативные и ценностные ориентации. Подрастающее поколение утрачивает смысл происходящего, а любая утрата носит сложный кризисный характер, переворачивающий жизнь человека, кардинально меняющий внешнюю и внутреннюю его жизнь. Молодежь не находит ориентиров,

нормативных образцов для воспроизводства поведения, основанного на ценностях, следствием чего является потеря чувства ответственности, инфантилизм, духовная опустошенность, эгоизм, что в свою очередь ведет к деформации мотивационно-потребностной сферы личности [43, 59].

Студенческий возраст – это возраст поиска своего места в жизни, нахождения ее смысла, а ценности регулируют направленность личности студента, определяют мотивы и цели учебной деятельности. Общество предлагает различные ценности, их много, но путь к ним индивидуален и человек выбирает их, как выбирает их и студент. Данный возраст является основным периодом формирования ценностных ориентаций, оказывающих влияние на формирование личности юношей в качестве его устойчивого свойства. На этом возрастном этапе перед личностью все чаще и реальнее становятся требования принятия *самостоятельных* решений по поводу своей жизни. Образ будущего может выступать как характеристика становления личности, поскольку одним из показателей успешной социализации молодого человека является сформированность его жизненных планов (Волович, 1990; Головаха, 1988 и др.), и именно этот показатель особенно важен для студента, готового к перемене социального статуса, выбравшего свой профессиональный путь и ценностные ориентиры, которые бесспорно связаны с его представлением о будущем.

Студенческий возраст является сензитивным для становления оптимального смысла жизни, под которым В.Э. Чудновский понимает такие смысложизненные ориентации, структура которых является гармонической, включающей достижения в деятельности, раскрытие индивидуальности, в том числе способностей, и реализацию своих возможностей, а наиболее благоприятным периодом для этого является юношеский возраст [153, с. 709]. При этом В.Э. Чудновский обращает внимание на особенности временной перспективы этого возраста: мало прошлого, нет опыта в решении сложных проблем, много настоящего (это возраст максималистов), поэтому видение

будущего не всегда реалистично. Этот возраст он считает дисгармоничным, но затем происходит качественный сдвиг, становящаяся личностная зрелость со временем ослабляет ее [155, с. 452]. Становление личности на этом этапе определяется не только тем, как она воспринимает себя в настоящем, но также и тем, как она осмысляет свое прошлое, как видит ближайшие и более далекие жизненные перспективы [82].

Интерес представляют исследования проведенные российскими учеными для того, чтобы выяснить особенности жизненного пути студентов. Одно из таких исследований проведено Л.Н. Ожиговой, которым было установлено, что в жизненных планах студентов значимой является профессиональная сфера, но она связана не с достижением материального благополучия, а важным является личностный рост, саморазвитие, самореализация и признание окружающими [101. с. 150–152].

В другом исследовании, проведенном Н.В. Ивановой, свое будущее, перспективы своей жизни студенты вуза связывают с семьей и друзьями, и в основном с деловой карьерой, но реальных шагов к ее достижению не могут определить, также, как и не задумываются о воспитании своих будущих детей [60]

В смысловой сфере личности ценности и смыслы представляют собой функциональное и онтологическое единство. Система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития личности студента, являясь важнейшим внутренним его источником и механизмом. Являясь отражением ценностей социальной среды, система ценностных ориентаций личности студента сама может оказывать воздействие на групповые нормы и ценности и через межличностные взаимоотношения воздействует на коллективные, связывая в единое целое личность и социальную среду. Ценностные ориентации, являясь многофункциональным психологическим органом, выполняют одновременно функции регуляции поведения и определения его цели. Ценностные ориентации, выступая механизмом

личностного роста и саморазвития, сами носят динамично развивающийся характер, обеспечивая устойчивость личности, определенность и последовательность поведения. Развитые ценностные ориентации – признак зрелой личности, показатель меры ее социальности [121].

Исследования, проведенные с 1997 по 2001 год, выявили изменчивость ценностного сознания студентов [46]. Система ценностей студентов не только изменчива, но и противоречива (И.Ю. Меншикова, А.В. Копцов, О.В. Ковалевская и др.), а ее динамика связана с переходом к рыночной экономике.

Это подтверждают и исследования, проведенные в Кыргызстане. Так, Ч.А. Шакеевой рассмотрены особенности трансформации ценностных ориентаций кыргызской молодежи (1997). Согласно исследованиям автора у молодых людей наблюдается «рентная» установка, вытесняющая собственную активность и стремление сознательно строить свою жизнь [157]. В исследовании автором обнаружено увеличение значения для студенческой молодежи ценностей материально-бытовой сферы, значимое место занимает забота о личном благополучии. В структуре ценностных ориентаций доминируют ценности-средства. Выявлена низкая мотивационная готовность молодежи к труду. «Специфика содержания деятельности, ее новые виды и формы, меняя мотивы личности, ее потребности и цели, изменяет и личностный смысл объективной действительности, порождаемый действительными жизненными отношениями человека. Личностный смысл существенным образом определяет жизнедеятельность молодого человека, регулирует содержание и сферу межличностного общения» [158, с. 40].

В исследовании Н.А. Ахметовой и Н.О. Леоненко (2014) выявлены жизненные ценности и смысло-жизненные ориентации личности в контексте жизнестойкости. Выявлено статистически значимое предпочтение для кыргызских студентов экзистенциальных ценностей, включающих такие сферы как *Семья, Образование, Профессия и Здоровье*. Это означает, что коренные преобразования в обществе и государстве не снизили значимость семейных

связей и традиций, желание повышать уровень образования, что может составить основу для реализации жизненных возможностей студентов [78].

В настоящее время отмечается, что ценностный мир студенческой молодежи имеет неустойчивый характер, выделяется и определенная динамика в изменении структуры ценностей: повысилась значимость таких ценностей, как желание иметь интересную работу, стремление к самореализации и личной свободе, к престижу и карьерному росту. Особую актуальность, по мнению И.П. Волкова, приобретает задача проектирования пространства для самореализации смысложизненных установок, осознания значимости духовных ценностей, обеспечения соответствующих условий для саморазвития [33]. Истоки ценностей отражены в культуре общества, и их влияние прослеживается практически во всех социальных феноменах. Стоит подчеркнуть, что особое значение система ценностных ориентаций занимает в деятельности профессий типа «человек–человек», приобретая в этом случае характер центрального элемента в структуре их профессионального образа мира (О.М. Краснорядцева, Л.М. Митина, А.В. Серый, Т.Д. Шевеленкова, В.Э. Чудновский, Н.Б. Шмелева, Л.Б. Шнейдер и др.).

Чаще всего проблематика исследования ценностных и смысложизненных ориентаций в студенческом возрасте рассматривается отдельно (Е.С. Волков, 1983; С.В. Мерзлякова, 2004; Г.С. Голушкова, А.С. Мичкина, С.А. Черемных, 2009; Т.В. Васидьева, Н.Э. Касаткина, 2014; О.В. Маслова, 2014 и т.д.), но есть ряд исследователей, изучающих ценности в контексте смысложизненных ориентаций (В.Э. Чудновский, 2006; Г.А. Вайзер, 2006; К.В. Карпинский, 2013; Т.В. Максимова, 2001; Е.В. Мартынова, 2002; Н.О. Леоненко, Н.А. Ахметова, 2014 и др.). Исследования этих авторов показывают неразрывное единство этих феноменов, объединенных в единую систему – ценностно-смысловую систему личности. По мнению В.Э. Чудновского, роль ядра в этом единстве выполняет нравственный компонент, обеспечивающий адекватность этой системы характеру развития личности студента [155]. Это

утверждение поддерживает J. Brophy, считая нравственное воспитание важной составляющей образовательного процесса, понимая под ним действия, предпринимаемые с целью повлиять на позиции, убеждения, ожидания и поведение обучающихся в личных (подкрепление желательных черт характера) и общественных (в том числе морально-этических) вопросах [170]. Возможность обогащения системы нравственно-психологических понятий, происходящих благодаря формированию самосознания субъекта в юношеском возрасте «... заключается в том, что он постепенно начинает выделять те или иные качества отдельных видов деятельности и поступков, обобщать их и осмысливать сначала как особенности своего поведения, а затем и как относительно устойчивые качества своей личности. ... Устойчивые качества личности, в свою очередь, в порядке обратного влияния начинают определять его поведение, деятельность, характер его взаимоотношений с окружающими людьми» [19, с. 262].

Конечно, далеко не каждый человек достигает высокого уровня личностного развития. В. Франкл определил, что именно стремление к обретению смысла своего существования является той силой, которая детерминирует становление личности [147]. Умение определить цели, найти свое место – важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте. Противоположным полюсом является податливость внешним обстоятельствам, зависимость от ситуации. Ситуационность, которая стала свойством человека, делает его игрушкой в руках судьбы – его поведение непредсказуемо: оно зависит от множества случайных обстоятельств. Изучая эту проблему, исследователи выявили, чтобы стать более независимым от непосредственных воздействий ситуации, нужно увеличить, углубить зависимость от обстоятельств, выходящих за ее пределы. Именно ориентация на отдаленный результат освобождает от подчинения сиюминутным обстоятельствам. По-видимому, потребность в смысле жизни возникает на определенном уровне интеллектуального и личностного развития [155].

Е.В. Мартыновой были рассмотрены пути становления смысложизненных ориентаций учащихся педвуза и показано, что обращение их к смысложизненной проблематике существенно сказывается на характере их ценностей, способствует гармонизации личности, повышает субъективную значимость профессиональной подготовки. Овладение профессией понимается как путь к реализации студентом собственного смысла жизни, принятия себя и становление собственной идентичности [93].

Несколько в ином ракурсе и на другой выборке данная проблема рассмотрена Т.В. Максимовой. Она считает, что оптимальное использование собственной индивидуальности – необходимое условие повышения значимости профессиональной деятельности, в частности педагогической деятельности, до уровня смысла жизни. Индивидуальный стиль рассматривается как «составляющая» педагогических успехов и неудач [92, с. 234].

В ходе интеллектуального развития и самопознания молодые люди создают смысловые системы, которые приводят в порядок жизненный опыт, организуют мышление и чувствование и определяют поведение. Такие системы усложняются и развиваются в течение всей жизни [159].

Одним из ресурсов развития смысложизненных ориентаций студентов является этно-психолого-педагогические детерминанты. Западные ученые отмечают их ценность, учитывая в первую очередь их рациональность, практическое значение сегодня для решения целого ряда проблем. Именно этническая культура предполагает формирование общего понимания основных смысложизненных ориентаций, отвечающих за самосовершенствование психики и формирование психологической устойчивости.

Исследования D.A. Meintel [179], R.M. Wielkiewicz и L.W. Turkowski [183] показали, когда студенты эффективно взаимодействуют с родной культурой, ситуация международного обмена студентов не является «шоковой и катастрофической», а может являться основой личностных изменений и роста: это вера в свое предназначение, культурная эмпатия, умение быстро

ориентироваться в ситуации, организаторские способности и пр. А со студентами, которые мало осведомлены в области традиционных знаний, при возвращении на Родину происходит «обратный культурный шок». Они теряют ориентацию, так как сформировали определенную систему ценностей за границей и обнаруживают, что они уже «не идут в ногу» со своей родной культурой [5, с. 165].

В.М. Привалова, Н.А. Нагорнова считают народное творчество одним из психотерапевтических способов саморегуляции личности [98, с. 144]. Важность возрождения народных традиций кыргызов раскрывается и в исследованиях Н.О.Леоненко, Н.А. Ахметовой, Т.А. Конурбаева [70, 78, с. 56].

Устойчивая система духовных и нравственных ценностей, которую предлагает национальная культура, являющаяся одним из этнических ресурсов процесса становления смысложизненных ориентаций, нуждается в глубоком исследовании и популяризации среди всех социальных групп, а особенно среди молодежи. Однако В. Франкл остерегает нас, что не стоит ограничиваться исключительно передачей традиций и знаний, а главное заключается в научении находить уникальные смыслы: «Уникальный смысл сегодня – это универсальная ценность завтра» [147, с. 296]. Так, Батист и Хендерсон (Battiste and Henderson) пишут, что «признаками традиционных экологических знаний являются не их древность, а то, как они приобретаются и используются» [по: 20, с. 46], это высказывание можно расширить и до более общего его понимания – понимания вообще культурных традиций.

По мысли Д.А. Леонтьева, осознать и сформулировать смысл своей жизни – значит оценить свою жизнь в целом и не все успешно справляются с этой задачей, причем это зависит не только от способностей к рефлексии, но и от более глубинных факторов [86]. Некоторые аспекты осознания находятся в непроявленном виде и без активации не «растут» как растет естественное физическое тело.



Становление смысложизненных ориентаций, формирующихся в студенческом возрасте взаимосвязаны с различными компонентами жизнедеятельности студента, а в особенности с их образом жизни. Воспитать у студентов высокую требовательность к себе, жизненную потребность трудиться, умение вести здоровый образ жизни и заботиться о своем здоровье – это главные задачи высшей школы (Б.Г.Ананьев, Г.С. Никифоров, О.И. Мотков и др.)

Таким образом, рассмотрение данного вопроса показало многогранность и противоречивость процесса становления смысложизненных ориентаций личности в студенческом возрасте, обусловленного внутренними и внешними детерминантами. Период юности сензитивен для формирования психологической готовности к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего пути. В этот возрастной период формируются профессиональные умения и навыки, осуществляются важнейшие индивидуально-личностные и социальные выборы. А осознанное осмысление позволяет студентам видеть различия между причинами неудач и преодолением неудач, что приводит к реализации активной жизненной позиции и чувству контроля за событиями своей жизни. Исследователи отмечают тесную связь и взаимообусловленность личностных особенностей и смысложизненных ориентаций как необходимого условия оптимального становления личности и подготовки человека к профессиональной деятельности.

Однако вопросы взаимосвязи личностных особенностей и развитие смысложизненных ориентаций, при котором студент самостоятельно качественно преобразовывается, опираясь на свой потенциал и используя соответствующую технологию обучения, мало изучены.

#### **1.4 Формирование личности и смысло-жизненных ориентаций в учебно-профессиональной деятельности студентов**

В нашей работе значение имеет знание психологических, личностных особенностей студентов, определяемых социальной ситуацией развития, ведущим типом деятельности и в связи с новообразованием, возникающим в этот период. Социальная ситуация характеризуется тем, что молодой человек выходит в самостоятельную жизнь: выбор профессии, поступление в вуз, в колледж. Молодые ищут свое место в жизни, в обществе и пытаются осмыслить общественное значение своей деятельности и уяснить ее личностный смысл. У молодых наблюдается переживание расхождения идеальных представлений с реальной действительностью. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев называют этот период «становлением авторства собственной жизни» [121]. Это обдумывание смысла своей жизни, построение реальных жизненных планов с учетом своих возможностей, освоение ролей взрослого, поиск спутника своей жизни, включение во все виды общественной деятельности [103, с. 156].

Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева [7]. В исследованиях самого Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, П.А. Просецкого, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результатов экспериментов и теоретических обобщений по данной проблеме, позволяющий охарактеризовать студента как особого субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», – И.А. Зимняя выделяет основные характеристики

студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [49].

*В интеллектуальном развитии* студентов наблюдается неравномерность, гетерохронность развития разных функций интеллекта, пики одних показателей при снижении других и наоборот [6]. Память и мышление – основные формы переработки информации.

Б.Г. Ананьев рассматривая динамику процесса познания объяснил, что при этом происходит неравномерное повышение функций то мнемических, то логических и определил уровни обобщения информации, происходящих в интеллектуальной сфере. *На первом уровне* происходит усвоение знаний с помощью понимания и запоминания, а в последующем «фильтруется» ценностно-ориентированным мышлением для избирательного сохранения в памяти. *На втором уровне* образуются новые смысловые системы и новые понятия, а рациональная систематизация знаний приводит к перестройке механизмов «фильтрации» знаний как информации. *На третьем уровне* формируются гипотезы и концепции. *Развитие теоретического мышления* происходит на основе усвоения системы понятий и сложных мыслительных операций. Содержание мышления становится богаче и сложнее [6].

*Интеллектуальное развитие* является одним из базовых психологических ресурсов личности. Студенческий возраст наиболее сенситивен для развития интеллектуальных качеств, здесь достигают максимума в своем развитии высшие психические функции. На основе интеллектуально развитой сферы создают системы смысловых образований личности студентов, интегрирующих личностный смысл, закрепляющийся в виде жизненного опыта и, определяющий поведение. Такие системы динамичны и развиваются с усложнением внутренних связей в течение всей жизни. По мнению В.П. Ивановой, в этот период формируются такие базовые интеллектуальные

качества, к которым можно отнести саморегуляцию, интеллектуальную инициативу, творчество, уникальный склад ума, интеллектуальную рефлексию и эффективное понимание, опирающиеся на ЗУНы, но к ним не сводимые [54], а условием развития интеллектуальных ресурсов необходимых для обучения в вузе является работа по развитию процессов понимания, основанная на научных текстах, и развитие творческих способностей студентов [56].

Теоретический анализ показал, индивидуально-психологические личностные особенности студенческого возраста характеризуются высоким развитием всех психических функций, выражающихся в зрелости познавательных процессов памяти, особенно долговременной, и мышления. В этот период достигается новый уровень развития самосознания, сформированность эгоидентичности, период расцвета интереса к теоретическим знаниям и их практическому, профессиональному применению, образование смысловых систем, жизненных принципов и реальных профессиональных планов.

Усиленное развитие познавательной сферы требует и развитой рефлексии, поскольку «... каждый акт индивидуального познания предполагает самосознание, т.е. неявное знание субъекта о самом себе» [75, с. 259], а превратить это знание в явное помогает рефлексия. Проблему рефлексивного управления мыслительной деятельностью можно рассматривать как часть вопроса о формах и механизмах ее смысловой регуляции. Смысл, согласно А.Н. Леонтьева, является ведущей детерминантой процесса осознания [81, с. 274]. Л.С. Выготскому мы обязаны введением понятия смыслового поля, внутри которого только и могут устанавливаться отношения вещей [35, с. 264], разворачиваться процессы самой мысли. Можно предположить, что состав и содержание рефлексивных актов определяются функционирующими в деятельности смысловыми образованиями.

*Ведущей деятельностью* в юности является учебно-профессиональная (А.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев), при этом ведущее место занимают мотивы,

связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни с дальнейшим образованием и самообразованием [159, с. 267]. Особый интерес представляет формирование личностного смысла знаний, приобретаемых в процессе профессиональной подготовки. Поскольку смысл возникает как отношение мотива деятельности к ее цели [80, с. 292], личностный смысл овладения профессией обусловлен значимой для студентов деятельностью, в которой овладение профессиональным знанием выступает как мотив.

В субъективно значимой деятельности мотив связан с целью и формируется в качестве функционального элемента смыслового образования. При этом недостаточно логически осознать цель. В исследовании С.Т. Григоряна показано, что мотив изучения предмета формируется, если цель не только понята, но и внутренне принята [41, с. 19]. Личностный смысл – необходимое психологическое условие, при котором знания становятся мотивом учебно-профессиональной деятельности. Этот субъективный фактор способен существенно детерминировать исходное отношение к предмету, динамику формирования мотива учения [63]. Личностный смысл складывается из системы смысловых образований, в которых знания как мотив учения соотносятся с субъективно значимыми целями системы разных видов деятельности. Поэтому необходимо изучать и совокупность деятельностей, порождающих смысловые образования [9, с. 37].

Формирование личностного смысла профессиональных знаний неотделимо от становления профессионального сознания и самосознания. Это положение полностью соответствует принципу единства сознания и деятельности. Личностный смысл овладения профессиональным знанием формируется в глубоком, деятельном проникновении в профессиональную действительность (организация профессионального опыта). А это требует личностного и смыслового подхода к изучаемому вопросу [52]. Личностный подход к анализу учебно-профессиональной деятельности – это и есть ее изучение в общей системе жизнедеятельности студента. Студент – субъект учебно-

профессиональной деятельности. Но быть самостоятельным субъектом прежде всего означает иметь способность активно и сознательно управлять ходом своей деятельности, для чего студент должен уметь анализировать свою готовность к обучению, вычленять для себя цели обучения в соответствии с их личной значимостью, регулировать процесс решения задач, организовывать свою деятельность в той или иной ее форме, контролировать и оценивать свои достижения. Иными словами, активность и самостоятельность студента в обучении зависит от того, в какой мере он овладевает самоанализом, самомотивацией, самоорганизацией, саморегуляцией, самооценкой и самоконтролем.

Становление регулирующей роли самосознания по мнению О.А. Конопкина происходит как раз в юношеском возрасте, и одной из ключевых его проблем является рассогласование между самосознанием и поведением. Несмотря на то, что в данном возрасте представления о нормах морали и общечеловеческих ценностях уже сформированы, руководствоваться ими в своем поведении могут не все [69], что может приводить и к нежелательным последствиям. Тем не менее, период юношества сензитивен для овладения психической саморегуляцией. По данным Н.С. Лейтеса, активность и саморегуляция – универсальные внутренние условия осуществления деятельности, в том числе учебно-профессиональной, и необходимые предпосылки развития как общих, так и специальных способностей, которые необходимы для становления профессионализма [74]. Исследования О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого и их учеников показали, что важнейшей характеристикой личностной саморегуляции является ее *осознанность*, способность осознанно управлять своей произвольной активностью. Развитость регуляторных процессов проявляется как в профессиональном самоопределении, так и в осуществлении различных форм учебной деятельности и их результатов (так, есть взаимосвязь между учебной успеваемостью студентов и уровнем саморегуляции) [102].

Саморегуляция тесно связана с таким качеством личности как рефлексия, понимаемая как «комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности» [180, с. 25]. Смыслы порождаются в деятельности, что означает возможности осознания деятельности складываются по ходу самой деятельности и рефлексия не возникает просто так, сама по себе. Становление рефлексивных актов есть актуалгенез сознания и деятельности.

Исследования, проведенные Т.Ф. Илларионовой в педагогическом университете, показали, что только диалогическая технология отвечает требованиям формирования рефлексии будущих профессионалов, так как главным является признание неповторимости и уникальности каждого участника образовательного процесса. Задачей этой стратегии является не внедрение знаний, а согласование их с субъектным опытом, что и предполагает диалог между обучаемым и обучающим. А результатом формирования рефлексии, в том числе и профессиональной, является осознание студентами смысла, как учебной деятельности и ее осуществление на основе этого переосмысления, так и профессиональной. Изменение позиции студентов происходит на основе осознания личностью своего «Я», которому способствует рефлексивное отображение деятельности и внутреннего мира других людей и самого себя [61, с. 143].

Становление мировоззрения, стремление свести многообразие усвоенных знаний в более или менее стройную систему взглядов на мир как нечто целостное и закономерное не всегда осознается и проявляется как тяга к обобщениям. Если знание осмыслено, понято, то оно становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности. С регуляторной функцией непосредственно связан и локус контроля, то есть склонность индивида считать ответственным за важнейшие события своей жизни себя (интернальный локус) или же других людей и сложившиеся обстоятельства (экстернальный локус) [25, с. 24]. В период юности согласно

концепции К. Юнга все более преобладает экстравертированная установка и юноша обращен преимущественно к внешнему миру («То, что человек есть внутри, никогда не имеет решающего значения» [163, с. 455]), стремится к взаимодействию со своим социокультурным окружением, к общению с людьми [159].

Исследование смыслообразования в процессе профессионального самоопределения личности, проведенное Г.Д. Рахманкуловой, позволило выделить три группы студентов по содержанию образующихся смыслов, направленности их тематики и их связи с личностными особенностями. В первую группу (32%) вошли студенты, у которых ведущим смыслом было *саморазвитие*. Их отличала высокая продуктивность в работе, готовность к совместной работе с экспериментатором, они были более успешны в нахождении промежуточных смыслов и легко выходили на предельные смыслы. У второй группы (52%) доминировали смыслы личного благополучия, обретения социального статуса, ориентация на достижение конкретных жизненных целей. Третью группу составили студенты (16%), для которых характерна недифференцированность смыслов, они замкнуты либо на себя, либо на удовлетворение актуальных потребностей. Сопоставляя мотивацию выбора профессии с особенностями смыслообразования студентов, Г.Д. Рахманкулова обнаружила их взаимосвязь, проявляющуюся в следующем: студенты с высокочисленной мотивацией, были способны к порождению смыслов саморазвития и самореализации, которые были направлены на учебно-профессиональную деятельность, процесс смыслообразования имел развернутый характер, а у студентов с низкой мотивацией он носил упрощенный характер, однотипности и скудости смысловых связей [111].

Смыслжизненные ориентации студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности, как показали исследования, проведенные А.Н. Смирновым, могут изменяться, т.е. существует определенная динамика их развития. Динамика связана как с постоянными факторами, влияющими на



развитие смысловой сферы студентов в процессе получения ими своего базового образования, так и с переменными факторами, которые оказывают на изменение смысложизненных ориентаций более сильное влияние, и к которым можно отнести психолого-педагогический процесс и использование передовых технологий в подготовке специалиста [123]. Здесь хотелось бы обратить внимание на то, что в настоящее время особый интерес вызывает как раз выявление механизмов смыслообразования в учебной деятельности, что порожило такое направление, которое называют смысловой дидактикой (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко, 2004, 2005).

Участники образовательного процесса постоянно соприкасаются с нормами, оценками и идеалами, непосредственно связанными с ценностными ориентациями личности. Ценностные ориентации выражают внутренний мир личности, определяют ее жизненные цели и выполняют организующую, направляющую и регулирующую ее поведение роль и позволяют соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями (обладающими для него личностным смыслом) и нормами социума. А.В. Хуторской рассматривает систему ценностных ориентаций личности и в целом мотивационно-ценностно-смысловую сферу как подсистему более широкой системы, описываемую различными авторами как «жизненный мир человека», «образ мира» и т.п., имеющую, в свою очередь, сложный и многоуровневый характер [185].

Основной недостаток современного вузовского образования, по мнению В.Э. Чудновского, – односторонность подготовки будущего профессионала. Он считает, что целью учебного процесса вуза является наделение студента лишь определенной суммой профессиональных знаний, умений и навыков. Чрезвычайно мало внимания уделяется личностной подготовке будущего профессионала, развитию его личностных качеств и особенно становлению фундаментальной основы личности, ее смысложизненных ориентаций [155, с. 652], хотя студенческий возраст – это период активного поиска именно

оптимального смысла жизни, выбора «главной линии» своей жизни [Там же, с. 241]. Необходимо, чтобы процесс профессиональной подготовки студента рассматривался как конкретный путь обретения им собственного смысла жизни, как существенный вклад в построение его судьбы. Подлинное строительство смысложизненных ориентаций предполагает опору на все жизненное пространство личности и ориентацию на наиболее отдаленные цели. При этом необходимо учитывать не только реалии сегодняшнего дня и конкретной ситуации, а уметь становиться над ними.

Смысл жизни, как уже было отмечено, обладает регулирующей функцией и Д.Н. Завалишина сделала попытку описать как эта функция реализуется в профессиональной деятельности. Рассматривая профессиональную деятельность как полимотивированную, она показала, что по мере расширения круга потребностей, связанных с ведущей профессиональной деятельностью, субъект фактически выходит за ее пределы, что повышает ее личностную значимость, которая достигает постепенно уровня смысла жизни [47]. Если подходить к этому с позиции деятельностного опосредования, то это может осмысливаться с точки зрения концепции персонализации. Потребность в персонализации выступает как глубинная и не всегда осознанная основа взаимодействия с другими. Определяющей чертой такой способности является возможность производить значимые изменения общественного бытия, в качестве которых выступает прежде всего перестройка мотивационно-смысловых образований, личностных смыслов других людей [104].

Таким образом, можно констатировать, что у значительной части студентов существует диссонанс между профессиональной направленностью и смысложизненными ориентациями, их будущая профессия никак не связана со смыслами, что и определяет в будущем нежелание работать по специальности. Как отмечает В.Э. Чудновский, взаимодействие профессиональной деятельности и индивидуальности, раскрывающейся в профессии, – это один из факторов становления оптимального смысла жизни [155, с. 251]. А исследования

Т.В. Максимовой показали, что ведущим компонентом в смысложизненных ориентациях является профессиональное творчество, а творческие люди по-иному осмысливают пространство собственной жизни в контексте временной перспективы [92].

Факт взаимодействия профессии и личности, точнее влияние профессии на личность отмечают как зарубежные, так и российские психологи (В.Д. Шадриков, 1982; Т.В. Кудрявцев, 1986; К.А. Абульханова-Славская, 1991; Ю.П. Поваренков, 1991; Е.А. Климов, 1996) и это влияние начинает сказываться уже при обучении в вузе, когда начинает складываться профессиональное самосознание, куда входит не только осознание своей принадлежности к профессии, но и представление о качествах личности, являющихся профессионально ценностными, и степень их представленности в своей профессиональной Я-концепции. Складывающаяся профессиональная Я-концепция происходит в тесной взаимосвязи с интегральным образом Я, выступающим как «устойчивое смысловое образование» [109, с. 92] личности студента, хотя и обладающее своей спецификой. Источником смыслообразования (В. Франкл, Д.А. Леонтьев, К. Роджерс, Н.Е. Щуркова, П.Н. Ермакова и др.) является жизненный мир студента, мир его отношений, выражающих жизненную необходимость и связанных с актуальными смысловыми отношениями, окружающая же реальность содержит в себе потенциальные смыслы, которые при определенных условиях могут расширять смысловые образования личности.

## **Выводы по первой главе**

1. Понятие «смысл» рассматривается как природная суть, идеальная форма существования предметного мира, проявляющаяся при взаимодействии человека с человеком и с предметным миром.

2. Смысл жизни рассматривается как особое психическое образование, являющаяся ценностью личности, детерминирующей содержание и направленность всей жизнедеятельности индивида, являющейся специфической потребностью и задачей, которые индивидуализированы, формирующиеся и трансформирующиеся на протяжении всех стадий взросления человека, обеспечивающее саморазвитие и личностный рост.

3. Смыслжизненные ориентации – многоуровневая, многофункциональная, динамическая смысловая система, являющаяся способностью личности к системному осмыслению жизни, самопознанию, изменять ценностные ориентации и формировать их в социокультурном контексте, интенсивно планировать свой жизненный путь, связанный с личностными особенностями, на основе которых формируется индивидуальный стиль реализации своего предназначения.

4. Смысловая сфера личности, как смысловой континуум, включающая взаимодействие смысловых структур личности и жизненных смыслов (от простых личностных смыслов и смысловых установок до смысловых образований) выступает в роли смысловой регуляции всей жизнедеятельности человека.

5. Индивидуально-психологические личностные особенности студенческого возраста выражаются высокой степенью развития всех психических функций, проявляющихся в зрелости познавательных процессов и всей интеллектуальной сферы личности. Возникает новый уровень развития самосознания, сформированность эгоидентичности, период расцвета интереса к теоретическим знаниям и их практическому, профессиональному применению,

становление профессиональной Я-концепции. Исследователи также выделяют многогранность и противоречивость процесса становления личности в студенческом возрасте, обусловленного внутренними и внешними детерминантами.

6. Студенческий возраст сензитивен для формирования психологической готовности к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего пути. Становление смысло-жизненных ориентаций в студенческом возрасте – это полноценное формирование личности молодого человека и определение дальнейшего жизненного пути.

7. Смысловая сфера личности студента развивается в процессе учебно-профессиональной деятельности, где происходит формирование личностного смысла, получаемых профессиональных знаний в осваиваемой профессиональной деятельности, при котором само знание становится мотивом учебно-профессиональной деятельности. Это требует выведение учебного процесса на личностно-смысловой уровень, который требует переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, вывести содержание с знаниево-отчужденного уровня на личностно – ценностный, перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные, смысловые.

8. Современная система образования уделяет основное внимание знаниевой стороне (передача знаний, проверка и закрепление), личностной подготовке, развитию личностных качеств студентов, в которых выражается «духовная сторона его сущностных сил» (по А.А. Брудному) остается вне пределов обучения в вузе, а личность и смысл обладают взаимодействующим характером.

9. Культура порождается людьми и выражает ценности общества. Люди как носители миров постоянно вступают в диалог между собой и культурой. В культуре человек находит материал для построения своего жизненного мира, а

В диалогических отношениях личность – культура и личность – личность циркулируют смыслы, которые создают смысловое поле человека.

## **ГЛАВА 2 МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ФУНДАМЕНТ РАЗВИТИЯ ИХ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ**

### **2.1 Методологические принципы и подходы к исследованию**

Методология в современной науке превратилась в самостоятельную интеллектуальную дисциплину и, хотя она не решает содержательных задач исследования, она помогает правильно построить и организовать его. А кроме того, она способствует формированию культуры мышления исследователя, формированию его творческой личности. С.Л. Рубинштейн говорил о том, что даже если исследователь сам не осознает, он все равно использует какую-то методологию. «Осознает ли это исследователь или нет, его научная работа объективно в самой методике всегда реализует ту или иную методологию» [115, с. 38]. Однако лучше для научного исследования, если методология используется не чисто механически, а осознанно.

Значение методологии для психологического исследования в свое время подчеркивал Л.С. Выготский. «Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений» [36, с. 418]. Поэтому-то работы Л.С. Выготского обладают непреходящей ценностью и для современности, поскольку он сам следовал этому. Для Л.С. Выготского анализ методологических проблем научного исследования не умозрительные конструкции, а та кропотливая работа с понятием, научным фактом, которая так хорошо прослеживается в его исследованиях и, в частности, в работе «Исторический смысл психологического кризиса» [Там же].

И классики российской психологии, и современные авторы (А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Брушлинский, Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.А. Лекторский, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, О.К. Тихомиров, В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов, М.К. Мамардашвили, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин, А.В. Юревич, Г.П. Щедровицкий, Д.А. Теплых и др.) вслед за Л.С. Выготским подчеркивают необходимость в конкретных психологических исследованиях опираться на методологию (куда как составная часть входят и методы, и методические процедуры), поскольку их результаты «прямо и непосредственно» (В.Г. Асеев, 1978) зависят от нее.

В настоящее время в науке выделяют систему координат, относительно которой можно было бы увидеть определенную направленность в научном познании. Эту систему координат В.С. Стёпин связывает с тремя типами рациональности или «идеальной методологии»: классической, неклассической, постнеклассической [125], каждый из которых характеризуется особой научной деятельностью.

Классическая рациональность держится на идее трансцендентной субъектности. «Онтологическая картина *psyche* рассматривается не как продукт конструктивно-творческой деятельности субъекта знания, а как «слепок», «результат отражения», «репрезентация», «данность» (а не «заданность») психического бытия и сознания познающего субъекта» [142, с. 280]. Исследователь занимает позицию стороннего наблюдателя как бы снимающий слепок, фотографирующий психическое явление. Такой подход к пониманию проблемы смысложизненных ориентаций предполагает, что ученый, исследующий смысловую (психологическую) реальность обладает объективным видением, благодаря выбранному единственно правильному методу исследования, и он должен опираться только на то, что получено в эксперименте, а личностное знание, которое есть у любого человека, в том числе и у профессионального психолога считается «ненаучным». В данном подходе допускается, что существует единственно возможного истинного



представления об изучаемом психическом. Для изучения смысла и смысложизненных ориентаций это неприемлемо уже потому, что они многообразны.

Способы работы и формы мыслительной деятельности в неклассическом подходе выходят за рамки естественно-научной парадигмы. Д.Б. Эльконин отмечает, что этот неклассический подход идет от последних работ Л.С. Выготского, посвященных исследованию процесса опосредования и сознания [161].

Именно Л.С. Выготский, исходя из своего понимания (неклассического) психологии стал говорить о двух уровнях или слоях сознания: сознание для сознания и сознание для бытия. Окончательное понимание (оформление) структуры сознания сформировалось после дополнений, введенных А.Н. Леонтьевым и В.П. Зинченко. Концепция Л.С.Выготского основана на динамическом анализе сознания, через идею о том, что сознание в целом имеет смысловое строение. Порождение смысла – это работа сознания. Как говорил А.Н. Леонтьев: «Проблема смысла и есть проблема сознания. Она относится не к области «арифметики» психологии, но к области «высшей математики» ее [82, с. 206].

В настоящее время в плане научного определения феномен «смысл» является одним из наименее изученных и сложных, так как за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная и многоуровневая смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах [86, с.105]. Будучи проблемой междисциплинарной, она имеет множество подходов к ее решению, которые порождают, в свою очередь, большое разнообразие теоретических концепций, далеко не всегда согласующихся между собой. Высокую планку его философско-психологического осмысления определили работы М. Бахтина и Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, В. Франкла, Г.Г. Шпета и др.

Важную роль сыграли и представления Л.Бинсвангера о жизненном мире, К. Левина – о жизненном пространстве, А.Адлера – о целесмысловой детерминации и М.Бахтина – о внешнем и внутреннем диалоге как особой смыслопорождающей реальности.

Истоки современных представлений о смысле, как одной из основных категорий психологии, лежат в положении Л.С.Выготского о единстве аффективных и интеллектуальных процессов, которое образует динамические смысловые системы, являющиеся единицей исследования личности, а системными и смысловыми характеристиками обладает сознание человека.

Для большинства исследователей в психологической науке сегодня становится ясно, что именно неклассический подход дает возможность изучать осмысленные человеческие действия и «семиотические системы, воплощающиеся в культурных объективациях, в социальных институтах и определяющие способы межчеловеческой коммуникации» [76, с. 7]. Это переход от количественного к качественному. Однако это совсем не означает, что естественнонаучная парадигма должна быть отвергнута, а гуманитарная парадигма должна стать единственной в изучении человека. Каждая из них полезна и обладает мощным потенциалом до тех пор, пока не станет утверждать, что исчерпывает всю психику, всю личность человека. «Сама же психологическая реальность человека не покрывается ни одной теорией, даже самой сложной и глубокой, ни раскрывается ни одним сколь угодно изощренным методом; все конкретные теории и все методы представляют собой лишь проекции меньшей мерности» [89, с. 107].

Неклассический подход, по мнению Д.А. Леонтьева, соотносим с гуманитарной парадигмой и опирается на два ключевые компонента: во-первых, это рассмотрение человека в социально-историческом, культурном контексте, где человек выступает как культурный объект; во-вторых, личность выступает как активный субъект, как творец самосозидающий, самодетерминируемый [88, с. 80]. Психическая реальность существует не

только в конкретном человеке, но и в объектах материальной и духовной культуры (персонализация), откуда человек и черпает материал для построения своего жизненного мира [86, с. 495]. Данный культурно-исторический подход учитывает взаимодействие индивидуальных миров людей и культурных миров. В этом направлении смысл жизни рассматривает В. Франкл (1990), понимая его как субъективный конструкт, отождествляемый с жизненной целью, с образом цели.

Существуют и другие взгляды на смысл жизни и его понимание. Например, А. Адлер рассматривает его как направленность жизни, которая существует помимо осознания ее человеком. Есть понимание смысла жизни и как чувство включенности, эмоциональное переживание включенности и осмысленности жизни. Д.А. Леонтьев считает, что понятие смысл является сложным, интегративным феноменом, проявляющимся в различных формах (мотивы, установки, ценности), поэтому лучше говорить о смысловой реальности, важная роль в которой принадлежит системе смысловых связей, пронизывающей все отношения человека с миром. Исходя из этого он вводит принцип бытийного опосредования: изменения отношения человека с миром изменяют и его смыслы. Смысл выступает как механизм человеческой жизнедеятельности, выполняющий функцию регуляции, присущей только человеческому поведению [86].

В неклассическом подходе существует уже не объект-слепок, а творчески сконструированный объект самим субъектом, исследователем, т.е. это не оригинал, а продукт творческого конструирования [160], и это лишь один из возможных способов изучения психического и описания одной и той же психической реальности. Изучение объекта под разным углом зрения дает и разную картину описания психического.

Проблема смысла, смысложизненных ориентаций – проблема междисциплинарная и в качестве объекта выступают уникальные саморазвивающиеся системы такие как человек, как текст.

Междисциплинарный дискурс, интерес к культурным контекстам относит данную проблему к методологии постнеклассической рациональности в психологии. Для получения достоверного знания при решении проблемы «пригодной может оказаться любая методология – до тех пор, пока она позволяет аналитику углубляться во все более сложные обстоятельства».

Как считает М.С. Гусельцева, для постнеклассической (постмодернистской) психологии важным в исследовании является индивидуальность, вариативность и ситуативный контекст, а не универсальные схемы. «Частные интерпретации оказались важнее канона» [42, с. 53].

Между исследователем, субъектом познания всегда существует посредник – язык [176] и наше восприятие мира, воспринимаемой реальности опосредовано текстами, смысл которых меняется в зависимости от точки зрения читателя. «Множественность интерпретаций стала методологическим принципом постмодернизма» [42, с. 62]. Если обратиться к жизненным смыслам, то можно полагать, что в каждом индивидуальном случае смысл жизни представлен системой жизненных смыслов, где какой-либо (или какие-то) оказываются доминирующими в жизни человека [15], а индикаторами смысла жизни являются смысложизненные ориентации [86].

Таким образом, можно считать неклассический и постнеклассический подходы к пониманию проблемы смысла и смысложизненных ориентаций методологическими подходами не только к пониманию написания теоретических положений, но они реализуются и в интерпретации полученных эмпирических данных.

Принципом, который реализован в данном исследовании является **принцип развития**. Смысловая сфера, как и все психические образования, находится в развитии, и это происходит на протяжении жизни человека в процессе взаимодействия между ним и миром. Принцип развития [116] дает возможность понять, как происходит формирование смыслового сознания, о

чем в свое время говорил Л.С. Выготский. Он отмечал, что уже в первых «почему» и «зачем» (знакомого нам возраста трех лет) ребенок спрашивает не о названии предмета, а о его смысле. И этот смысл ребенок открывает сначала в игре, в предметной игре, решая задачи «на смысл». Используя в игре палочку «как коня», он переживает ее как реального коня, хотя с возрастом понимает мнимость ситуации, ее условность. Интерес к «почему» и «зачем» сохраняется и в школе, да и на протяжении всей жизни, хотя, как считает А.А. Брудный, интенсивность его постепенно спадает. «Вопросы такого рода связаны с поисками большого смысла и осознания личностных смыслов» [28. С. 90–91].

В процессе перехода от предметного сознания к смысловому между Ребенком и Миром стоит посредник – взрослый, который устанавливает связь между ребенком и культурой. В.П. Зинченко отмечает, и это очень важно для понимания механизмов образования и развития смыслового сознания, что прежде, чем проявиться в аффективно-смысловой сфере, «смысл существует в культуре в идеальной форме» [67, с. 149].

Образ мира, возникающий в сознании человека включает как постижение объективного (значение), так и субъективного (смысла). Многочисленные исследования (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, Г.Г. Шпет и др.) выявили многомерность, целостность картины мира. Многомерный мир человека образуется тогда, когда объективное и субъективное, являясь противоположностями, начинают существовать в системном сложном единстве и появляется «очеловеченное пространство» [67, с. 103].

Есть еще один принцип, без опоры на который нельзя рассмотреть данную тему – это методологический **принцип единства сознания и деятельности**, который был введен в психологию С.Л. Рубинштейном, первоначально в абстрактной форме, основываясь на том, что психическое объективно проявляется в «жизни и деятельности» [115]. Тем самым он показал возможность изучать сознание рассматривая его через (сквозь) деятельность. Кроме того, он открыл определяющую роль субъекта как субъекта познания и

деятельности. Деятельностно-генетический аспект у С.Л. Рубинштейна подчеркивали Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, А.В. Брушлинский и др. Данный принцип получил свое дальнейшее развитие в трудах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и др.

По А.Н. Леонтьеву, психическое развитие человека – это становление его в деятельности, развитие самой деятельности, сознания и личности. Поскольку исследование связано со студенческим возрастом, то для становления психолого-педагогических теорий (возрастной и педагогической психологии) данный принцип является определяющим.

Развитие смысловой сферы студентов происходит в учебно-профессиональной деятельности. И проблема здесь заключается в том, что для большинства педагогов понятие «смысл» воспринимается скорее, как житейская, общепонятная категория, нежели как научная. Как известно, в сознание обучающихся входит лишь то, что имеет смысл и ценность, а они зачастую не видят его. Обучение обесмысливается: оно не отвечает на вопрос о смысле, оно ставит перед учащимися проблемы, которые для них смысла не имеют. Вопрос встает о смысловой педагогике, онтопедагогике, которая будет использовать такие технологии обучения, которые обладают наибольшим смыслообразующим потенциалом.

Таким образом, в исследовании использовался комплекс методологических подходов и принципов, позволивших рассмотреть смысложизненные ориентации как комплексную, многокомпонентную систему, раскрыть особенности смысловых образований как процедуры сознания личности. Теоретико-эмпирический уровень изучения смысложизненных ориентаций выявил личностные особенности, служащие фундаментом для образования смысложизненных ориентаций.

## 2.2 Методы и методики исследования

**Метод теоретического анализа** был применен при определении проблемы, формулирования гипотезы исследования и теоретического анализа информации, имеющийся в научной литературе по теме диссертации. Были изучены отдельные свойства объекта, и он был представлен в единстве всех его сторон, в целостности. С опорой на данный метод были написаны теоретическая и методологическая главы исследования.

В ходе экспериментальной работы были использованы следующие эмпирические методы.

**Авторская анкета.** Для исследования представлений студентов о смысле жизни, о смысложизненных ориентациях и факторов, влияющих на формирование этих представлений, нами была разработана анкета, основанием которой послужили исследования В.Э. Чудновского. Необходимость переработки вопросов вызвана конкретными задачами, решаемыми нами в ходе исследования. Анкета включает 12 вопросов открытого и закрытого типа, и акцент в вопросах сделан на выявление личностных особенностей.

**Сочинение** как метод исследования предполагает свободное описание на определенную тему. В нашем исследовании данный метод применялся как один из методов для получения информации о представлениях студентов на тему «В чем мой смысл жизни».

**Метод контент-анализа.** Метод выявления и оценки специфических характеристик текстов путем регистрации определенных единиц содержания. Данный метод требует выделения системы опорных понятий (категорий анализа), отыскание их индикаторов – слов, словосочетаний, суждений (единиц анализа). Этот метод был использован для перевода изучаемой текстовой информации в количественные показатели и ее статистической обработки [45. С. 195–200].

В качестве **психодиагностических методик** исследования были

использованы следующие.

**Методика М. Рокича «Ценностные ориентации».** Эта методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич разделяет два вида ценностей: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того чтобы к ней стремиться. Инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства [62. С. 389–390].

С помощью методики мы определили систему ценностей и установили ее влияние на смысловые отношения личности.

**Методика «Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)» Д.А. Леонтьева.** Адаптированная версия теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика.

Цель – определение направленности смысловой сферы студентов и их уровень осмысленности жизни. Оценка «источника» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни [87].

**Психодиагностический тест (ПДТ) – Многофакторный личностный опросник В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского.** Цель – выявления таких особенностей группированных шкал нижнего уровня как невротизм, психотизм, депрессию, совестливость, эстетическую впечатлительность, женственность, расторможенность, общую активность, робость (стеснительность), общительность. Шкал верхнего уровня, характеризующих психическую неуравновешенность, асоциальность, интроверсию и сензитивность [96].

Методика использована для диагностики индивидуальных личностных особенностей студентов.



### **Методика «Способ диагностики базовых смысловых установок личности» (А.Д. Ишков, Н.Г. Милорадова)**

Методика направлена на определение семи базовых смысловых установок, которые в случае их неадекватности могут существенно осложнить жизнь человека. Каждый из психологических барьеров, препятствующих выполнению человеком тех или иных действий, базируется на соответствующей психологической установке – готовности воспринимать и действовать, понимать и трактовать объект восприятия, мышления или будущих событий заданным образом [64].

Поскольку основная тенденция психического развития в юношеском возрасте – это формирование смысловой системы как ценностно-смысловой сферы личности, в данном исследовании тест использовался для рассмотрения особенностей базовых смысловых установок в юношеском возрасте, в которых аккумулировано жизненное значение происходящего для человека. Это непрерывное изменения и поиск личностных смыслов в связи с профессиональной деятельностью.

### **Методика «Диагностика уровня субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда и др.).**

Цель методики – диагностика локализации контроля над значительными для себя событиями (экстернальный и интернальный локус контроль). Показатели опросника УСК организованы в соответствии с принципом иерархической структуры системы регуляции деятельности таким образом, что включают в себя обобщенный показатель индивидуального УСК, два показателя среднего уровня общности и ряд ситуационно-специфических показателей [11. С. 14–19].

Методика использовалась для выявления локуса контроля студентов, поскольку, в частности, уровень субъективной локализации контроля, определяет вектор объяснения причин событий жизни личности.

### **Методика «Образ жизни» О.И. Моткова.**

Методика направлена на исследование степени гармоничности образа жизни студентов. Методика позволяет определить степень гармоничности образа жизни студентов, исходя из их оценок выраженности у них степени интереса к определенным видам занятий (показатель силы мотивации) и оценок затрат времени на их осуществление (показатель величины их реализации) [97. С. 8–9].

**Опросник «Морфологический тест жизненных ценностей»** (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) определяет мотивационно-ценностную структуру личности и позволяет исследовать жизненные ценности и жизненные сферы. Основным диагностическим конструктом данного теста выступают терминальные ценности как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. В конструкцию опросника входит и шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков [124].

Данная методика была использована для лучшего понимания смысла действий или поступков студентов, так как индивидуальная система ценностных ориентаций студентов определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой,

**Методы обработки полученных данных.** Обработка результатов, полученных в ходе применения различных методик, осуществлялась как качественно, так и количественно. Первичные методы статистического анализа, с помощью которых были получены показатели, непосредственно отражающие результаты производимых в исследовании измерений: выборочная средняя величина, выборочная дисперсия, ранг, выборочный коэффициент корреляции, процентное выражение эмпирических данных.

При анализе результатов применены статистические методы: методы сравнения критерии: U- Манна – Уитни (далее по тексту – U), критерии t-Стьюдента (далее по тексту – t), r - Спирмена (далее по тексту – r), факторный анализ.

При обработке экспериментальных данных первоначальным этапом послужило вычисление средних показателей и частот по каждой рассматриваемой шкале. Далее был определен характер распределения данных с помощью критерия Колмогорова – Смирнова, направленного на сравнение накопленных эмпирических частот в исследуемой выборке данных с накопленными теоретическими частотами. Если разность накопленных частот в теоретическом и эмпирическом распределении отличается, принимается решение о существенных различиях в распределении данных, то есть о его ненормальном распределении. В результате данной проверки мы выяснили, что данные относятся к распределению, отличному от нормального. Это требует от нас использовать для дальнейшего анализа непараметрические критерии.

Следующим этапом математической обработки данных послужило определение различий между выделенными группами путем сравнительного анализа с помощью критерия Манна-Уитни (U) для оценки различий в уровне выраженности исследуемого признака между двумя выборками, основанного на подсчете различий ранговых показателей в каждой выборке; критерия Хи-квадрат ( $\chi^2$ ), оценивающий однородность двух выборок по теоретическим и эмпирическим частотам для сравнительного анализа показателей методик (стены) и авторской анкеты. Для изучения взаимосвязи между показателями шкал методик применялся коэффициент корреляции Спирмена (r) для изучения взаимосвязи между показателями шкал психодиагностических методик [99].

Статистические расчеты выполнены с использованием пакета статистического анализа IBM SPSS Statistics 20. Кроме методов математической обработки результатов исследования в работе использованы способы наглядного представления результатов (таблицы, графики).

### 2.3 Обоснование выборки

В пилотажном и основном эмпирическом исследовании проводились в 5 вузах г. Бишкека: БГУ им. К. Карасаева, КРСУ им. Б.Н. Ельцина, КНК им. К. Молдобасанова, КГТУ им. М. Раззакова, БКАМС. В исследовании приняли участие студенты в возрасте 17–23 лет. Общая выборка исследования составила 364 студента (94 – пилотажное и 270 - основное). Поскольку именно в студенческом возрасте происходит становление смысложизненных ориентаций, способствующих полноценному формированию личности молодого человека и определяющих его жизненный путь, в исследовании принимали участие студенты. В.Э. Чудновский подчеркивает, что очень важно донести до сознания старшего подростка ту особую жизненную ситуацию, в которую он вступает, помочь осмыслить ее, побудить его поставить перед собой задачу стать субъектом собственного взросления [156, с. 67].

Выбор субъектов исследования обоснован также особенностями студенческого возраста: 1) кризис идентичности (Э. Эриксон); 2) период «становления авторства собственной жизни» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев); ведущей учебно-профессиональной деятельностью (А.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев); развитие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности (Н.С. Пряжников); период наибольших возможностей развития психических функций, период расцвета интереса к теоретическим знаниям и их практическому, профессиональному применению, период высокой социальной активности и личностного самоопределения [117].

## 2.4 Этапы исследования

Организация исследования включала четыре этапа.

**I этап** (2013 – 2014 гг.) – проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования и оценка современного состояния проблемы: определены основные направления исследования, сформулированы цель, задачи, гипотеза исследования; уточнен понятийный аппарат.

**II этап** (2015 – 2016 гг.) – определена основная выборка, разработан психологический инструментарий исследования, проведено пилотажное исследование с целью уточнения и определения эффективности основных методик.

**III этап** (2017 – 2018 гг.) – Разработана программа экспериментального исследования с целью выявления наличного уровня осмысленности жизни у студентов и определения личностных психологических особенностей студентов, служащих базой для становления смысложизненных ориентаций. Проведено экспериментальное исследование.

**IV этап** (2018–2019 гг.) – обработаны и проанализированы полученные данные, систематизированы и обобщены результаты исследования, проведена их интерпретация. Изучены психолого-педагогические условия процесса становления смысложизненных ориентаций, выявлены механизмы их формирования, сформулированы выводы и практические рекомендации, оформлен текст диссертации и приложений.

# ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ФУНДАМЕНТ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

## 3.1 Программа исследования

При создании модели исследования были учтены как теоретические данные об особенностях изучаемых феноменов – личностных особенностях, смысложизненных ориентациях, студенческого возраста, на основании которых были выдвинуты гипотезы, так и направленность психодиагностических методик.

Экспериментальное исследование состояло из трех основных этапов: подготовительного, диагностического и аналитического.

**Подготовительный этап** включал изучение исходных данных по исследуемой проблематике, в том числе, определение и обоснование выборки, формулирование рабочих гипотез, разработке плана проведения исследования и процедур исследования. Результатом работы на данном этапе явилась целостная программа эмпирического исследования, включающая и пилотажное исследование.

**Диагностический этап** заключался в сборе основного эмпирического материала с помощью психодиагностического метода, включающего опросники, методики, тесты с учетом результатов, полученных в пилотажном исследовании. На данном этапе были получены первичные данные, характеризующие как личностные особенности студентов, так и особенности смысложизненных ориентаций в их взаимосвязи.

**Аналитический этап исследования** включал описание и анализ, полученных результатов и их интерпретацию, позволивший выделить отдельные личностные особенности студентов, выступающих в качестве мишеней для развития смысложизненных ориентаций.

Первым этапом экспериментального исследования стало проведение *пилотажного исследования*, в котором приняли участие 94 студента КРСУ. Проведение исследования начиналось с написания сочинения во всех группах, затем были выбраны единицы анализа для подсчета и проведена обработка с помощью контент анализа. Разделение на группы по курсам и профессиональной направленности сохранились и при проведении двух других методик: СЖО и МТЖЦ.

Основное *экспериментальное исследование* (270 участников) проводилось по анкете без разделения на группы, поскольку планировалось выяснить представления студентов о их понимании смысла жизни. После проведения методики СЖО вся выборка была разделена на две группы: студенты с высоким уровнем СЖО и со средним уровнем СЖО. Поскольку студентов с низким уровнем СЖО было несколько человек, то они были исключены из выборки. Все остальные методики проводились с таким разделением на группы.

Для подтверждения теоретических идей о том, что учебно-профессиональный процесс вуза, обладает смыслообразующим потенциалом было проведено сравнительное исследование сельских и городских групп студентов. Эта часть эмпирического исследования ценностных и смысложизненных ориентаций проводилось на выборке студентов, которую составили учащиеся только первых курсов учебных заведений г. Бишкек в возрасте 17–18 лет. Общая выборка исследования составила 179 студентов (78 – село, в дальнейшем группа (СС) и 101 – город, соответственно (ГС)). Большинство первокурсников, приехавших из села были из Чуйской долины, хотя были и из более отдаленных сел. На 3 курсе был проведен сравнительный анализ различий в смысложизненных ориентациях и ценностях этих же двух групп студентов.

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязи между отдельными ситуационно-специфическими показателями.

### 3.2 Пилотажное исследование

**Целью** первого эмпирического этапа было определение основного психологического инструментария, проверка надежности основных методик и определение наличия различий с учетом профессиональной направленности и курса обучения.

В исследовании приняли участие 47 студентов гуманитарного факультета и 47 студентов экономического факультета КРСУ. Вся исследуемая выборка была разделена на 4 группы: представители гуманитарного направления 1 курса (1 группа – 1Г, n=22), представители гуманитарного направления 5 курса (2 группа – 5Г, n=25), студенты экономисты 1 курса (3 группа – 1Э, n=23), студенты экономисты 5 курса (4 группа – 5Э, n=24).

Диагностический инструментарий: сочинение на тему: «В чем мой смысл жизни» для определения представлений студентов о феномене и его наличие; тест «Смысложизненные ориентации» Д.А.Леонтьева и тест М. Рокича «Ценностные ориентации» рассматриваются вместе, поскольку представляют собой не изолированные образования, а динамическую структуру, целостность.

**Результаты анализа сочинения «В чем мой смысл жизни».** Студенты получили задание написать сочинение на тему «В чем мой смысл жизни». Работа с сочинениями студентов с помощью метода контент-анализа. Были выделены смысловые единицы, объединенные в 10 категорий. Примеры, приводимые в тексте даны без исправлений, в том виде в каком были получены.

**Родители.** Студенты отмечали, что смысл их жизни состоит в том, чтобы жить ради своих родителей. В качестве примера сочинения с таким содержанием можно привести следующее: *«Для меня смысл жизни – это мои родители, которых я очень сильно люблю, уважаю и преклоняюсь перед ними. Я очень благодарна им за то, что они меня вырастили, берегли, воспитали. И стараюсь делать все, что в моих силах: помогаю им, берегу, как они меня,*



*дорожу, и ради них живу и радуюсь. Родители очень-очень дороги мне, я за них каждый день переживаю. Хочу, чтобы мои родители были счастливы, всегда улыбались, и я вместе с ними буду счастлива! Я ставлю их на одну ступень с Богом и полностью им доверяю и верю!».*

**Семья.** В качестве смысла жизни подчеркивается стремление найти свою вторую половинку, а если любимый человек есть, то завести семью, стать примерными родителями, воспитать достойное поколение. *«Любовь играет важную роль в жизни, иногда она спасает или убивает. Но когда я женюсь, я подарю свою жизнь любимой жене и детям», «Смысл моей жизни: найти любовь, жениться, завести детей, посадить с сыном дерево, увидеть его жизнь после взросления, заботиться о своей семье и со спокойным сердцем умереть.... ».*

**Окружение.** В этой группе смысл жизни в том, чтобы посвятить свою жизнь окружающим людям: сестрам, братьям, друзьям, бедным и слабым, тем, кто пострадал от несправедливости и т.п. Помочь кому-то стать лучше, способствовать чьему-то развитию, совершать благородные поступки во благо окружающим. Работать и зарабатывать, чтобы была возможность оказать помощь ближнему. К примеру встречались такие высказывания: *«Лично для меня смысл жизни в идеальном варианте, это жизнь для других людей. В первую очередь служить им, давать им блага как материальные, так и духовные»* или *«Самый центральный, основной смысл – помогать людям. В будущем хочу открыть начальную школу и садик для детей, где воспитателями будут только психологи высокой квалификации. А так, хочу, чтобы все вокруг были счастливы, свободны (могли выходить за рамки) и могли проявлять свое творчество... но весь мир изменить я не смогу, так, что буду влиять на ближайшее окружение!»* и еще *«Смысл жизни для меня заключается в следующем, я хочу как можно больше хорошего, светлого привнести в этот мир, хочу помочь близким людям и просто нуждающимся!».*

**Жизнь как ценность.** Студенты, в сочинениях которых встречалась такая категория, отличаются тем, что они не проецируют смысл жизни на что-либо материальное и более осязаемое. Для них смысл состоит в самой жизни, в возможности жить и радоваться тому, что происходит вокруг. Если ты проснулся утром – это уже радость, значит, сегодня ты можешь совершить что-то доброе, полезное. Один из ярких примеров, включенных в эту смысловую единицу: *«Смысл жизни – это пожалуй, самый частый и, не имеющий конкретного ответа вопрос. Возможно, я не скажу ничего нового, не отличусь оригинальностью, но на мой взгляд, смысл жизни – сама жизнь. Многие находят смысл своего существования в семье, в работе, в любимом деле, я считаю, что это всего лишь приложение для того, чтобы наша бесценная жизнь была более насыщенной. Скажите, разве не прекрасно просыпаться каждое утро и осознавать, что настал новый день, что ты жив и вполне счастлив, хотя бы от осознания того, что жизнь продолжается?»*.

**Развитие.** Представители данной смысловой группы предполагают постоянное совершенствование себя в физическом, духовном, интеллектуальном плане. Это направление включает в себя занятия спортом, танцами, боевыми искусствами и т.д., и не ради побед и медалей, а ради того, чтобы совершенствовать свое тело. Либо это получение дополнительного высшего образования, дополнительные учебные занятия для расширения своего кругозора, постоянное чтение книг, просмотры познавательных телепередач и т.п. Некоторые студенты отмечали стремление развиваться не только в одном из этих аспектов, а в нескольких сразу. *«Я стараюсь развиваться во всех смыслах: и физически, и духовно. Узнавать как можно больше интересного и полезного....»*. *«В данный момент смысл жизни для меня – это личностный рост. Хочется развивать себя во всех направлениях. Принимать неординарные решения, совершенно не зависеть от толпы...»*. *«Моя цель – стать передовым специалистом, закончить два высших, а также свободно говорить на английском и немецком»*.

**Адаптация к социальной среде.** Особенность представлений студентов данной группы в том, что здесь также как и в группе «жизнь» смысл жизни не представляет собой чего-то конкретного. Главная задача – это приспособиться к социальной среде, к той группе, в которуюходишь. Принять нормы и правила общества и успешно справляться с функциями выполняемой социальной роли. *«Смысл моей, да и вообще каждой человеческой жизни, скорее всего в том, чтобы стать нормальным человеком, как и все иметь друзей, любимого человека, и конечно дружную семью».*

**Карьера.** Студенты данного типа видят смысл жизни в обретении независимости. В первую очередь – от своих родителей, потом от мужа/жены, либо от друзей или от каких-то других факторов. Самый эффективный способ добиться независимости – работать, зарабатывать хорошие деньги, продвигаться по карьерной лестнице вверх. Постепенно, включаясь в работу, смысл жизни меняется, но источником того, что человек выбирает в качестве смысла жизни карьеру, является первоначальная потребность в независимости. Данную группу характеризуют жажда власти, тяга к деньгам, достижение всеобщего признания (не обязательно одобрения). *«Для меня очень важно состояться в качестве специалиста в своей области. И потом, я считаю, что любой уважающий себя человек, должен сам обеспечивать себе жизнь. Не просить у родителей, не надеяться на супруга/супругу. Говорят, что первые годы своей трудовой деятельности ты работаешь над свои именем, добиваешься авторитета и уважительного отношения, а потом твое имя будет работать на тебя. В связи с этим мой смысл жизни – доказать насколько я компетентна в своей области, двигаться вверх по карьерной лестнице, достичь всеобщего признания и стать грамотным руководителем».*

**Наука.** Эта категория отмечается у тех студентов, которые готовы посвятить свою жизнь науке. Они мечтают совершить открытие в изучаемой области и постичь какую-то конкретную науку в совершенстве. Пример: *«Я представляю ту point of life в осуществлении моих замыслов, пусть*

*грандиозных, но для нашего поколения, я считаю, есть безграничные возможности в получении образования. И поэтому моя цель – постичь одну науку до конца».*

**След.** Категория выделена для тех студентов, которые хотят оставить неизгладимый след в жизни всего человечества, прославиться на весь мир, попасть в «Книгу рекордов Гинесса». *«Мне бы хотелось оставить после себя какой-нибудь след. И не так, чтобы посадить дерево, построить дом, а так, чтобы обо мне знали как о человеке, сделавшем что-то запоминающееся, невозможное, запредельное, индивидуальное. Конечно, книги писать я сейчас не засяду (это тоже в какой-то мере след), но что-то аналогичное я все-таки постараюсь выполнить. Я бы, например, не отказалась бы от места в десятке богатейших людей планеты или что-то в этом роде».*

**Не определен.** Здесь студенты пока не определились со своим смыслом жизни, они еще не знают, чего хотят и впрочем, ни к чему не стремиться, и плывут по течению, следуя тому, что изначально было решено за них. *«Наверное, если бы мне дали написать это сочинение в старости, я бы уж точно написала, в чем смысл моей жизни, а пока могу говорить только в общем. А пока постараюсь жить счастливо и правильно...».*

**Нет смысла.** Это особая категория представлений студентов. По нашему мнению, студенты, чьи сочинения вошли в эту группу, нуждаются в особой психологической помощи, т.к. они считают, что жизнь – вещь совершенно бессмысленная и непонятно для чего вообще она им дана, а смысл жизни – это всего лишь глупая выдумка. Хочется привести несколько примеров выдержек из сочинений данного типа: *«Мы всегда в поисках смысла, но не всегда находим его. Возможно потому, что мир огромен, мы чувствуем себя в нем никому не нужными и боимся реализовывать свои цели, так как знаем, что это ничего не даст нам. Мы – слабые существа....ах. как же жаль, что мы сегодня лишь существуем, а не живем.. », или «Смысл жизни? Как я могу говорить о том, чего у меня нет? Люди придумывают его себе и у многих он есть. А я просто*

не знаю, что придумать. Честно говоря, погано жить, ощущая себя никчемной...», еще «Мы живем для того, чтобы умереть»,. . «Смысл жизни в ее бессмыслии».

Следует отметить, что разделение на смысловые группы не означает, что в одном сочинении встречается только одна смысловая единица. Одно сочинение может содержать в себе от одной до трех смысловых единиц.

Сравнительные анализы данных по контент-анализу для 2-ой и 4-ой групп (5 курс) представлены в табл. 3.1.

**Таблица 3.1 – Сравнение 2-ой и 4-ой группы по результатам контент-анализа**

Смысловые единицы	2 группа 5Г, n=25	4 группа 5Э, n=24	Т	Р
	М ± m	М ± m		
Забота о родителях	0,2±0,4	0	2,399	0
Семья	0,52±0,5	0,37±0,49	1,01	0,23
Окружение	0,32±0,47	0,33±0,48	-0,097	0,846
Жизнь	0,12±0,35	0,04±0,2	0,991	0,045
Развитие	0,44±0,5	0,04±0,2	3,582	0
Адаптация к соц. Среде	0,16±0,37	0,33±0,48	-1,41	0,006
Карьера	0,4±0,5	0,29±0,46	0,785	0,133
Наука	0,04±0,2	0	0,979	0,047
След	0	0	0	0
Не определен	0,12±0,33	0	1,772	0
Нет смысла	0,04±0,2	0,08±0,28	-0,622	0,213

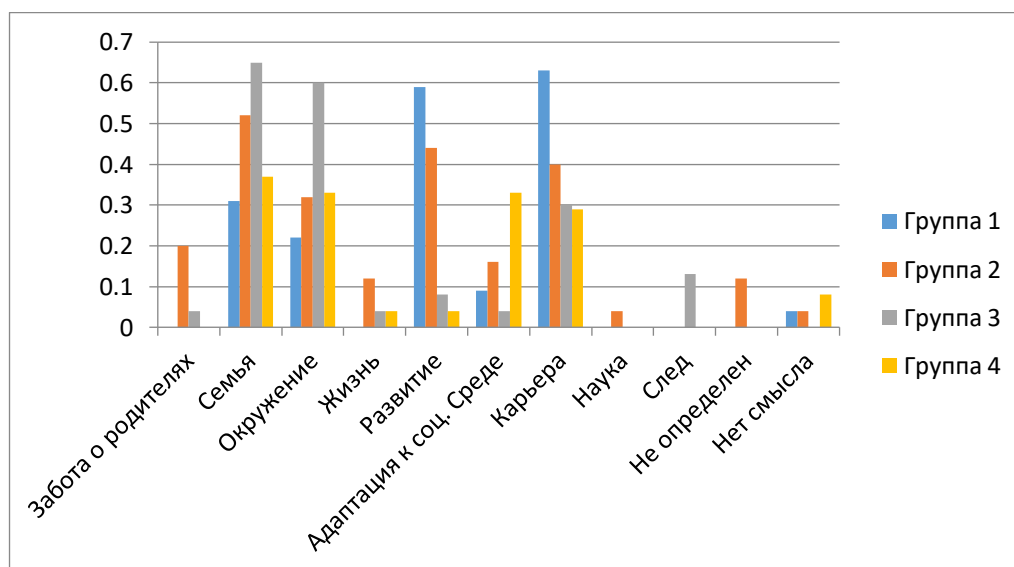
При анализе сочинения значимые отличия между группами обнаружены относительно следующих смысловых групп: «жизнь» (t=0,991, при p>0,05), «адаптация к соц. среде» (t=-1,41, при p >0,01), «наука» (t=0,979, при p 0,05).

В таблице 3.2 приведены значимые отличия между группами 1-ой и 3-ей (младшие курсы) обнаружены относительно следующих смысловых групп: *Родители* (t=-0,978, при p>0,05), *Окружение* (t=-2,744, при p>0,05), *Жизнь* (t=-0,978, при p>0,05), *Нет смысла* (t=1,023, при p>0,05).

**Таблица 3.2 – Сравнение 1-ой и 3-ей группы по результатам контент-анализа**

Смысловые единицы	1 группа 1Г, n=22	3 группа 1Э, n=23	Т	Р
	М ± m	М ± m		
Забота о родителях	0	0,04±0,2	-0,978	0,047
Семья	0,31±0,47	0,65±0,48	-2,324	0,682
Окружение	0,22±0,42	0,6±0,49	-2,744	0,025
Жизнь	0	0,04±0,2	-0,978	0,047
Развитие	0,59±0,5	0,08±0,28	4,146	0
Адаптация к соц. Среде	0,09±0,29	0,04±0,2	0,626	0,21
Карьера	0,63±0,49	0,3±0,47	2,313	0,41
Наука	0	0	0	0
След	0	0,13±0,34	1,776	0
Не определен	0	0	0	0
Нет смысла	0,04±0,21	0	1,023	0,037

Частота встречаемости определенных смысловых единиц в каждой из четырех сравниваемых групп наиболее ярко представлена и описана в рис. 3.1.



**Рис. 3.1. Частота встречаемости определенных смысловых единиц во всех 4 группах**

Студенты гуманитарии первого курса 1 группы (1Г) характеризуются большим стремлением к *карьерному* росту (14 из 22). Данная единица встречается у них чаще, чем у представителей других групп. Также для 1Г важна единица «развитие» (13 и 22), у них она встречается тоже чаще, чем в

остальных. Единица *Семья* встретилась 7 раз, *Окружение* – 5 раз, *Адаптация* – 2 раза, *Нет смысла* – 1 раз. А что касается единиц *Забота о родителях*, *Жизнь*, *Наука*, *След*, *Не определен*, то таких единиц в сочинении не встречалось. Можно сделать вывод о том, что главным для студентов младших курсов гуманитарного факультета является обретение независимости, желание заниматься своей карьерой в будущем, либо найти вторую половинку, завести семью, воспитать достойное поколение. Они больше остальных стремятся к саморазвитию, совершенствованию себя. Также важным для них представляется жизнь ради своего окружения. Все, что они делают, это ради того, чтобы иметь возможность помогать своим друзьям и близким, нуждающимся, «жертвам несправедливости» и т.д. Были и те, которые живут просто для адаптации в обществе, в котором «крутятся». Имеет место быть и экзистенциальный кризис у студентов.

Студентов 5 курса гуманитариев группы 2 характеризует больше желание завести свою семью (13 из 25), также они стремятся к развитию, как духовному так и физическому, жажда знаний, совершенствование себя во многих сферах (11 из 25). Как и студенты младших курсов, старшие не равнодушны к карьерному росту (10 из 25). Единице *Окружение* отдано 8 голосов, *Забота о родителях* – 5, *Адаптация* – 4, *Жизнь* и *Не определен* – по 3, *Наука* и *Нет смысла* – по 1. Единице *След* не было уделено внимание.

В сравнении с другими группами, по категориям *Забота о родителях*, *Жизнь*, *Наука*, *Не определен* у студентов этой группы больше всего голосов. Это означает, что студенты-гуманитарии старших курсов больше всех остальных из так называемого «списка смыслов» ставят для себя родителей на первое место, для них важно их мнение и практически все, что они делают направлено на получение одобрения со стороны родителей. Также они меньше проецируют свой смысл жизни на что-то конкретное, им достаточно того, что они имеют возможность жить. Мы считаем закономерным и то, что категория *Не определен* встречается у студентов этой группы чаще, чем у других. Раз они

не видят свой смысл в чем-то конкретном, значит, они пока не могут с точностью определиться в том, чего хотят добиться в этой жизни. Кроме того, в этой группе большая вероятность того, что встретится человек, желающий посвятить свою жизнь науке.

Студентов-экономистов 1 курса группы 3 отличает стремление к обретению своей семьи (15 из 23). В этой группе данная категория встречается чаще, чем в остальных группах. По сравнению с другими группами они больше внимания уделяют своему окружению (14 из 23) и все, что делают в этой жизни, посвящают другим людям. Это могут быть друзья, семья, просто нуждающиеся. Категория *След* встречается у них чаще, чем у других. Это более демонстративная группа из всех четырех. Смысл жизни они видят в общественном признании и восхищении, вплоть до мирового уровня. Что касается остальных смысловых групп, единице *Карьера* отдано 7 голосов, *След* – 3, *Развитие* – 2, *Забота о родителях*, *Жизнь* и *Адаптация* – по 1. Единица *Наука*, *Не определен*, *Нет смысла* ими проигнорированы.

Студенты 5 курса экономисты группы 4 больше голосов отдали за единицу *Семья* (9 из 24). Единице *Окружение* отдано 8 голосов, *Карьера* – 7, *Жизнь*, *Развитие* – по одной единице. Следующие категории: *Забота о родителях*, *Наука*, *След*, *Не определен* остались неотмеченными. Сравнивая эту группу студентов с другими, наиболее примечательным кажется то, что они больше всех остальных уделили внимание таким смысловым группам как *Адаптация*, *Нет смысла*. Для этой группы наиболее характерно явление «экзистенциального кризиса», несколько человек признали поиск смысла жизни бессмысленным. Как следствие, именно для этой группы характерно большее количество голосов такой единице как *Адаптация*. Не видя смысла, они подчиняются законам общества и свое предназначение находят в успешной адаптации к функционированию общества. По сути, адаптация в обществе включает в себя и обретение семьи, и нахождение своего места в этом мире, и обладание высоким статусом. Но мы посчитали нужным выделить единицу



*Адаптация* как отдельную категорию, т.к. есть разница в том, что ты считаешь важным для себя: одно дело, если ты живешь ради семьи, либо карьеры, и совсем другое, если все это ты делаешь просто для того, чтобы казаться успешным в своем обществе. Это объединяет их с группой студентов этой же профессиональной направленности младших курсов.

Для определения осмысленности жизни использовался **тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева**. По данным, полученным по тесту «СЖО» можно судить о нормальном уровне развития смысложизненных ориентаций студентов гуманитарного факультета младшего и старшего курса (табл. 3.3).

**Таблица 3.3 – Сравнение 1-ой и 2-ой группы по тесту «СЖО» Д.А.Леонтьева**

Шкала	1 группа 1Г, n=22	2 группа 5Г, n=25	Т	Р
	М + m	М + m		
Цели	0,69±0,15	0,79±0,11	-2,567	0,285
Процесс	0,67±0,17	3,68±14,65	0,963	0,63
Результат	0,66±0,14	0,78±0,12	3,153	0,833
Локус –контроля – Я	0,68±0,17	0,78±0,9	-2,633	0,007
Локус – контроля – Жизнь	0,7±0,16	0,78±0,11	-1,966	0,113
Общий ОЖ	0,69±0,13	0,77±0,1	2,528	0,251

В более старших курсах намечается тенденция к повышению уровня смысложизненных ориентаций, но значимые отличия в данных группах были обнаружены лишь по коэффициенту шкалы *Локус-контроля Я* ( $r = - 2,633$ , при  $p > 0,01$ ). Это означает, что к 5 курсу студенты научились контролировать себя больше, чем студенты 1 курса. Других отличий между студентами гуманитарной направленности младших и старших курсов по тесту «СЖО» не обнаружено.

Студенты-экономисты также характеризуются средним уровнем развития смысложизненных ориентаций (табл. 3.4). Несмотря на возраст студентов

данной профессиональной направленности, значимых отличий между ними по тесту «СЖО» Д.А.Леонтьева не обнаружено. Анализ показал, что у всех протестированных студентов отсутствует низкий уровень развития смысложизненных ориентаций.

**Таблица 3.4 – Сравнение 3-ей и 4-ой группы по тесту «СЖО» Д.А.Леонтьева**

Шкала	3 группа 1Э, n=23	4 группа 5Э, n=24	Т	Р
	М ±m	М ± m		
Цели	0,79±0,13	0,8±0,1	-0,792	0,597
Процесс	0,71±0,11	0,71±0,15	-0,57	0,117
Результат	0,75±0,09	0,73±0,11	0,443	0,365
Локус –контроля – Я	0,73±0,16	0,76±0,14	-0,714	0,2
Локус – контроля – Жизнь	0,75±0,13	0,72±0,15	0,742	0,458
Общий ОЖ	0,73±0,1	0,74±0,1	-0,327	0,819

Что касается студентов одного возрастного периода (первый курс), но разной профессиональной направленности, значимых отличий между ними по тесту «СЖО» Д.А.Леонтьева также не обнаружено (табл. 3.5).

**Таблица 3.5 – Сравнение 1-ой и 3-ей группы по тесту «СЖО» Д.А.Леонтьева**

Шкала	1 группа 1Г, n=22	3 группа 1Э, n=23	Т	Р
	М + m	М + m		
Цели	0,69±0,15	0,79±0,13	-2,307	0,495
Процесс	0,67±0,17	0,71±0,11	-0,928	0,2
Результат	0,65±0,13	0,75±0,16	-2,608	0,221
Локус –контроля – Я	0,68±0,16	0,73±0,16	-1,008	0,933
Локус – контроля – Жизнь	0,7±0,16	0,75±0,13	-1,1	0,227
Общий ОЖ	0,69±0,12	0,73±0,1	-1,408	0,11

Но наблюдается закономерность повышения показателей у студентов-экономистов по всем шкалам теста

При сравнении групп 5 курса гуманитарной и экономической направленности видно, что значимых различий нет, хотя наблюдается

тенденция в увеличении показателей по всем шкалам студентов-гуманитариев, но они не достигают значимых различий, кроме одного показателя (табл. 3.6).

**Таблица 3.6 – Сравнение 2-ой и 4-ой группы по тесту «СЖО» Д.А.Леонтьева**

Шкала	2 группа 5Г, n=25	4 группа 5Э, n=24	Т	Р
	М ±m	М ± m		
Цели	0,79±0,11	0,8±0,1	-0,531	0,764
Процесс	3,68±14,19	0,71±0,15	0,994	0,051
Результат	0,78±0,12	0,73±0,11	1,2	0,387
Локус –контроля – Я	0,78±0,09	0,76±0,14	0,539	0,384
Локус – контроля – Жизнь	0,78±0,11	0,72±0,15	1,6	0,303
Общий ОЖ	0,77±0,1	0,74±0,1	0,883	0,625

Значимые отличия обнаружены между группами по коэффициенту шкалы *Процесс* ( $t=-0,994$ , при  $p= 0,05$ ). Это говорит о том, что студенты гуманитарного направления более вовлечены в процесс выполняемой деятельности, нежели студенты – экономисты.

Обобщая выводы по показателям каждой группы, можно заключить, что студенты КРСУ независимо от их возраста и профессиональной направленности характеризуются нормальным уровнем развития смысложизненных ориентаций. Больших различий между группами не обнаружено, но судя по общей картине полученных данных, самые высокие показатели были замечены у студентов старших курсов гуманитарного факультета. Это может быть связано с тем, что гуманитарные науки больше связаны с проблемой понимания смысла жизни, т.е. студенты-гуманитарии в ходе обучения чаще сталкиваются с этим вопросом, соответственно чаще задумываются о нем. И чем старше курс, тем выше уровень рефлексии и осмысленности своих действий, желаний.

Для определения ценностно-смысловой сферы студентов использовалась методика **М. Рокича «Ценностные ориентации»**, выявляющая два класса ценностей: терминальные и инструментальные.

Если рассматривать результаты, полученные у студентов 1 курса гуманитариев и экономистов по классу инструментальных ценностей, главными для себя студенты группы гуманитариев выделили категории *Образованность*, *Ответственность*, а на самое последнее место поставили *Непримиримость к недостаткам в себе и других*. Для студентов экономистов наиболее значимые ценности это *Воспитанность*, *Исполнительность*, *Образованность*, *Честность*. На последнем месте также – *Непримиримость к недостаткам в себе и других*.

По классу терминальных ценностей главными для себя студенты экономисты выделили категории *Здоровье* (физическое и психическое)», *Наличие хороших и верных друзей*, *Счастливая семейная жизнь*, на самом последнем месте оказались категории *Красота природы и искусства*, *Творчество*.

Рассмотрим результаты анализа по классу терминальных ценностей у студентов 5 курса 2-ой и 4-ой группы (табл. 3.7). Значимые отличия для обеих групп выявлены в отношении к категории *Здоровье* ( $t=1,803$ , при  $p>0,01$ ), *Материально-обеспеченная жизнь* ( $t=2,173$ , при  $p>0,01$ ), *Свобода* ( $t=-0,329$ , при  $p>0,05$ ), данные по этим шкалам выше у пятикурсников экономистов.

**По классу инструментальных ценностей** у студентов 2-ой и 4-ой групп (старшие курсы) сравнительный анализ представлен в табл. 3.8.

Значимые различия для обеих групп отмечены в отношении к категориям *Высокие запросы* ( $t=-3,352$ , при  $p>0,05$ ), *Чуткость* ( $t=-0,625$ , при  $p>0,01$ ), высокие показатели характерны здесь для студентов-экономистов, а высокие показатели по шкале *Исполнительность* ( $t=5,088$ , при  $p>0,01$ ) характерны для гуманитариев.

**Таблица 3.7 – Показатели 2-ой и 4-ой группы по методике «Ценностные ориентации» (терминальные ценности)**

Шкала	2 группа 5Г, n=25	4 группа 5Э, n=24	Т	Р
	М ±m	М ± m		
Активная деятельная жизнь	8,08±5,26	8,58±4,51	-0,359	0,357
Жизненная мудрость	9,2±5,82	8,66±4,62	0,354	0,067
<b>Здоровье (физ. и психическое)</b>	<b>3±3,1</b>	<b>1,75±1,39</b>	<b>1,803</b>	<b>0,002</b>
Интересная работа	10±3,93	8,25±3,39	1,664	0,263
Красота природы и искусства	14,96±3,71	16,04±2,52	-1,187	0,077
Любовь	7,64±5,21	5,7±4,82	1,344	0,337
<b>Материал. обеспечен. жизнь</b>	<b>5,66±2,85</b>	<b>8,28±5,18</b>	<b>2,173</b>	<b>0,001</b>
Наличие хорош. и верн. друзей	6,56±3,95	7,08±2,99	-0,52	0,311
Общественное признание	11,28±3,99	11,04±4,2	0,203	0,937
Познание	8,4±4,54	9,29±3,49	-0,767	0,059
Продуктивная жизнь	9,6±4,65	10,16±4,42	-0,436	0,322
Развитие	7, 56±4,09	10,2±3,32	-2,48	0,296
Развлечения	14,52±3,2	13,29±3,73	1,237	0,517
<b>Свобода</b>	<b>9,2±3,97</b>	<b>9,62±5,02</b>	<b>-0,329</b>	<b>0,019</b>
Счастливая семейная жизнь	9,92±4,83	7,91±5,5	1,356	0,344
Счастье	14,2±3,13	14,62±3,47	-0,45	0,536
Творчество	11,8±4,35	15,2±3,77	-2,92	0,252
Уверенность в себе	7,08±4,27	8,45±4,72	-1,072	0,23

**Таблица 3.8 – Показатели 2-ой и 4-ой группы по методике «Ценностные ориентации» (инструментальные ценности)**

Шкала	2 группа 5Г, n=25	4 группа 5Э, n=24	Т	Р
	М ±m	М ± m		
Аккуратность	10,56±5,76	8,25±4,37	1,575	0,087
Воспитанность	9,88±5,39	5,12±3,95	3,505	0,05
<b>Высокие запросы (высокие притязания)</b>	<b>11,24±5,53</b>	<b>15,58±3,17</b>	<b>-3,352</b>	<b>0,001</b>
Жизнерад. (чувство юмора)	5,44±4,27	7,75±5,57	-1,632	0,025
<b>Исполнительность (дисциплинированность)</b>	<b>11,84±4,47</b>	<b>6,12±3,26</b>	<b>5,088</b>	<b>0,111</b>
Независимость	8,44±5,67	9,87±5,86	-0,871	0,692
Неприм.к недостат.в себе и друг.	15,88±2,99	16,2±3,75	-0,339	0,499
Образованность	7,64±5,21	7,2±4,68	0,305	0,437
Ответственность	6,04±3,433	6,66±4,47	-0,551	0,068
Рационализм	7,84±5,28	5,75±3,75	1,589	0,072
Самоконтроль	9,16±5,17	9,58±4,25	-0,312	0,254
Смелость в своих взглядах	9,44±3,91	10,7±4,3	-1,079	0,332
Твердая воля	8,4±3,66	10,91±3,68	-2,398	0,889
Терпимость	10,96±3,85	10,75±4,34	0,179	0,333
Широта взглядов	9,32±5,2	9,7±4,62	-0,276	0,499
Честность	7,12±5,1	7,62±4,4	-0,37	0,272
Эффек. в делах (продукт.в работе)	9,52±3,92	9,95±4,46	-0,365	0,372
<b>Чуткость (заботливость)</b>	<b>12,28±4,35</b>	<b>13±3,65</b>	<b>-0,625</b>	<b>0,259</b>

В результате проведения пилотажного исследования можно сделать некоторые **выводы**:

– деление студентов на группы по профессиональной направленности показало, что это не тот путь, по которому следует идти, поскольку студенты по методике «СЖО» и «Ценностные ориентации» показали незначительные различия, различий гораздо больше между первым и пятым курсами;

– методика «СЖО» не выявила различий между группами, но она необходима в эксперименте, поскольку она позволяет определить направленность смысловой сферы студентов и их уровень осмысленности жизни, а также позволяет выявить взаимосвязь уровня сформированности СЖО и личностных особенностей студентов;

– методика «Ценностные ориентации» рассматривает большое количество ценностей, но не отражает ценности, связанные с деятельностью (учебной), хотя деятельность (а у студентов это учебная деятельность) понимается нами как форма существования и проявления личности, поэтому было решено заменить ее на методику «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), поскольку она дает возможность проанализировать большее количество жизненных сфер, в том числе и учебную;

– сочинение на тему о смысле жизни было решено заменить на анкету, позволяющую измерить взаимосвязь изучаемых переменных, а также уточнить и расширить полученные данные с помощью сочинения.

Таким образом, отобраны те методики, которые имеют, на наш взгляд, прогностическую ценность для понимания особенностей смысложизненных ориентаций студентов.

### 3.3 Анализ и интерпретация эмпирических данных эксперимента

Для сравнения результатов всех методик двух групп применялись критерии сравнения или сравнительный анализ, но прежде все шкалы методик проверялись на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. В приложении представлены таблицы с проверкой на нормальность распределения по всем методикам.

#### Результаты анкетирования

Результаты опроса выявили следующие значимые различия: при обработке данных на первый вопрос о значимости жизненных ценностей для студентов требовалось их проранжировать (ранговые места от 1 до 5, где 1 – наиболее значимая ценность и т.д.). Самая значимая ценность для студентов – «Понять жизнь и самого себя» (45,7%). Можно говорить о том, что эти студенты понимают данную ценность прежде всего, как непосредственную сложную жизненную задачу, хотят глубже понимать себя и смысл своего существования, выявить его суть (табл. 3.9).

**Таблица 3.9 – Ранговые места значимости ценности для студентов**

1.	Понять жизнь и самого себя	45,7%
2.	Совершенствоваться и реализовать весь свой потенциал и способности ради блага общества	38,5 %
3.	Жить – значит извлекать из всего пользу	36,4 %
4.	Сохранения того лучшего, что было создано ярчайшими представителями творцов	34,3 %
5.	Жить ради себя, в центр внимания ставлю свои интересы	31 %

Следует отметить, что потребность к самопознанию у многих так и не пробуждается. Отсюда проистекают все проблемы человечества, как личные, так и общественные.

На втором месте вариант: «Совершенствоваться и реализовать весь свой потенциал и способности ради блага общества» (38,5%). Это можно объяснить тем, что в процессе обучения, студенты осознали свои ценностные ориентации и задумываются о перспективах своего дальнейшего развития и самосовершенствования в профессиональной деятельности. Также они понимают, что нужно культивировать такие качества, как доброта, уважение, сочувствие, жалость, жертвенность.

Ценность «Жить – значит извлекать из всего пользу» (утилитаризм) стоит на 3 месте (36,4%). Можно предположить, что, исходя из этой ценности, они видят в другом человеке не самоценную личность, а средство удовлетворения своих устремлений и потребностей.

Исследователи считают, что социум эволюционирует благодаря двум процессам: тенденциям к изменению и сохранению того лучшего, что было создано ярчайшими представителями творцов. Эта ценность стоит на 4 месте (34,3%), свидетельствующая о том, что ускорение темпов общественной жизни накладывают определенные ограничения на жизнь молодежи.

На пятом месте – «Жить ради себя, в центр внимания ставлю свои интересы» (31%) – ценность, которую можно отнести к эгоцентрической.

Кроме вопроса о ценностях анкета включала и вопрос «Ваше жизненное кредо», все варианты ответов на который в обобщенном виде представлены на рис.3.2.

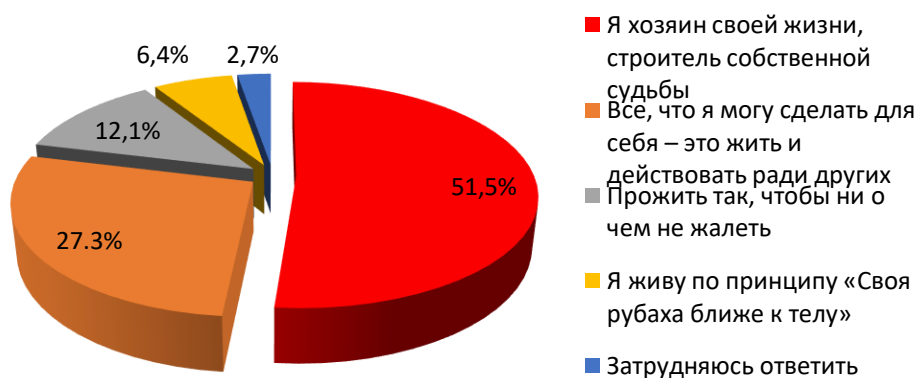


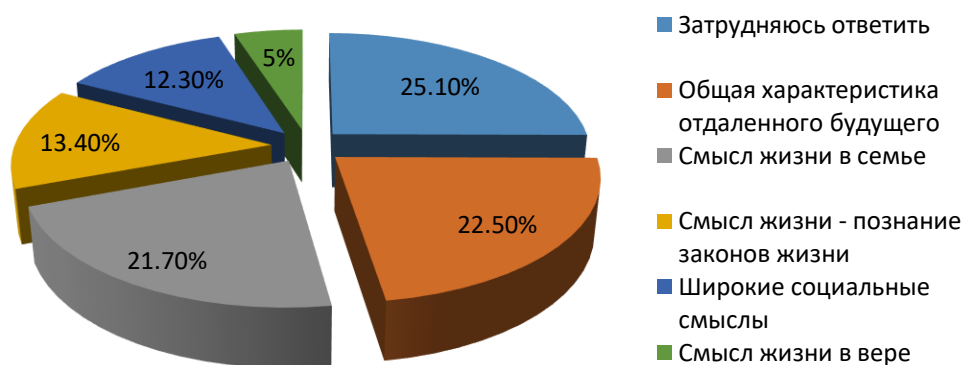
Рис.3.2.Представление студентов о жизненном кредо



Большинство студентов (51,5%) считают, что человек может быть хозяином своей судьбы», они готовы противостоять внешним влияниям и научиться властвовать над собой, осознанно работать над развитием своего «Я», стать полноценным субъектом общения и труда. По мнению В.Э.Чудновского: «стать господином собственной судьбы, «сделать себя самого» - это характеристика подлинной личности» [155, с. 382].

Другие (27,3%) считают, что прежде необходимо позаботиться о других, и тогда можно претендовать на награду. 12,1% студентов дали свое определение: «Прожить так, чтобы ни о чем не жалеть» (любовь к родным и вера, что есть добро; любить людей, хотя это трудно; не терять человеческих ценностей; прожить жизнь порядочным человеком). Остальные 6,4% считают, что во всем нужно добиваются выгоды для себя. Некоторые студенты (2,7%) подчеркивают сложность, невозможность однозначного ответа на вопрос (жизнь – борьба, жизнь - экзамен и т.д), они затрудняются ответить на него.

Центральным вопросом в исследовании был вопрос о том, как студенты представляют смысл жизни, в чем они его видят (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Представление студентов о смысле жизни**

Представления – это особая форма обыденного коллективного знания, усваиваемого отдельным индивидом. Но представления - это и элемент духовной жизни общества, отражающий особенности социальных отношений

его носителя, они и задают диспозиции интерпретаций и ожиданий воспринимаемых индивидом ситуаций взаимодействия, в частности, элементы ситуации групповой динамики [106, с. 94].

Полнота и глубина содержания представлений о феномене определяется тем, в каких категориях происходит осмысление богатства жизненного опыта.

Так, 25,1% студентов не раскрыли свое представление о содержании этого феномена. Видимо у них не хватает опыта его осмыслить или интуитивно понимают, но не могут выразить, «не хватает слов». Происходит, по мнению В.Э. Чудновского, как бы остановка в развитии «застывание» этих представлений [155, с. 635].

22,5% студентов предпочитают оперировать общими категориями (смысл жизни – «то, ради чего живет человек», «достижение цели», «прожить хорошую жизнь», «жить, а не существовать» и т.д). Конкретные широкие социальные смыслы выделили 12,3% студентов (стремление жить для людей, быть полезным для своего Отечества, любить и ценить все, что нас окружает). Смысл жизни – семья, считают 21,7% студентов (создание семьи, жить ради семьи, обеспечить родителей, детей, понимание в семье, здоровье близких, материальное обеспечение.). Активную позицию имеют 13,4% студентов, они ставят задачу осознанного понимания, происходящего (познание законов жизни и следовать им, тем самым обеспечить себе и своим близким благополучное будущее). Смысл жизни – в вере, так сформулировали 5% студентов (постижение вечных законов Творца, выполнить все поручения Творца).

Следует отметить, что представления, понимаемые как представления обыденного сознания К.А. Абульханова-Славская связывает с личностью, с ее жизненной позицией, которые не достигают уровня логического мышления, способного выявить сущность явления, вещей, а отражают особенности индивидуального, авторского видения мира, которые вплетены в житейские связи и отношения. Представления дают возможность личности оценить, понять что-то в зависимости от того, что это значит для нее, они помогают ей

объяснить действительность в конкретном контексте, где она и находится [3, с. 98].

Для выявления факторов, оказывающих наибольшее влияние на становление смысла жизни, студенты проранжировали их в порядке значимости. Ранговые места (от 1 до 7, где 1 – наиболее значимая ценность и т.д.) (табл. 3.10).

**Таблица 3.10 – Ранговые места факторов, влияющих на становление смысла жизни студентов**

№п/п	Факторы	%
1.	Пример родителей	67,3%
2.	Собственный жизненный опыт	45,4%
3.	Общение со сверстниками	26,6%
4.	Общение с педагогом	25%
5.	Влияние средств массмедиа	24,1%
6.	Чтение литературы	22,5%
7.	Учебные предметы	20,8%

Анализ ответов на заданный вопрос показал, что значительная часть студентов (67,3%) указало на пример родителей как самый значимый фактор становления смысла жизни, 45,4% студентов на второе место поставили собственный жизненный опыт, 26,6% – общение со сверстниками.

Показательно, что для многих студентов (25%) общение с педагогом стоит на 4 месте, а учебные предметы (20,8%) на последнем месте, как и чтение литературы. Исследователи считают, что учитель может и должен помочь своим воспитанникам в поиске смысла жизни, который способствует становлению их индивидуальности и достижению вершин профессиональной деятельности [155].

На вопрос каждый ли человек находит смысл жизни, большинство студентов (77%) считает, что становление смысло-жизненных ориентаций – сложный процесс и не все находят свой смысл жизни. 20,3% ответили «да», но отметили, что каждый человек находит его в разное время или, находят поздно

и ничего нельзя изменить. 1,7% ответили, что 50% находят смысл жизни, а 50% – нет. 1% студентов ответили, что не знают.

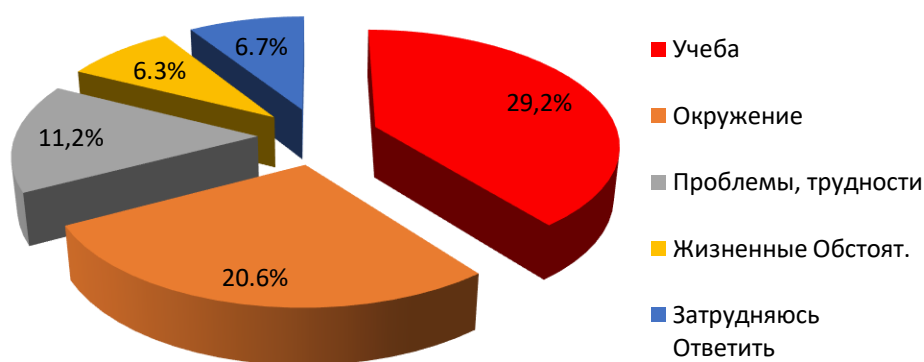
На вопрос «Что управляет событиями Вашей жизни?» 38,2% студентов отметили зависимость судьбы человека от обстоятельств, а 37,4% студентов подчеркнуло, что человек может быть хозяином своей судьбы и считают, что только они управляют своей жизнью, и никакие социально-экономические, политические и другие факторы не смогут им помешать. 18,4% студентов ответили, что событиями их жизни управляет и судьба, и они сами, и случай. 6% ответили – «Всевышний», согласно исламскому вероучению, человек обладает судьбой, которую он ему определил.

Вопрос «Какие личностные качества должны быть у человека, обладающего смыслом жизни» оказался для студентов сложным, в основном они описывали черты характера: 22,2 % – не знают, а у остального мнения разделились: так, 30,3% студентов отметили целеустремленность, 14,1% – человечность, 10% – уверенность, 9,4% – образованность, 8% – духовность, 6,1% – честность, оптимизм, самостоятельность, активность, предприимчивость. Следует отметить, что данный вопрос был введен необходимостью решения конкретных задач, решаемых нами в ходе исследования. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной сформированности смысловой сферы личности в данном возрасте. Нет четкого понимания какие конкретно личностные качества являются важным фундаментом в обретении смысла жизни.

«Можно ли Вас назвать человеком, обладающим смыслом жизни?» был следующий вопрос. 56,2% студентов ответили «да», 27,4% – над этим не задумывались, 8,1% ответили «нет», 5,9% – затрудняются ответить, 2,4% – ответили, что находятся в процессе поиска.

На вопрос: «Произошли ли у Вас изменения в понимании смысла жизни в последние годы», 74% студентов ответили «да», у 22,8% студентов никаких изменений не произошло, 3,2% затрудняются ответить.

Факторы, повлиявшие на изменения в понимании смысла жизни студентами: 29,2% студентов отметили – учеба, включая поступление в учебное заведение, общение с педагогами, с сокурсниками, чтение литературы, просмотр некоторых фильмов, в том числе и учебные. 20,6% ответили – окружение (друзья, любимый человек, успех близких, новый круг общения). У 11,2% студентов изменения связаны с глубинными переживаниями (проблемы, трудности, болезнь близких, утеря родителей, развод родителей, несчастный случай, работа). 6,3% ответили коротко – жизненные обстоятельства, не раскрывая их, 6,7% затруднились ответить (рис. 3.4).



**Рис. 3.4. Факторы, повлиявшие на изменения смысла жизни студентов**

Исследователи полагают в норме каждый человек сталкивается с необходимостью менять смыслы и ценности. Иногда это происходит под воздействием очень жестких обстоятельств, но, чтобы меняться, оставаясь самим собой, на формирование актуального смыслового состояния влияет способность индивида анализировать и обобщать актуальные смыслы (т.е значения прошлого и настоящего, и формировать жизненные цели (т.е проектировать будущее). Адекватное осмысление реальности в настоящем возможно при критическом осмыслении прошлого опыта и относительно индивидуальной цели (т.е будущего). Посредством синхронизации смысловых

локусов происходит расширение границ субъективной реальности, т.е. интеграции личности в новые условия жизни [118].

Таким образом, обстоятельный анализ полученных результатов показал, что понятие «смысл жизни» трактуется студентами неоднозначно. Как видно из результатов, смысложизненные ориентации в юношеском возрасте направлены, во-первых, на поиск партнера, воспитание детей, благополучие семьи. Безусловно, в этот период важна поддержка значимого другого, партнера, с которым можно разделить не только собственное мировоззрение, образ жизни, но и устремления на будущее. Во-вторых, наиболее актуальны и особенно насущны вопросы будущей карьеры, поиск себя и самореализация. В-третьих, на становление смысла жизни влияет пример родителей и собственный опыт, а изменения в понимании смысла жизни обуславливаются во многом обучением в вузе.

Отмечен и религиозный смысл жизни. Есть целый ряд принципиальных положений, которые сближают научный и религиозный подходы к проблеме смысла жизни.

Следует отметить, что наряду с серьезными, интересными размышлениями нередко встречаются и схематичные, бедные по содержанию модели будущего, не содержащие целей самоизменения и становления личности. Несмотря на то, что студенты задумываются о смысле жизни, их представления о нем еще носят недостаточно четкий характер, во многом они ситуативны. В представлениях студентов о данном феномене еще нет достаточной степени обобщенности для того, чтобы распространить представления на всю сферу своей жизнедеятельности с учетом временной перспективы: прошлого, настоящего, будущего, которые обуславливаются, направляются «смысловой вертикалью» (по В.Э. Чудновскому). Способность выстраивать перспективу собственной жизни, обращаясь к своему будущему, овладевать им. Именно на этой основе возникает и формируется стремление к поиску смысла жизни.

## Результаты теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева

Максимальный балл по этой шкале 140, и группы были разделены по следующим основаниям: низкий уровень – 0-46; средний уровень 47 – 93; высокий уровень 94 – 140. Анализ результатов показал, что у студентов практически отсутствует низкий уровень смысложизненных ориентаций, а основным является высокий и средний уровни, что позволило разделить выборку на две экспериментальные группы по шкале общей осмысленности жизни студентов: у 113 студентов средний уровень (1 группа – ЭГ1) и у 157 – высокий (2 группа – ЭГ2) (таблица 3.11).

**Таблица 3.11 – Процентные частоты, накопленные в 2 группах (методика СЖО)**

Шкалы	ЭГ1 (n=113) Средний уровень		ЭГ2 (n=157) Высокий уровень	
	Средний	Высокий	Средний	Высокий
Цели	64,6	33,6	15,3	84,7
Процесс	79,6	17,7	28	72
Результат	69,9	26,5	20,4	79,6
ЛК-Я	69,9	27,4	10,8	89,2
ЛК-жизнь	77,9	16,8	20,4	79,6

Результаты полученных данных свидетельствуют о существующих значительных различиях группой студентов со средним уровнем СЖО и группой с высоким уровнем. В группе ЭГ2, куда вошли студенты с высоким уровнем смысложизненных ориентаций, наибольшие частоты по всем шкалам пришлись на высокий уровень, а средний уровень представлен незначительными показателями, что означает, что большая часть совокупности группы ЭГ2 имеет более высокие показатели по всем шкалам данной методики.

В группе ЭГ2, куда вошли студенты с высоким уровнем смысложизненных ориентаций, наибольшие частоты по всем шкалам пришлись на высокий уровень, а средний уровень представлен

незначительными показателями, что означает, что большая часть совокупности группы ЭГ2 имеет более высокие показатели по всем шкалам данной методики. Однако наибольшие показатели характеризуют две шкалы *ЛК-Я* (89,2%) и *Цели* (84,7%), что может означать веру в собственное Я, в способность осуществлять контроль и добиваться своих целей. Хотя, по мнению М.Бахтина, будущее (цели) являются смысловой категорией, характерной чертой которой является незавершенность.

Что же касается показателей в группе ЭГ1, то накопленные частоты (коммулята) свидетельствует о том, что большая часть совокупности испытуемых приходится на средний уровень выраженности, изучаемых признаков, представленных шкалами методики. Здесь стоит указать, что наиболее высокий показатель внутри группы приходится на шкалу *Процесс*, означающий, что 79,6% испытуемых группы студентов со средней выраженностью смысложизненных ориентаций живет только настоящим.

Для того, чтобы установить существуют ли значимые различия в показателях шкал, для того чтобы можно было бы определить мишени для развития составляющих смысложизненных ориентаций.

Сравнение средних показателей методики смысложизненных ориентаций обнаруживает более высокие показатели у студентов ЭГ2 в целом по сравнению со студентами ЭГ1 и статистически значимы по всем шкалам (табл. 3.12).

**Таблица 3.12 – Средние показатели в группах по результатам теста СЖО**

Шкалы	ЭГ1 (n=113)	ЭГ2 (n=157)	Критерий Манна-Уитни U	Уровень значимости P
	Средние значения	Средние значения		
Цели	26,0088	33,7898	2503	p<0,05
Процесс	24,3894	31,5669	2491	p<0,05
Результат	20,6106	27,1656	2358,5	p<0,05
ЛК-Я	16,2212	22,7006	1884	p<0,05
ЛК-жизнь	22,7522	32,6815	2038,5	p<0,05
Общий ОЖ	81,5752	108,4904	0	p<0,05



Сравнительный анализ показал: по шкале *Цели жизни*, как характеристики целеустремленности ( $U=2503$ , при  $p<0,05$ ), по шкале *Процесс жизни* ( $U = 2491$ , при  $p<0,05$ ) показатели выше, что можно понимать, что студенты ЭГ2 воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, как в прошлом, настоящем, так и в будущем.

По шкале *Локус контроль – Я* ( $U=1884$ , при  $p<0,05$ , шкале *Результат* ( $U=2358,5$  при  $p<0,05$ ) данные свидетельствуют о том, что студенты ЭГ2 понимают насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть, а у студентов ЭГ1 полный образ завершенности еще до конца не сформировался. По шкале *Локус контроля – жизнь* ( $U=2038,5$  при  $p<0,05$ ) студенты ЭГ2 по сравнению со студентами ЭГ1 считают, что они способны контролировать свою жизнь.

Если дать описание группового портрета студентов с высоким уровнем смысло-жизненных ориентаций (ЭГ2), то он может выглядеть следующим образом. Студенты с высоким уровнем осмысленности жизни обладают уверенностью в самостоятельности своего выбора и его осуществлении, ответственностью за него (а не надежда на случай или чью-либо помощь), целеустремленностью (внутренне собраны и организованы), пониманием не только возможности контроля, но и способными осуществлять его. Их образ Я пронизан действенными мотивами и устойчивыми стремлениями, они способны к самореализации, у них представление о себе, как о сильной личности, жизненные планы существуют во временной перспективе, а сама жизнь воспринимается как яркая, насыщенная и содержательная.

Можно предположить, что у студентов со средним уровнем СЖО недостаточно выражены представления о себе как о сильной личности, нет четкого осознания дальнейших целей своей жизни. По мнению К. Роджерса

тенденция движения вперед может действовать только тогда, когда выборы ясно воспринимаются и адекватно символизируются [по: 73, с.237].

Таким образом, личностные особенности студентов находятся в прямой зависимости от сформированности смысложизненных ориентаций, а их высокий уровень позволяет говорить о позитивных отношениях личности и мира. А поскольку смысловые образования формируются в деятельности, то дальнейшее развитие смысловой сферы личности студентов зависит от того, каким является учебный процесс и его особенности [53].

### **Результаты методики В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского «Психодиагностический тест (ПДТ) – Многофакторный личностный опросник»**

Личностные особенности проявляются в том, каким образом человек планирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов. Анализ проведенного исследования позволил выявить следующие показатели (табл. 3.13).

**Таблица 3.13 – Процентные частоты, накопленные в ЭГ1 и ЭГ2 по методике ПДТ - «Многофакторный личностный опросник»**

Шкалы	ЭГ1 (n=113) Сред. уровень %			ЭГ2 (n=157) Высокий уровень%		
	низк.	сред.	выс.	низк.	сред.	выс.
Невротизм	4,4	63,7	31,9	8,3	66,9	24,8
Психотизм	5,3	62,8	31,9	13,4	63	12,7
Депрессия	4,4	63,7	31,9	12,7	70,1	17,2
Совестливость	5,3	50,5	44,2	1,9	44	54,1
Расторможенн	38,9	60,2	0,9	32,5	65,6	1,9
Общ.активность	22,1	63,7	14,2	17,2	61,1	21,7
Робость	18,6	43,3	38,1	39,5	38,8	21,7
Общительность	22,1	77,9	0	13,4	86,6	0
Эстет. Впечатат.	21,2	70	8,8	14	80,3	5,7
Женственность	5,3	65,5	29,2	5,1	56	38,9

По шкале *Невротизм* преобладающим уровнем в обеих группах является средний уровень невротизации. У большинства студентов группы ЭГ1-63,7% и ЭГ2-66,9% целостное осознаное самовосприятие, они отличаются оптимистичным взглядом на будущее, ясностью мышления, серьезностью и реалистичностью, высокой требовательностью к себе. Им характерно безмятежность и непринужденность. А высокому уровню невротизации характерна обидчивость, мнительность, желание обратить на себя внимание. Эта тенденция у студентов обеих групп присутствует и она выражена значительно сильнее у студентов ЭГ1-31,9% чем у студентов ЭГ2-24,8%.

Низкий уровень выявлен у незначительной части студентов ЭГ1-4% и ЭГ2-8,3%. Эти студенты спокойны и сдержанны, хотя иногда могут упустить контроль над своими действиями в некоторых случаях.

По шкале *Психотизм* наиболее выражен средний уровень в обеих группах (ЭГ1-62,8%, ЭГ2-63%), свидетельствующий о достаточной уравновешенности студентов, которые с пониманием относятся к критике и замечаниям, если они умерены. Уверенно выбирают оптимальный вариант поведения. В данной шкале наблюдаются и высокие показатели, причем он выше у студентов ЭГ1 (31,9%) по сравнению со студентами ЭГ2 (23,6%). Этому типу студентов свойственно нетерпение упреков, жажда похвал, непрерывное ориентирование на других. Простые пути решения проблем отвергаются, в результате чего действия и поступки неестественно искажены.

У 5,3% группы ЭГ1 и у 13,4% группы ЭГ2 обнаружен низкий уровень, характеризующий студентов как аккуратных, обязательных, добросовестных, миролюбивых. Не активны, зависимы от социального окружения. Для них общественная воля сильнее личной воли, нуждаются в постоянном внимании, контроле и поддержке.

По шкале *Депрессия* также у большинства студентов обеих групп выражены средние показатели (ЭГ1-63,7% и ЭГ2-70,1%). Можно отметить развитые волевые процессы у студентов, но когда встречаются с тяжелыми

испытаниями, обычно тяжело переживают и теряют уверенность в себе. Стараются выполнить свои обещания и дорожат собственным словом. Поскольку фрустрационное состояние возникает при высоком уровне и он значительно преобладает у студентов группы ЭГ1-31,9% чем у ЭГ2-17,2%. Эти студенты старательны, добросовестны и обязательны, но не могут полностью поставить под контроль сознания психические процессы, а значит не способны к принятию ответственных решений, не уверены в себе, тревожны. Типичная особенность: полная опустошенность, отсутствие сил для плодотворной деятельности, маргинальные мысли, утрата надежд на лучшее будущее, тревожны, обычно тяжело переживают, когда сталкиваются с испытаниями.

Низкий уровень обнаружен у студентов ЭГ1-4,4% и ЭГ1-12,7%. Они жизнелюбивы, оптимистичны, способны поставить под контроль сознания психические процессы. Энергичны, активны, решительны, но тем не менее отличаются импульсивностью, при котором наблюдается нарушение обещаний, непоследовательности и беспечности.

По шкале *Совестливость* в общей выборке у испытуемых практически одинаково выражен высокий и средний уровни. Высокие показатели обнаружены у 54,1%-ЭГ2 и 44,2%-ЭГ1, которые искренне соблюдают моральные нормы. Они люди чести и пунктуальны в делах. А при среднем уровне студенты также стремятся действовать в соответствии со своей честью и совестью, но возможны и отступления от общепринятых моральных норм, и он обнаружен у ЭГ1-50,5% и ЭГ2-44%. Низкий показатель характерен почти беспечным, беззаботным и безответственным, отклоняющимся от реализации своего долга, халатно относятся к законам и моральным нормам. Этот показатель обнаружен у ЭГ1-5,3% и у ЭГ2-1,9% студентов.

По шкале *Расторможенность* у большинства студентов обеих групп выражен средний уровень - 60,2% группы ЭГ1 и 65,6% группы ЭГ2. Эти студенты сдержаны и осознанно понимают происходящее, с интересом относятся ко всему новому и необычному, однако нельзя сказать, что это

увлекающиеся натуры. Временами бывают неподатливы и непокладисты. Низкий уровень наблюдается у 38,9%-ЭГ1 и 32,5%-ЭГ2. Они также покладисты, сдержаны, осмотрительны, ориентированы на социальное окружение, но не стремятся к новым впечатлениям. Незначительная часть студентов с высоким уровнем ЭГ1-0,9% и ЭГ2-1,9% Общительны, раскованы, охотно участвуют в коллективных мероприятиях, живо откликаются на любые происходящие события, вспыльчивы, ярко выражено влечение к острым эмоциональным переживаниям.

По шкале *Общая активность* также выражен средний уровень у ЭГ1-63,7% и у ЭГ2-61,1%. Это говорит о том, что студенты в меру деятельны и предприимчивы, являются хорошими работниками.

Поскольку высокая величина свидетельствует о неиссякаемой энергии и предприимчивости, студенты ЭГ2-21,7% и ЭГ1-14,2% умеют сплотить коллектив, правильно распределить обязанности, отличаются деятельным устремлением к совершению своих целей. А низкий уровень выявлен у студентов группы ЭГ1-22,1% и 17,2%-ЭГ2. Они безучастны и характеризуются медлительностью и малоподвижностью, отсутствием сил для плодотворной деятельности.

По шкале *Робость* также выражен средний уровень у 43,3%-ЭГ1 и 38,8%-ЭГ2, эти студенты неустрашимы и решительны, но не в той мере, чтобы ввязываться в авантюру. Высокий уровень наблюдается у 38,1% группы ЭГ1 и 21,7%-ЭГ2. Они несмелые, сторонятся рискованных ситуаций. Предпочитают узкий круг знакомых и друзей. Студенты группы ЭГ1 по сравнению со студентами группы ЭГ2 стеснительны, так как у них обнаружен низкий уровень. Студенты группы ЭГ2 (39,6 %) более решительны, склонны к риску, как правило, решения принимают быстро и незамедлительно приступают к их осуществлению чем студенты группы ЭГ1 (39,5 %).

По шкале *Общительность* значительно выражен средний уровень в обеих группах (77,9%-ЭГ1 и 86,6%-ЭГ2), следовательно, можно сделать вывод,

что большинство студентов довольно коммуникабельны, добры и сочувственно терпимы к людям, однако в основном им комфортнее с небольшой группой друзей. Выявлен и низкий уровень и он значительно преобладает в группе ЭГ1-22,1%, а в ЭГ2-13,4%. Эти студенты страдают от нарушения различных форм общения. Тяготеют общением с людьми, близких друзей почти не имеют. По личностному основанию общение конкретного человека должно строиться исходя из признания другого человека безусловной и высшей ценностью (К.А. Абульханова-Славская (1991) и А.А. Бодалев (1983)).

Высокий уровень характерен людям, которые предпочитают активные действия, стремятся быть на виду и во все вмешиваться. Обладают организаторскими способностями и лидерскими качествами. Ум устремленный только к положительному и творческому началу, будет нацелен на оптимистический анализ ситуаций, но таких студентов с высоким уровнем в обеих группах не обнаружено.

По шкале *Эстетическая впечатлительность* выражен средний уровень у студентов группы ЭГ1-70 % и ЭГ2-80,3%. Можно отметить, что большинство студентов настороженно относятся к авторитетам и нестандартным ситуациям. В меру чувствительны и утончены, имеют хороший художественный вкус. Напротив низкий уровень выявленный у студентов группы ЭГ1-21,2% и ЭГ2-14% указывает на абстрактный тип мышления и восприятия. Обычно практичны, трезво оценивают обстоятельства и людей. Высокий уровень у 8,8%-ЭГ1 и 5,7%-ЭГ2, которые наделены богатым воображением и фантазией. В основном доверяют собственным симпатиям и привязанностям, чем логике и расчету событий.

По шкале *Женственность* выражен средний уровень у группы ЭГ1-65,5% и ЭГ2-56%. Они реалистичны, но иногда наблюдается тяга к фантазиям, философствованию. Могут пойти и на риск, но после тщательного планирования будущих действий. Высокая величина присутствует у ЭГ1-29,2% и ЭГ2-38,9%, который говорит о поведении при котором студентам не всегда

хватает смелости, решительности и настойчивости. Они отличаются добротой и мягкостью, чувствительны и уступчивы.

Низкий уровень выявлен у студентов группы ЭГ1-5,3% и ЭГ2-5,1%. Они мужественны, готовы рисковать без планирования своих будущих действий, снисходительно относятся к своим слабостям.

Распределение испытуемых по шкалам верхнего уровня *Интроверсия*, *Психическая неуравновешанность*, *Сензитивность* невозможно, так как это совокупность нескольких шкал и показателей уровней нет. Возможно только сравнение двух групп по уровню СЖО.

Сравнительный анализ показал, что существуют статистически значимые различия у студентов с разным уровнем смысложизненных ориентаций по шкалам методики (табл. 3.14).

**Таблица 3.14 – Средние значения уровневого показателя методики ПДТ - «Многофакторный личностный опросник» в ЭГ1 и ЭГ2**

Шкалы	ЭГ1 (n=113)	ЭГ2 (n=57)	Критер. Манна-Уитни U	Уровень значимост и T
	Средние значения	Средние значения		
Невротизм	11,43	10,57	7782	p>0,05
<b>Психотизм</b>	<b>11,05</b>	<b>9,66</b>	<b>7143</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Депрессия</b>	<b>12,89</b>	<b>10,87</b>	<b>6200,5</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Совестливость</b>	<b>9,79</b>	<b>10,54</b>	<b>7471,5</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Расторможенн.	5,27	5,67	7979,5	p>0,05
<b>Общ. Активн.</b>	<b>7,54</b>	<b>8,2</b>	<b>7646,5</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Робость</b>	<b>7,28</b>	<b>5,91</b>	<b>6686</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Общительность</b>	<b>5,27</b>	<b>6,01</b>	<b>7118</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Эстет. Впечатл.	7,57	7,57	8674	p>0,05
Женственность	4,58	4,78	8392,5	p>0,05
<b>Психич.неуравн.</b>	<b>10,89</b>	<b>9,62</b>	<b>7079</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Асоциальность	5,62	5,48	8542,5	p>0,05
<b>Интраверсия</b>	<b>9,64</b>	<b>7,84</b>	<b>6595</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Сензитивность	6,44	6,87	7984	p>0,05

У студентов группы ЭГ1 (со средним уровнем СЖО) обнаружены более высокие показатели по следующим шкалам: *Психотизм* ( $U=7143$  при  $p<0,05$ ), *Депрессия* ( $U=6200,5$  при  $p<0,05$ ), *Робость* ( $U=6686$  при  $p<0,05$ ), *Психическая неуравновешенность* ( $U=7079$  при  $p<0,05$ ), *Интраверсия* ( $U=6595$  при  $p<0,05$ ).

Можно предположить о том, что студенты со средней величиной СЖО не уверены в себе, тревожны, обычно тяжело переживают, когда сталкиваются с испытаниями. Такое состояние А.Маслоу охарактеризовал как метапотология, представленными такими состояниями как отчужденность, страдание, апатия, цинизм. Когда метапотребности не удовлетворяются, человек заболевает [73].

У студентов с высоким уровнем показателей по СЖО эти тенденции меняются по шкалам: *Совестливость* ( $U=7471.5$  при  $p<0,05$ ), *Общая активность* ( $U=7646.5$  при  $p<0,05$ ), *Общительность* ( $U=7118$  при  $p<0,05$ ). Это свидетельствует о том, что студенты группы ЭГ2 с высоким уровнем СЖО миролюбивы, могут выстраивать дружественные отношения с любым человеком. Отличаются устремленностью создавать, а не разрушать. Предприимчивы, обладают организаторскими способностями и лидерскими качествами.

По шкалам *Невротизм*, *Расторможенность*, *Эстетическая впечатлительность*, *Женственность*, *Асоциальность*, *Сензитивность* статистически значимых различий не обнаружено.

Также по шкале *Общая активность* высокие показатели выявлены у незначительной части студентов, и он выше у студентов ЭГ2 с высоким уровнем СЖО.

Таким образом, студенты группы ЭГ2 с высоким уровнем СЖО уравновешены, общительны, доброжелательны и независимы, у многих из них хорошо развиты коммуникативные и организаторские качества личности, чем у студентов ЭГ1 со средним уровнем СЖО. По сути, это составляющие успеха в любом деле. Именно на основе умения выстраивать перспективу своей жизни,



обращаться к своему будущему, овладеть им возникает и формируется стремление к поиску смысла жизни.

А студентам ЭГ1 со средним уровнем СЖО характерна податливость внешним обстоятельствам, зависимость от ситуации.

Итак, анализ показал, что психологические характеристики и индивидуальные черты студентов имеют различные проявления в зависимости от уровня смысложизненных ориентаций. Студенты, направленные на поиск смысла в своих действиях, в состоянии строить перспективу будущего, конструировать и сравнивать разные варианты поведения, способны делать свой выбор, ставить и достигать цели, искать и находить смысл своих действий и своей жизни.

Вместе с тем в ходе исследования выявлено наличие существенных связей между смысложизненными ориентациями и такими проявлениями индивидуальности, как *Психотизм, Депрессия, Робость, Психическая неуравновешанность, Интроверсия*.

Исследователи отмечают, что при данном состоянии наблюдается некоторая демонстративность и аффективность поведения и при этом низкая сензитивность к себе. Это выражается в неспособности спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, а также в ориентации на трезвость, практичность и рациональный подход к решению проблем. Это говорит о недостаточной готовности к реальным трудностям и проблемам будущей самостоятельной жизни.

#### **Результаты методики А.Д. Ишкова, Н.Г. Милорадовой «Способ диагностики базовых смысловых установок личности»**

Ведущим уровнем установочной регуляции деятельности является уровень смысловых установок. Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к определенным действиям [10]. Базовые смысловые

установки определяют определенный способ отношения к миру, людям и самому себе, влияют на общую осмысленность жизни. В этом контексте актуальным являются вопросы об их индивидуальной специфике, выявлении личностных детерминант, благодаря которым понимание жизни становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности. Психологические установки определяют все поведение человека, оказывая на него как положительное, так и отрицательное влияние. В таблице 3.15 приводятся средние значения, полученные по методике в двух группах.

**Таблица 3.15 – Процентные частоты, накопленные в ЭГ1 и ЭГ2 по методике «Способ диагностики базовых смысловых установок личности»**

Шкалы	ЭГ1 (n=113) Средний уровень %			ЭГ2 (n=157) Высокий уровень %		
	низк.	адекв.	выс.	низк.	адекв.	выс.
Шкала 1	8	14,1	77,9	15,9	21,6	62,5
Шкала 2	1,7	35,4	55,7	21	33,1	45,8
Шкала 3	17,7	32,7	49,5	25,4	28,7	44
Шкала 4	20,3	18,5	61,1	20,9	21	57,9
Шкала 5	12,4	48,7	39,8	17,4	49,7	31,9
Шкала 6	3,6	17,7	78,8	3,7	14,1	82,2
Шкала 7	8,9	33,6	57,5	15,3	33,7	50,9

Анализ результатов показал, что в обеих группах по уровню выраженности смысловых установок (низкий, опасно низкий, адекватный, высокий и опасно высокий) адекватный уровень представлен показателями (в %) среднего и ниже среднего (разброс от 17% до 49%). Высокий и опасно высокий уровень выраженности смысловых установок присутствует в обеих группах в пределах от практически среднего до высокого процентного показателя (разброс от 40 до 82%). Низкий и опасно низкий уровень слабо представлен в обеих группах, поэтому они не брались во внимание при интерпретации. В таблице 3.15 результаты низкий и опасно низкий также как высокий и опасно высокий даны в суммарном выражении, а в интерпретации даны отдельно.

По шкале I *Вербальная зависимость* было обнаружено следующее: опасно низкий уровень отсутствует в ЭГ1, а в ЭГ2 – 3,2%; низкий у ЭГ1 (8%) и у ЭГ2 (12,7%); высокий у ЭГ1 (38,1%) и ЭГ2 (30,6%); опасно высокий ЭГ1 (39,8%), ЭГ2 (31,9%), это свидетельствует о том, что студенты ставят свое самоуважение в зависимости от мнения окружающих. О нормальной реакции на критику и одобрение со стороны окружающих говорит адекватный уровень выраженности СБУ, и он обнаружен у ЭГ1 со средним СЖО (14,1%) и у ЭГ2 с высоким уровнем СЖО (21,6%).

По шкале II *Эмоциональная зависимость* прослеживается следующая тенденция: опасно низкий у ЭГ1 0,9% и у ЭГ2 6,4%; низкий (8%, 14,6% соответственно); высокий (29,2%, 26,7% соответственно); опасно высокий (26,5%, 19,1% соответственно). Это свидетельствует о зависимости студентов от эмоциональной поддержки окружающих его людей. Адекватный уровень говорит об эмоциональной независимости, но он обнаружен только у ЭГ1 (35,4%) и у ЭГ2 (33,1%).

По шкале III *Зависимость от достижений* следующие данные: опасно низкий у ЭГ1 2,7% и у ЭГ2 8,95; низкий (15% и 18,5% соответственно); высокий (26,5% и 26,1% соответственно); опасно высокий (23% и 17,9% соответственно). У большинства студентов наблюдается зависимость от своих достижений. Адекватный уровень выраженности у ЭГ1 – 32,7% и у ЭГ2 – 28,7%).

По шкале IV *Требовательность к себе* получены следующие данные: опасно низкий у ЭГ1 0,9% и у ЭГ2 3,1%; низкий (19,4 % и 17,8% соответственно); высокий (36,3% и 34,4% соответственно); опасно высокий (24,8% и 23,5% соответственно). Поскольку данная шкала оценивает склонность человека к «безупречности», можно предположить, что эти студенты не готовы отвечать за результаты своей деятельности и не видят связи между своими действиями и значимыми событиями в жизни. А адекватный уровень представлен невысокими показателями в обеих группах (у ЭГ1 лишь

18,5 %, у ЭГ2 – 21%), который свидетельствует о готовности студентов отвечать за результаты своей деятельности и видят связи между своими действиями и значимыми событиями в жизни.

По шкале V *Требовательность к другим* получены следующие данные: опасно низкий у ЭГ1 1,8% и у ЭГ2 5,3%; низкий – соответственно у 10,6 % и 12,1%. Адекватный уровень (48,7%, 49,7% соответственно) говорит об умеренной требовательности к другим. Высокий уровень (соответственно 20,3%, 17,2%) и опасно высокий уровень (19,5%, 14,7% соответственно) свидетельствует о завышенной требовательности к другим.

По шкале VI *Ответственность за других* низкий у ЭГ1 3,6% и ЭГ2-3,7%, Адекватный уровень выражен невысокими показателями в обеих группах (соответственно – 17,7%, 14,1%). Результаты показывают, что студенты понимают, что человек не может нести ответственность за других и относятся к людям как к равным, не опасаясь их несогласия и не контролируя их. Высокий уровень у ЭГ1 (38,1%), опасно высокий уровень у ЭГ1 (40,7%) говорит о гиперответственности, у студентов ЭГ2 этот показатель составил – 82,2%.

По шкале VII *Ответственность за себя*, низкий уровень выраженности СБУ представлен у ЭГ1-8,9 %, ЭГ2-15,3%, Адекватный уровень выраженности у (33,6%, 33,7% соответственно ), Выражен высокий уровень (67,5%, 66,8% соответственно).

Сравнительный анализ средних значений в обеих группах показал, что существуют статистически значимые различия у студентов с разным уровнем смысложизненных ориентаций по четырем шкалам методики (табл. 3.16).

Эти различия статистически значимы по следующим шкалам: по шкале 1 – *Вербальная зависимость*, шкале 2 – *Эмоциональная зависимость*, шкале 3 – *Зависимость от достижений*, шкале 7 – *Ответственность за себя*. По остальным шкалам статистически значимых различий не обнаружено.

Таким образом, у людей со средним уровнем СЖО более высокие показатели по шкале 1 ( $U=7157,5$  при  $p<0,05$ ). Можно предположить, что

студенты второй группы, их самоуважение зависит от мнения окружающих и они чрезвычайно чутко реагируют на высказывания в свой адрес.

**Таблица 3.16 – Средние значения по шкалам методики «Способ диагностики базовых смысловых установок личности» у студентов ЭГ1 и ЭГ2**

Шкалы	ЭГ1 (n=113)	ЭГ2 (n=157)	Критерий Манна Уитни U	Уровень значимости T
	Средние значения	Средние значения		
<b>Шкала 1</b>	<b>7,8</b>	<b>7</b>	<b>7157,5</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Шкала 2</b>	<b>7,1</b>	<b>6,3</b>	<b>7227,5</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Шкала 3</b>	<b>6,8</b>	<b>6,1</b>	<b>7609,5</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Шкала 4	6,8	6,6	8437,5	p>0,05
Шкала 5	6,6	6,1	7900,5	p>0,05
Шкала 6	7,9	8	8340	p>0,05
<b>Шкала 7</b>	<b>6,9</b>	<b>6,4</b>	<b>7625,5</b>	<b>p&lt;0,05</b>

Примечание: 1 – «Вербальная зависимость»; 2 – «Эмоциональная зависимость»; 3 – «Зависимость от достижений»; 4 – «Требовательность к себе»; 5 – «Требовательность к другим»; 6 – «Ответственность за других»; 7 – «Ответственность за себя».

Эмоциональная зависимость также более высокая у студентов первой группы (U=7227,5 при p<0,05), что может означать необходимость эмоциональной поддержки со стороны близких людей. Они настойчиво требуют любви и внимания, и обладают также чувством любви, уважения и доверия к самому себе. Только адекватный уровень говорит об эмоциональной независимости, но он в обеих группах на уровне 30%.

Значимые различия по шкале 3 (U=7609,5 при p<0,05) свидетельствуют о большей зависимости от достижений студентов со средним уровнем выраженности ОЖ. Стоит отметить, что самый низкий показатель получен по этой шкале. Можно предположить, что у данных студентов еще четко не сформировались образы достижения. Признаки наличия идеалов, усвоения норм и правил общественного поведения, свидетельствуют о личностном развитии студентов, о формировании у них «внутреннего плана» – «для

других» (об этом свидетельствуют показатели высокого и опасно высокого уровня (80%) в обеих группах по данной шкале). Этот «внутренний план» – «для других» является существенным фактором мотивации и организации собственного поведения, но он еще недостаточно обобщен и устойчив, не организован в целостную систему.

Показатели по шкале 7 – *Ответственность за себя* более выражены в первой группе ( $U=7625,5$  при  $p<0,05$ ), чем у студентов с высоким уровнем СЖО. Студенты готовы отвечать за результаты своей деятельности и видят связи между своими действиями и значимыми событиями в жизни, если уровень выраженности адекватный. Но поскольку в обеих группах студентов преобладает не адекватный (33%), а высокий и опасно высокий уровень (соответственно 57,5% и 50,9%). Эти студенты не готовы отвечать за результаты своей деятельности и не видят прямой связи между своими действиями и значимыми событиями в жизни. Они не считают себя способными контролировать свое развитие, полагая, что все происходящее с ними результат внешних сил – случая, других людей и т.д.

По шкалам 4 *Требовательность к себе*, 5 – *Требовательность к другим*, 6 – *Ответственность за других* статистически значимых различий не обнаружено, то есть тенденции, как и показатели, здесь идентичны. Это может говорить об умеренной требовательности студентов к самим себе, а также об умеренной требовательности к другим. Студенты способны ставить разумные цели и пытаются их достичь.

Тем не менее, стоит отметить, что самые высокие средние значения по методике получены по шкале 6 – *Ответственность за других* (7.9 и 8.0). Результат показывает, что студенты понимают, что человек не может нести ответственность за других и относятся к людям как к равным – не опасаясь их несогласия и не контролируя их. Отношения строятся на взаимности, а не на зависимости. Однако высокие показатели по этой шкале могут свидетельствовать и о некоторой гиперответственности: принимают на себя

ответственность за независимые от них события, необоснованно обвиняют себя за проступки других людей, находящихся не под их контролем. Это можно объяснить тем, что смысловые установки выступают связующим звеном между человеком и социальной действительностью в конкретных жизненных обстоятельствах и связаны с социально-экономическими процессами, происходящими в стране.

Таким образом, результаты исследования показали, что в базовых смысловых установках преобладает негативный компонент. Становление смысловых установок носит в основном стихийный, ситуационный характер. Необходима коррекционная работа, направленная на переосмысление негативных смысловых установок и их замещение на адекватные. Переход к более высоким уровням смысловой регуляции деятельности и поведения может происходить в случае изменения ценностных ориентаций студентов, формирования их в социокультурном контексте [138].

Описанные тенденции в основном характерны и для студентов ЭГ2. Однако статистически значимые различия (на уровне  $p < 0,05$ ) все же свидетельствуют о том, что у студентов с высоким уровнем показателей по СЖО эти тенденции меняются: студенты вербально более независимы, у них здоровое чувство собственного достоинства, нормальная реакция на критику и одобрение со стороны окружающих. У студентов сохраняется некоторая зависимость от своих достижений, однако они понимают, что уважение и самоуважение можно получить, не только участвуя в гонках за достижениями. Они несут личную ответственность за все происходящее с ними, и интерпретируют значимые события своей жизни как результат собственной деятельности.

**Результаты методики «Диагностика уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера» (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда)**

При исследовании особенностей уровня локализации субъективного контроля студентов получены следующие данные (табл. 3.17). Высокие данные - интернальный тип ответственности, низкие – экстернальный локус контроль. По всем шкалам высокие и низкие величины присутствуют в группах ЭГ1 и ЭГ2 одинаково в равной степени.

**Таблица 3.17 – Процентные частоты, накопленные в ЭГ1 и ЭГ2 по методике «Диагностика уровня субъективного контроля» (УСК)**

Шкалы	ЭГ1 (n=113) Средний уровень%		ЭГ2 (n=157) Высокий уровень%	
	Низк.	Выс.	Низк.	Выс.
Ио	79,6	20,4	79,6	20,4
Ид	54	46	51	49
Ин	72,6	27,4	63,1	36,9
Ис	50,4	49,6	55,4	44,6
Ип	92,9	7,1	94,3	5,7
Им	42,5	57,5	42	58
Из	51,3	48,7	60,5	39,5

По шкале *Общей интернальности* (Ио) наиболее выражены низкие величины (ЭГ1 и ЭГ2–79,6%). Значительная часть студентов не осознают, что мир объективной реальности связан с человеком и может определять его существование.

Это означает, что они не считают себя способными правильно принимать правильное решение, твердо и уверенно выбирать оптимальный вариант поведения. А высокие показатели, выявленные на уровне 20,4% в группах ЭГ1 и ЭГ2 свидетельствуют об ответственности второго типа, когда студенты нацелены на оптимистический анализ ситуаций и считают себя ответственными за сознательный контроль собственного состояния.



По шкале *Интернальности в области производственных отношений* (Ип) у большинства студентов на одинаковом уровне выражены низкие показатели (92,9%-ЭГ1 и 94,3%-ЭГ2). Это говорит о том, что начальство, коллеги по цеху, везение-невезение является для них главенствующим фактором в организации и развитии производственной деятельности. А студенты, которые сами осознанно устанавливают устойчивые отношения в коллективе и свое продвижение у ЭГ1-7,1% и ЭГ2-5,7%.

Итак, более ответственны за построение карьеры и семьи юноши и девушки, представляющие собственную жизнь управляемой, а также с высокой осмысленностью жизни.

По шкале *Интернальности в области неудач* (Ин) наиболее низкие показатели выражены у большинства студентов ЭГ1-72,6% и ЭГ2-63,1%, которые результатом своего невезения считают других людей и не осознают себя источником негативных процессов. Напротив, высокие величины, свидетельствующие о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям обнаружены у 27,4%-ЭГ1 и у ЭГ2-36,9%. Эти студенты понимают, что чем хуже обстоятельства, тем больше требуется оптимизма и надежды.

По шкале *Интернальности в области межличностных отношений* (Им) высокий показатель наблюдается у студентов ЭГ1-57,5% и ЭГ2-58%. Это показатель социальной зрелости личности, успешной социализации юношества. По мнению исследователей, такой «хороший интернальный контроль» позволяет субъекту сохранить уверенность в себе, активную жизненную позицию и чувство, что он контролирует события своей жизни, не приобретая попутно чувство всеобъемлющей вины и эмоциональной дезадаптации. Обнаруженные низкие показатели (ЭГ1-42,5%, ЭГ2-42%) характерны экстернальному типу людей, зависимые от средового влияния.

По шкале *Интернальности в области достижений* (Ид) также выявлены низкие величины (ЭГ1-54%, ЭГ2-51%), при котором студенты свои успехи,

достижения и радости приписывают внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей. А высокий уровень обнаружен у (ЭГ1-46%, ЭГ2-49%). Эти студенты отличаются позитивными установками и мотивациями. Им удается поставить под контроль собственное эмоциональное состояние и поэтому уверены, что они сами способны добиться высоких успехов в жизни.

По шкале *Интернальности в семейных отношениях* (Ис) выражены низкие показатели у большинства студентов (ЭГ1–50,4%, ЭГ2–55,4%). Своих партнеров они считают причиной значимых ситуаций, возникающих в семье. Высокие показатели выявленные в группах (ЭГ1–49,6%, ЭГ2–44,6%), характеризуют студентов, которые берут ответственность на себя за события, происходящие в семейной жизни.

По шкале *Интернальности в отношении здоровья и болезни* (Из) несколько выражены низкие величины у (ЭГ1-51,3%, ЭГ2-60,5%). Можно предположить, что студенты не понимают, что оптимально организованный самим человеком процесс жизнедеятельности, способствует сохранению здоровья и болезнь считают результатом случая. Напротив высокие показатели, выявленные у (ЭГ1–48,7%, ЭГ2–39,5%) свидетельствуют о том, что эти студенты осознанно регулярно прикладывают усилия на самоорганизацию оптимального образа жизни для укрепления здоровья.

Сравнительный анализ показал, что статистических различий между группами по методике УСК не обнаружено (табл. 3.18).

По мнению А.В.Батаршева сосредоточение человека на одном временном локусе смысла может объясняться жесткостью и непроницаемостью границ с соседним локусом, что также ведет к невозможности адекватного осознания (осмысливания) объективной реальности. Полностью не осознается, что суть субъективной реальности не выходит за пределы ума и его представлений.

**Таблица 3.18 – Средние значения показателей методики «Диагностика уровня субъективного контроля» (УСК) в ЭГ1 и ЭГ2**

Шкалы	ЭГ1 (n=113)	ЭГ2 n=(157)	Критерий Манна-Уитни U	Уровень значимости T
	Ср. уровень% ср. знач.	Выс.уровень% ср. знач.		
Шкала (Ио)	4,5752	4,5605	8806,000	p>0,05
Шкала (Ид)	5,4159	5,3758	8726,000	p>0,05
Школа (Ин)	4,8142	4,9682	8032,500	p>0,05
Шкала (Ис)	5,7522	5,5605	8178,500	p>0,05
Шкала (Ип)	3,9381	3,9363	8688,000	p>0,05
Шкала (Им)	5,5133	5,5987	8409,500	p>0,05
Шкала (Из)	5,3009	5,1083	7936,000	p>0,05

Проведенная методика показала главенствующую позицию у студентов экстерналистского локуса контроля преимущественно по всем шкалам. Наиболее нуждаются в коррекции сферы: семейная, межличностных отношений, достижения, неудач. Сама коррекционно-воспитательная работа с экстерналистом предполагает его переориентацию на интернальный контроль. Именно акцент на самораскрытии и потребности в самореализации, позволит юношам и девушкам сменить внутреннюю позицию с «детской, подростковой» на «взрослую», включающую устремленность в будущее. Это поможет осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире [93, с. 243].

### **Результаты методики О.И. Моткова «Образ жизни»**

Представление о смысле жизни складывается в процессе деятельности людей и зависит от множества причин, особенно от образа жизни. В таблице 3.19 приводятся средние значения, полученные по методике в двух группах.

**Таблица 3.19 – Процентные частоты, накопленные в ЭГ1 и ЭГ2 по методике «Образ жизни»**

Шкалы	ЭГ1 (n=113)			ЭГ2 (n=157)		
	низк.	сред.	выс.	низ.	сред.	выс.
Уровень Ги	22,1	57,5	20,4	11,5	47,1	41,4
Уровень Гз	35,4	54,9	9,7	31,2	53,5	15,3
Уровень ГОЖ	35,4	54,9	9,7	31,8	52,9	15,3

По шкале *Гармоничности выраженности силы интересов* (Ги) у большинства студентов групп (ЭГ1–47,1%, ЭГ2–57,5%) выражен средний уровень, свидетельствующий о недостатке устойчивого активного интереса к видам деятельности. А высокий уровень говорит о целенаправленно сложившихся интересах и видах деятельности, и он в два раза выше у студентов ЭГ2 с высоким уровнем СЖО (41,4%), чем у студентов ЭГ1 со средним уровнем СЖО (20,4%). Низкий уровень *Гармоничности силы интересов* (Ги) к адаптивно необходимым занятиям в два раза ниже у студентов группы ЭГ2 и составляет 11,5%, чем в группе ЭГ1–22,1%.

По шкале уровень *Гармоничности* выраженности осуществления адаптивно необходимых *занятий* (Гз) наиболее выраженным в обеих группах является средний уровень (ЭГ1–54,9%, ЭГ2–53,5%). Низкий уровень в обеих группах также находится на одинаковом уровне (35,4% в ЭГ1, 31,2% в ЭГ2). По этим данным видно, что у студентов не распределено время недели на адаптивно важные занятия. Высокий уровень, свидетельствующий о гармоничном уровне, затрачиваемом в течение недели к адаптивно необходимым занятиям лишь у 9,7% студентов ЭГ1 и у 15,3% студентов ЭГ2. Эти студенты понимают, что в процессе поиска смысла жизни большое значение имеет развитие сознания, а это достигается гармоничным образом жизни.

По шкале *Гармоничный образ жизни* (ГОЖ) видно наличие резкого противоречия образа жизни студентов. На это указывает средний и низкий уровень, который выражен у обеих групп одинаково (средний уровень у 54,9%–ЭГ1, 52,9%–ЭГ2), низкий уровень у 35,4% студентов ЭГ1 и у 31,8%–ЭГ2. Это говорит о дисгармоничности образа жизни студентов. Наблюдается малое число функционально важных для полноценной жизни видов занятий. В таких случаях часто слабо выражены физические занятия, общение с природой, с противоположным полом, размышления над вечными вопросами, творческая

деятельность и др. Можно предположить, что ускорение темпов общественной жизни накладывают определенные ограничения на жизнь молодежи.

Высокий уровень определяется степенью умения поставить полностью под контроль сознания психические процессы, стремиться к навыку переключению своих состояний (усилием воли). Хотя высокий уровень наблюдается только лишь у незначительной части студентов, и он выше у студентов группы ЭГ2-15,3% и ЭГ1-9.7%. Эти студенты желают использовать свой энергетический арсенал для поддержания психических состояний мягкости, доброты, прощения, любви и терпимости, которые делают человека здоровым и счастливым.

Сравнительный анализ показал, что существуют статистически значимые различия у людей с разным уровнем смысложизненных ориентаций по некоторым шкалам методики образа жизни (табл. 3.20).

**Таблица 3.20 – Средние значения уровневого показателя методики (образ жизни) испытуемых со средним и высоким СЖО**

Шкалы	ЭГ1 (n= 113)	ЭГ2 (n=157)	Критерий X <sup>2</sup>	Уровень значимости
	Сред. Знач.	Сред. Знач.		
Ги	<b>2,81</b>	<b>2,28</b>	<b>14,99</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Гз	3,16	3,01	1,9	p>0,05
ГОЖ	3,16	3,01	1,86	p>0,05

Так, статистически значимые различия по шкале уровень *Гармоничности силы интересов (Ги)* выявили, что у студентов ЭГ1 (группы со средним уровнем СЖО) более высокие показатели по этой шкале (X<sup>2</sup>=14,99 при p<0,05), чем у студентов ЭГ2 (с высоким уровнем СЖО).

Это означает, что у студентов ЭГ1 высокая выраженность силы интересов к адаптивно необходимым занятиям. Можно предположить, что у студентов группы ЭГ1 высокие притязания, которые трудно реализуемы, что создает потенциальную почву для внутреннего конфликта между уровнем желаний и уровнем их осуществления в поведении.

По шкалам *Гармоничности* выраженности осуществления адаптивно необходимых занятий (*Гз*), *Гармоничный образ жизни (ГОЖ)* статистически значимых различий не обнаружено. Это свидетельствует о неупорядоченности и хаотичной организации образа жизни студентов. Хотя у студентов целенаправленно сложились интересы к видам деятельности, но не распределено время недели на адаптивно важные занятия.

Проведенное экспериментальное исследование позволило выделить следующее: высокий уровень наблюдается у незначительной части студентов, и он несколько выше у студентов ЭГ2 с высоким уровнем СЖО по всем шкалам. Незначительная часть студентов осознают важность контроля своих действий (волевым усилием), способствующий поддержанию хорошей физической и психологической формы для получения им обостренной осознанности и росту жизненной силы. В результате которого ум, устремленный только к положительному и творческому началу, будет нацелен на оптимистический анализ ситуаций. Будет в разы эффективным планирование будущих действий, продиктованные осознанным пониманием происходящего. Хотя следует отметить преобладание среднего уровня гармоничности по всем шкалам у студентов с высоким и средним уровнем СЖО.

#### **Результаты методики В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ)**

Как и все основательные методики, данная также включает в свою структуру ряд вопросов, направленных на определение социальной желательности, по-другому – шкалу лжи, свидетельствующую о проявлении эффекта Хоторна. Если испытуемый набирает 42 балла, то результаты можно признавать недействительными [124]. Поэтому при обработке данных количество испытуемых в обеих группах уменьшилось.

При подсчете по шкале достоверности в ЭГ1 со средним СЖО осталось 78 человек, в ЭГ2 с высоким уровнем СЖО – 101 человек. Следовательно, у 35

студентов группы ЭГ1 у 56 студентов ЭГ2 высокий уровень показателей социальной желательности, что позволяет поставить под сомнения результаты их тестирования вследствие, либо преднамеренного приукрашивания действительности, либо высокого уровня воспитанности испытуемого.

В «Морфологическом тесте жизненных ценностей» невозможно распределение по уровням: средний, низкий и высокий, так как нет баллов, указывающих на то, где происходит деление.

Результаты данной методики позволили определить сферы и значимые для испытуемых категории ценностей (табл. 3.21).

**Таблица 3.21 – Средние значения показателей методики МТЖЦ (жизненные сферы) в 2-х группах**

Шкалы	ЭГ1 (n= 78)	ЭГ2 (n=101)	Критерий Мнна-Уитни U	Уровень значимост. P
	Средние значения	Средние значения		
Проф. Сфера	59,5897	61,9604	3279,500	p>0,05
<b>Образование</b>	<b>60,5641</b>	<b>64,0594</b>	<b>3037,000</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Семья	57,9615	58,0099	3868,500	p>0,05
Общ. Жизнь	55,1282	57,1089	3375,000	p>0,05
Увлечения	55,2051	57,0099	3475,000	p>0,05
Физ. Активн.	51,7949	52,4752	3801,000	p>0,05

Сравнительный анализ показал, что у студентов группы ЭГ2 с высоким уровнем СЖО обнаружены более высокие показатели по шкале жизненной сферы *Образование* (U=3037 при p<0,05), это говорит о том, что студенты ЭГ2 с высоким уровнем СЖО более, чем студенты ЭГ1 со средним уровнем СЖО стремятся достигнуть определенного уровня образования, который высоко ценится обществом.

По шкалам *Профессиональная сфера, Семья, Общественная жизнь, Увлечения, Физическая активность* статистически значимых различий не обнаружено, хотя тенденция к более высоким показателям характерна для группы ЭГ2.

При анализе жизненных ценностей у студентов двух групп были выявлены значимые различия по нескольким шкалам (табл. 3.22).

Показатели студентов в ЭГ2 по такой жизненной ценности как *Креативность* значительно выше ( $U=3162,5$  при  $p<0,05$ ), чем у студентов ЭГ1 со средним уровнем СЖО. Можно говорить о стремлении студентов к реализации своих творческих способностей, понимаемых как свобода выбора, отказ от стереотипов, способность выходить за рамки ситуаций.

**Таблица 3.22 – Средние значения показателей методики МТЖЦ (жизненные ценности) в 2-х группах**

Шкалы	ЭГ1 (n= 78)	ЭГ2 (n=101)	Крите-рий Манна-Уитни	Уровень значимости
	Сред. значения	Сред. значения		
Развитие себя	42,7308	44,8119	3294,00	$p>0,05$
Дух. Удовлетворен.	44,1410	46,1980	3362,50	$p>0,05$
<b>Креативность</b>	<b>39,5128</b>	<b>42,2376</b>	<b>3162,50</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Соц. Контакты	41,8590	43,2871	3559,00	$p>0,05$
Собств. Престиж	40,2564	40,6535	3844,00	$p>0,05$
<b>Достижения</b>	<b>43,6923</b>	<b>46,2772</b>	<b>3095,00</b>	<b><math>p&lt;0,05</math></b>
Матер.положение	44,8590	45,3465	3770,50	$p>0,05$
Сохр. Индивид.	43,4103	43,9208	3710,00	$p>0,05$

Ценность *Достижения*, по мнению В.Н. Дружинина, выступает в качестве мотивации интеллекта и важность ее для учебно-профессиональной деятельности сложно переоценить. Показатели по этой шкале ( $U=3095$  при  $p<0,05$ ) также выше у студентов ЭГ2, чем у студентов группы ЭГ1. (Стоит заметить, что ценностно-ориентированные методики как раз и направлены на непосредственное выявление стратегий поведения, в том числе и в учебно-профессиональной деятельности).

По шкалам *Развитие себя*, *Духовное удовлетворение*, *Социальные контакты*, *Собственный престиж*, *Материальное положение*, *Сохранение индивидуальности* также показатели выше в группе студентов ЭГ2, однако они не достигают уровня статистически значимых различий.



Важное значение в определении личностных ценностей имеет и ранжирование, позволяющее определить, что в сознании студентов в наибольшей степени актуализировано и является значимым и осознанным ими. Для этого студентам были представлены перечень ценностей и перечень жизненных сфер, которые нужно было распределить в порядке значимости, начиная с единицы

Субъективное ранжирование не выявило у студентов обеих групп никаких различий в степени приоритетности жизненных сфер, их значимость для них одинакова, поэтому было решено не включать их в таблицу.

В обеих группах сфера *Обучение* стоит на первом месте, а сфера *Профессиональной жизни* – на втором, и это закономерно, поскольку студенты пока еще не могут представить свою будущую профессиональную жизнь в полном объеме, в связи с тем, что занимаются больше теорией нежели практикой. Закономерно, что профессиональное обучение оказывает влияние на личностное развитие, хотя не настолько сильное как погружение полностью в профессиональную деятельность, что в принципе подтверждают исследования как российских, так и зарубежных авторов [131].

Исследователи отмечают неразрывную связь обучения с личностным развитием, поскольку личность развивается в деятельности (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн и др.), а для студентов это учебно-профессиональная деятельность и именно в ней происходит саморазвитие, выступающего здесь в качестве принципа и который приводит к творческой самореализации личности [136].

Следует отметить, что сфера «*Физическая активность*» у студентов находится на последнем месте. Несомненно, физическая культура играет важную роль в сохранении здоровья и повышения работоспособности, но и способствует формированию необходимых качеств человеческой личности: смелости и решительности, настойчивости и упорства в достижении цели, доброжелательности, эстетических чувств красоты и гармонии, поэтому

необходимо повысить значимость этой сферы в глазах студентов, сделать ее более приоритетной, чем, например, увлечения.

Если жизненные сферы студентов обеих групп не отличаются, то ранговые места жизненных ценностей не совпадают (табл. 3.23).

**Таблица 3.23 – Ранговые места значимости для студентов ЭГ1 и ЭГ2 в жизненных ценностях**

Шкалы	ЭГ1 (n=78)	ЭГ2 (n=101)
<b>Жизненные ценности</b>		
Матер. Положение	1	3
Дух. Удовлетворение	2	2
Достижение	3	1
Сохранение индивид.	4	5
Развитие себя	5	4
Социальные контакты	6	6
Собственный престиж	7	8
Креативность	8	7

Для студентов ЭГ2 с высоким уровнем СЖО приоритетной оказалась такая ценность как *Достижения*, она у них на 1 месте, а у студентов ЭГ1 со средним уровнем СЖО на 1 месте оказалось *Материальное положение*. На втором месте по значимости у студентов обеих групп стоит *Духовное удовлетворение*. Это может свидетельствовать о наиболее активном развитии у студентов нравственных и эстетических чувств, что характерно для представителей этого возрастного периода. Ценность *Сохранение индивидуальности* у студентов группы ЭГ1 на 4 месте, а у группы ЭГ2 на 5 месте. Можно говорить о противоречивости внутреннего мира, сложности нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности, что также характерно для этого возраста [127, с. 640].

Ценность *Развитие себя* у студентов ЭГ1 на 5 месте и у студентов ЭГ2 на 4 месте. Видимо это связано с кризисом идентичности, когда у личности еще не сформировано ценностно-смысловое отношение к профессии. В.Э. Чудновский с сожалением отмечает, что по данным специальных исследований лишь 5%

студентов демонстрируют высокий уровень ценностно-смыслового отношения к профессии. В связи с этим автор отмечает необходимость включения в деятельность вузов специальную комплексную работу, содействующую повышению в сознании личности значимость профессии до уровня смысла жизни [155, с. 602].

Также многочисленные исследования показывают, что становление ценностно-смыслового отношения к профессии может быть источником физического и психологического здоровья [Там же, с. 617].

Проанализировав полученные результаты, можно увидеть, что в юношеском возрасте присутствует ценностно-смысловая ориентация личности, как подтверждение её реальных достижений, ценностной ориентацией на получение высшего образования, а не на овладение профессией. Смыслоразностные ориентации личности и ценности взаимосвязаны, они выступают как высшие смыслы-ценности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь). Студенты с высоким уровнем развития СЖО ориентированы больше на духовно-нравственные, гуманистические ценности (развитие себя, духовное удовлетворение), а у студентов со средним уровнем развития смыслоразностных ориентаций актуализированы прагматические ценности (на первом месте материальные ценности). Направленность в развитии личности определяется тем, какие именно ценности по своему содержанию стали для нее ведущими.

### 3.4 Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций и ценностей сельских и городских студентов

Цель заключалась в выявлении в сознании студентов представлений об их ценностно-смысловой сфере и проведении сравнительного анализа этих сфер у сельских и городских студентов.

Эмпирическое исследование ценностных и смысложизненных ориентаций проводилось на выборке студентов, которую составили учащиеся только первых курсов учебных заведений г. Бишкек в возрасте 17–18 лет. Общая выборка исследования составила 179 студентов (78 – село, в дальнейшем группа (СС) и 101 – город, соответственно (ГС)). Большинство первокурсников, приехавших из села были из Чуйской долины, хотя были и из более отдаленных сел.

Программа исследования. Вся выборка (179 человек) студентов первого курса представителей городской и сельской молодежи была протестирована с помощью методик СЖО и МТЖЦ и проведен расчет данных. Через два года на III курсе этим же студентам, но уже в количестве 168 человек были вновь предложены данные методики.

Гипотеза заключалась в том, что сама среда, в которой находятся студенты и городские, и сельские, а также обучение в вузе будут нивелировать различия в ценностях между этими двумя группами студентов.

**Результаты и их обсуждение.** Сравнительный анализ средних значений, полученных на *первом этапе* при статистической обработке теста СЖО Д.А. Леонтьева между двумя группами показал значимые различия по шкале «*Локус контроля Я*», который выше у городских студентов ( $p < 0,05$ ) (таблица 3.24).

Данная шкала означает, что городские студенты ощущают себя в качестве сильной личности, способной принимать и отстаивать свой выбор и решения. У сельских студентов эти показатели находятся на уровне средних значений

(21,13) по методике. Средние значения по шкале «Процесс» и «Общий показатель ОЖ» в обеих группах несколько превышают среднестатистические показатели по методике (соответственно 31,09 и 103,1), а их различия на уровне  $p < 0,10$  означают тенденцию к появлению различий, которая возможна при увеличении выборки.

**Таблица 3.24 – Средние значения по шкалам методики СЖО в двух группах**

Шкалы	СС (n=78)	ГС (n=101)	t - критерий	P
Цели	33.1905	34.1915	-1,23	$p > 0,05$
<b>Процесс</b>	<b>30.7778</b>	<b>32.0957</b>	<b>-1,72</b>	<b><math>p &lt; 0,10</math></b>
Результат	26.9365	27.3191	-0,56	$p > 0,05$
<b>ЛК-Я</b>	<b>21.9841</b>	<b>23.1809</b>	<b>-2,14</b>	<b><math>p &lt; 0,05</math></b>
ЛК-жизнь	32.1270	33.0532	-1,03	$p > 0,05$
<b>Общий показатель ОЖ</b>	<b>106.7143</b>	<b>109.6809</b>	<b>-1,76</b>	<b><math>p &lt; 0,10</math></b>

Более высокий уровень по шкале «Общий показатель ОЖ» согласно методике может означать, что у студентов ориентация больше на настоящее, чем на будущее.

Полученные результаты по обеим группам были рассмотрены с позиций общего уровня осмысленности жизни: низкий уровень отсутствовал в обеих группах, были представлены только средний и высокий уровни.

Методика «**Морфологический тест жизненных ценностей**» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной не выявила значимых различий ни по одной шкале у студентов, проживающих в городе или селе (обобщенная выборка). Обсчет проводился при помощи критерия Манна-Уитни, так как распределение выборки отлично от нормального и невозможно применить параметрические критерии.

Было принято решение разделить группы по уровню осмысленности жизни и поскольку студентов с низким уровнем СЖО не было ни в сельской, ни в городской группе студентов, то разделение произошло на группы со средним уровнем СЖО и высоким. В группе СС 42 студента показали высокие значения

по методике СЖО, что составило 51,2%, а 36 (48,8%) вошли в группу со средними показателями СЖО, соответственно в ГС – 60 студентов (59,4%) составили группу с высокими показателями, а 41 (40,6%) – со средними.

При распределении выборки на группы с разным уровнем СЖО и сравнении внутри этих групп представителей города и села обнаружено, что распределение переменных становится близко к нормальному распределению и появляется возможность провести сравнительный анализ при помощи более точного критерия Стьюдента для независимых выборок.

Анализ методики МТЦЖ проводился на основе групп с высоким уровнем СЖО по сельской и городской выборке, поскольку они представляли большую часть участников исследования. Сравнительный анализ среди сельских и городских студентов с высоким уровнем СЖО выявил значимые различия по нескольким шкалам: ценность *Развитие себя* ( $t=-1,91$  при  $p<0,05$ ), *Семья* ( $t=1,82$  при  $p<0,05$ ), *Общественная жизнь* ( $t=1,87$  при  $p<0,05$ ). Такая жизненная ценность как *Развитие себя* значима больше для городских студентов ГС с высоким уровнем СЖО (табл. 3.25).

**Таблица 3.25 – Усредненные показатели МТЖЦ у городских и сельских студентов с высоким уровнем СЖО**

Шкалы	СС (n=42)	ГС (n=60)	Критерий t Стьюдента	P
<b>Развитие себя</b>	<b>42.5000</b>	<b>45.3667</b>	<b>-1,91</b>	<b>p&lt; 0,05</b>
<b>Духовная удовлетворенность</b>	<b>43.9286</b>	<b>46.4333</b>	<b>-1,69</b>	<b>p &lt;0,10</b>
<b>Креативность</b>	<b>39.4048</b>	<b>42.2167</b>	<b>-1,69</b>	<b>p &lt;0,10</b>
Социальные контакты	42.1905	43.5667	-0,89	p>0,05
Собственный престиж	41.6905	40.9333	-0,15	p>0,05
Достижения	44.4048	46.3000	-1,37	p>0,05
Материальное положение	46.0476	45.5333	0,36	p>0,05
Сохранение индивид.	43.7381	43.9167	-0,13	p>0,05
Профессиональная сфера	60.4286	62.0667	-0,93	p>0,05
Образование	61.0714	63.8167	-1,52	p>0,05
<b>Семья</b>	<b>59.9762</b>	<b>56.0167</b>	<b>-1,82</b>	<b>p&lt;0,05</b>
<b>Общественная жизнь</b>	<b>55.0000</b>	<b>58.7167</b>	<b>-1,87</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Увлечения	56.4048	57.2000	-0,45	p>0,05
Физическая активность	51.7381	51.7167	0,01	p>0,05

Возможно это связано с тем, что в сознании городской молодежи происходят изменения, при которых на смену потребительскому настрою приходят установки на собственную активность и самостоятельность.

Молодые люди сделали свой выбор, они испытывают радужные надежды и проектируют свое будущее. А у сельских студентов потребность в развитии себя выражена не так ярко, можно предположить, что они ограничены в своих возможностях.

Различия на уровне тенденции выявлены по отношению к двум ценностям: *Духовное удовлетворение* и *Креативность* ( $t=-1,69$  при  $p<0,10$ ). Первая тенденция свидетельствует о направленности развития городских студентов на свою духовную сферу, стремление этих студентов к глубинному анализу своего внутреннего мира, своего мироощущения, ощущение духовного здоровья, духовной свободы. Духовное удовлетворение – это реализация духовных потребностей, обусловленных внутренним миром личности студента и направленных на самовыражение, самоактуализацию. По мнению Д.А. Леонтьева, духовность не поддается воспитанию, она приобретается путем сложной работы над своим внутренним миром [86, с. 146].

*Креативность* как ценность предполагает стремление городских студентов к реализации своего творческого потенциала, отказ от стереотипного мышления. Это способность видеть что-то под новым углом зрения, способность к необычному видению проблемы. «Для формирования креативности необходима среда с высокой степенью неопределенности и богатством возможностей, поскольку это стимулирует личность к поиску собственных подходов, ориентиров, а не опоры на готовые образцы, а также низкая степень регламентации поведения» [54, с. 134]. Такая среда больше характерна для городского проживания, нежели для сельского. У сельских студентов преобладает стремление следовать устоявшимся нормам и ценностям, им свойственна традиционность и преемственность.

На уровне жизненных сфер для городских студентов значимой сферой является *Общественная жизнь* ( $t=1,87$  при  $p<0,05$ ), выступающая для них как определенная ценность. Проявление себя в данной сфере связано с возможностью совершенствовать свои способности, стремление к новому идеалу. Участие в общественной жизни расширяет границы возможностей студентов, они стремятся определить свое место в жизни, найти свое предназначение. *Общественная жизнь* в сельской местности не настолько многообразна как в городе и сельская молодежь не имеет особой потребности в ней участвовать. Кроме того, ориентировка на достижение определенных жизненных успехов, которые в сознании сельских студентов связаны с индивидуалистическими представлениями, порождает стремление дистанцироваться от общественной жизни и ее проблем.

Значимой жизненной сферой для сельских студентов является *Семья* ( $t=1,82$  при  $p<0,05$ ), хотя высокая значимость этой ценности для юношеского возраста характерна в целом для всей популяции. Данное исследование проводилось на киргизской выборке. В менталитете киргизов ценность семьи высока, а в обыденном сознании сложился идеализированный тип киргизской семьи, построенный по прообразу патриархальной, сельской семьи, выполняющей культурные, нравственные и профессиональные ориентиры. Родственные отношения играют особую роль, они считаются приоритетнее социальных. Семья была и остается в пристальной компетенции семейно-родственной группы. Включение семьи в глубоко традиционные системы связей обеспечивает ей психологическую защиту [51, с. 103].

Поскольку в группе городских студентов преобладают такие ценности как *Развитие себя, своей личности, Духовная удовлетворенность, Креативность, Социальные контакты*, то направленность данной группы определяется как *гуманистическая*. Высокие результаты по шкалам *Достижения, Собственный престиж, Высокое материальное положение* дают возможность определить направленность группы СС как *прагматическую*.



Используя метод рангов провели ранжирование исследуемых жизненных сфер и ценностей в зависимости от их относительной значимости (табл. 3.26).

**Таблица 3.26 – Ранговые места значимости для студентов двух групп ценностных ориентаций и жизненных сфер**

<b>Шкалы</b>	<b>СГ2 (n=42)</b>	<b>ГГ2 (n=60)</b>
<b>Жизненные сферы</b>		
Образование	1	1
Профессиональная жизнь	2	2
Семья	3	3
Увлечения	4	5
Общественная жизнь	5	4
Физическая активность	6	6
<b>Жизненные ценности</b>		
Достижение	1	2
Духовное удовлетворение	2	1
Материальное положение	3	3
Развитие себя	4	4
Сохранение индивидуальности	5	5
Социальные контакты	6	6
Креативность	8	7
Собственный престиж	7	8

Система ценностных ориентаций является важным регулятором активности студентов в учебно-воспитательном процессе, где они постоянно соприкасаются с нормами, оценками, идеалами других участников учебной деятельности и могут соотносить их со своими личностными ценностями и нормами социума.

Для обеих групп первое ранговое место занимает сфера *Образования* и это закономерно, поскольку целью участников эксперимента являлось поступление в вуз. Высшее образование ценилось всегда, поскольку знания (или диплом) способствовали карьерному продвижению, а сейчас во времена рыночной экономики начинает цениться качество знаний, качество образования. Именно в процессе обучения в вузе вырабатываются профессиональные ценности с опорой на жизненные ценности. «Система ценностных ориентаций определяет

жизненную перспективу, «вектор» развития личности, являясь важнейшим внутренним его источником и механизмом» [54, с. 51].

Сфера *Семья* (3 ранг) имеет одинаковую ценность как для городских, так и сельских студентов, что свидетельствует о важности создания семьи в этом возрасте и сохранение семейных связей и традиций.

Тенденцию к появлению различий мы наблюдаем в ценности *Увлечение* (4 ранг – группа СС, а 5 ранг – группа ГС). Это можно объяснить тем, что в сельской местности реализация многих увлечений затруднена, досуг сельской молодежи чаще всего неорганизован, носит индивидуально-личностный характер. Сфера *Общественная жизнь* (4 ранг – ГС) также более значима для городских студентов, поскольку студенчество как возрастной период отличается ярко выраженными социальными потребностями: участвуют в различных благотворительных акциях, в волонтерской работе и др..

Лидирующие позиции в ранговой шкале ценностей составляют три ценности, занимающие первые места, одинаково важные и для сельских и для городских студентов: *Духовное удовлетворение*, *Достижения*, *Материальное положение*. Средний блок ценностей представлен такими гуманистическими ценностями как *Развитие себя*, *Сохранение индивидуальности*. Замыкают ранговый ряд ценности, которые необходимы современному специалисту. Так, развитие личности совершается под воздействием широких социальных связей, контактов, отношений, определяющих духовный мир человека и его ценности. А *Креативность* выступает как форма самовыражения, как активность направленная на созидание.

Второй этап исследования заключался в повторном изучении ценностей и смысложизненных ориентаций тех же групп студентов в конце 3 курса с помощью методик **«Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) и СЖО**. Количество студентов несколько уменьшилось и составило 168 студентов, а для расчета данных использовались лишь та часть выборки, что и в первом исследовании. По результатам психодиагностического исследования

достоверных различий в ценностных и смысложизненных ориентациях между студентами групп СС и ГС не обнаружено (табл. 3.27).

**Таблица 3.27 – Усредненные показатели МТЖЦ и СЖО у городских и сельских студентов с высоким уровнем СЖО**

Шкалы	СС (n=39)	ГС (n=56)	T	P
Развитие себя	43.0000	42.5000	0,31	p>0,05
Духовное удовлетворение	44.3889	43.9286	0,29	p>0,05
Креативность	39.6389	39.4048	0,13	p>0,05
Социальные контакты	41.4722	42.1905	-0,44	p>0,05
Собственный престиж	39.7500	40.6905	-0,53	p>0,05
<b>Достижения</b>	<b>42.8611</b>	<b>46.4048</b>	<b>-1.77</b>	<b>p &lt; 0,10</b>
Материальное положение	43.4722	46.0476	-1,46	p>0,05
Сохранение индивидуальности	43.0278	43.7381	-0,41	p>0,05
Профессиональная сфера	58.6111	60.4286	-0,89	p>0,05
<b>Образование</b>	<b>59.9722</b>	<b>64.4146</b>	<b>-1,69</b>	<b>p &lt; 0,10</b>
Семья	57.9444	57.9762	-0,02	p>0,05
Общественная жизнь	55.2778	55.0000	0,12	p>0,05
Увлечения	53.8056	56.4048	-1,16	p>0,05
Физическая активность	51.8611	51.7381	0,05	p>0,05
Цели	26.5714	25.5781	0,99	p>0,05
Процесс	24.9184	23.9844	1,07	p>0,05
Результат	20.2653	20.8750	-0,75	p>0,05
ЛК-Я	16.4694	16.0313	0,59	p>0,05
ЛК-жизнь	22.4286	23.0000	-0,51	p>0,05
Общий ОЖ	82.4082	80.9375	1,02	p>0,05

Проявились лишь две тенденции, на наш взгляд, взаимосвязанные. Это более высокие средние значения по шкале *Достижения* и *Образование* у городских студентов, которые скорее всего связаны с тем, что у них проявляется потребность в продолжении образования в магистратуре либо в аспирантуре.

При миграции из села в город происходит трансформация положения субъекта в структуре общества и студент постепенно приобретает новую идентичность – идентичность горожанина.

В.М. Кузьмина отмечает, что сельская молодежь, определяя для себя жизненный путь, выбирает не только социально-профессиональный статус, но

и территориальное перемещение, чтобы реализовать свои жизненные планы [71, с. 24].

Таким образом, проведенное исследование подтверждает гипотезу и позволяет сделать следующие выводы:

– в ценностно-смысловой сфере современных городских и сельских студентов отсутствует острый кризис;

– ценности материального характера в структуре смысловой сферы студентов в данный период актуализировались и входят в ядро ценностей и смысложизненных ориентаций;

– в структуру ценностно-смысловой сферы студентов включаются новые ценности, формирующиеся под влиянием рыночной экономики;

– показатели смысложизненных ориентаций городских студентов имеют большую выраженность, чем у сельских студентов и достигают значимых различий лишь в показателях *Локуса контроля-Я*, характеризующих городских студентов как сильных личностей, умеющих строить жизнь с опорой на свои ценности. Как показали исследования А.А. Белецкой городские старшеклассники выбирают такие способы достижения, которые отражают индивидуальную жизненную позицию и основаны на собственном мнении, тогда как старшеклассники из сельских школ выбирают такие средства, которые основываются на групповых нормах и важны для сохранения внутригрупповых связей [14].

– миграция в город сельских студентов и принятие городской идентичности выражается через поведенческие паттерны и отражаются в «зеркальном Я» студентов;

– обучение в вузе, единое учебно-воспитательное пространство нивелируют различия в выраженности ценностей сельских и городских студентов.

### 3.5 Корреляционный анализ

Поскольку смысл жизни выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека, и в ней реализуется единство психики во всем богатстве ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п., было решено провести корреляционный анализ между различными методиками, использованными в исследовании. Проведенный анализ показал значимые результаты.

#### Корреляционный анализ между шкалами методики СЖО Цель, Процесс, Результат, ЛК- Жизнь, ЛК -Я и шкалами методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, МТЖЦ

Корреляционный анализ проводился по данным методик по всей выборке, в данном случае группирующей переменной выступила шкала *Цели* методики СЖО. Данные корреляционного анализа, представленные на рис.3.5.



Рис. 3.5 Коэффициенты корреляции шкал методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, морфологического теста жизненных ценностей и шкалы *Цели* методики СЖО.

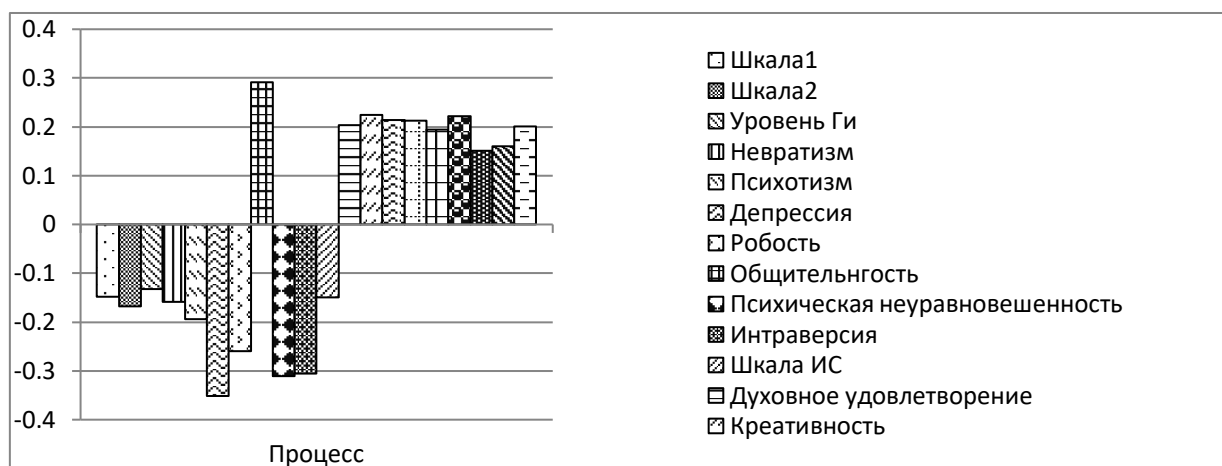
Анализ свидетельствует о наличии отрицательной взаимосвязи между шкалой *Цели* и шкалами методики БСУ – шкала 2 *Эмоциональная зависимость* ( $r=-0,130$ ;  $p<0,05$ ), методики ПДТ – *Депрессия* ( $r=-0,267$ ;  $p<0,01$ ),

*Совестливость* ( $r=0,175$ ;  $p<0,01$ ), *Робость* ( $r=-0,227$ ;  $p<0,01$ ), *Психическая уравновешенность* ( $r=-0,162$ ;  $p<0,01$ ), *Интраверсия* ( $r=-0,204$ ;  $p<0,01$ ).

Это свидетельствует о том, что, когда у студентов нет четкого осознания дальнейших целей своей жизни, им характерна повышенная напряженность и возбудимость, бывают крайне нерешительны, предпочитают узкий круг знакомых и друзей, зависимы от мнения окружающих и болезненно реагируют на критику и замечания.

Напротив положительные корреляционные связи обнаруженные между шкалой *Цели* и индивидуально – психологическими свойствами личности: *Совестливость* ( $r=0,175$ ;  $p<0,01$ ), *Интернальность в области неудач* (Ин) ( $r=0,158$ ;  $p<0,01$ ), *Развитие себя* ( $r=0,168$ ;  $p<0,05$ ), *Духовное удовлетворение* ( $r=0,203$ ;  $p<0,01$ ), *Креативность* ( $r=0,183$ ;  $p<0,05$ ), *Социальные контакты* ( $r=0,169$ ;  $p<0,05$ ), *Достижения* ( $r=0,244$ ;  $p<0,01$ ), *Материальное положение* ( $r=0,160$ ;  $p<0,05$ ), *Профессиональная сфера* ( $r= 0,230$ ;  $p<0,01$ ), *Образование* ( $r= 0,262$ ;  $p<0,01$ ), *Увлечения* ( $r=0,175$ ;  $p<0,05$ ) говорит о том, что понимание студентом содержания и направленности своей жизни, своего места в мире, способствует стремлению к самосовершенствованию, получению новых знаний, повышению своей квалификации и введение творчества в сферу профессиональной деятельности, также стремятся к материальному благосостоянию, руководствуются чувством долга, с уважением относятся к моральным нормам, у них развиты чувства субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям. Таким образом, данная корреляция выявляет такие личностные особенности как *Эмоциональная зависимость*, *Депрессия*, *Совестливость*, *Робость*, *Психическая уравновешенность*, *Интраверсия*, которые требуют коррекции.

Далее группирующей переменной выступила шкала *Процесс* методики СЖО, представленная на рис.3.6.



**Рис. 3.6. Коэффициенты корреляции шкал методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, МТЖЦ и шкалой *Процесс* методики СЖО.**

Корреляционный анализ между шкалой *Процесс* методики СЖО и шкалами методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, МТЖЦ показал, что существует отрицательная взаимосвязь между шкалой *Процесс* методики СЖО и шкалами методик СБУ: шкалой 1 – *Вербальная зависимость* ( $r=-0,148$ ;  $p<0,05$ ), шкалой 2 – *Эмоциональная зависимость* ( $r=-0,168$ ;  $p<0,01$ ); шкалой методики УСК уровнем *Гармоничности силы интересов Ги* ( $r=-0,132$ ;  $p<0,05$ ); шкалами методик ПДТ: *Невротизм* ( $r=-0,158$ ;  $p<0,01$ ), *Психотизм* ( $r=-0,194$ ;  $p<0,01$ ), *Депрессия* ( $r=-0,352$ ;  $p<0,01$ ), *Робость* ( $r=-0,259$ ;  $p<0,01$ ), *Психическая неуравновешенность* ( $r=-0,311$ ;  $p<0,01$ ), *Интроверсия* ( $r=-0,305$ ;  $p<0,01$ ); шкалой методикой УСК: (Ис) *Интернальность в области семейных отношений* ( $r=-0,150$ ;  $p<0,05$ ).

Поскольку шкала *Процесс* отражает эмоциональную насыщенность жизни, то наличие перечисленных корреляционных связей может свидетельствовать о том, что эта отрицательная корреляционная связь очевидна так, как если студенты не удовлетворены процессом жизни в настоящем, не видят жизненных перспектив, у которого все в прошлом, то им характерна повышенная напряженность и возбудимость, они застенчивы и избегают рискованных ситуаций. Предпочитают узкий круг знакомых и друзей.

Самоуважение студентов зависит от мнения окружающих, им необходима эмоциональная поддержка со стороны близких людей. А.В.Суворов полагал, чтобы подняться до уровня сознательного саморазвития как самотворчества, самосозидания, необходимо рефлексивное, исследовательское отношение к себе, без чего невозможна трезвая, адекватная самооценка [129].

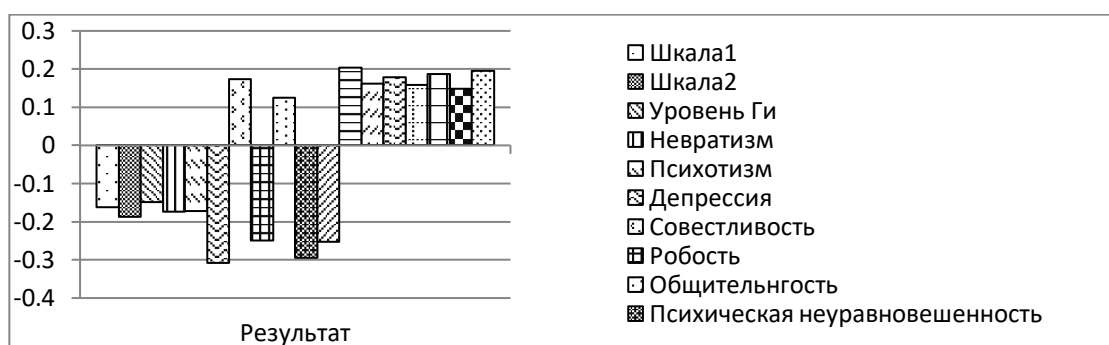
Таким образом, данная корреляция выявляет такие личностные особенности как *Вербальная* и *Эмоциональная зависимость*, уровень *Гармоничности силы интересов*, *Невротизм*, *Психотизм*, *Депрессия*, *Робость*, *Психическая уравновешенность*, *Интраверсия*, *Интернальность в области семейных отношений*, которые требуют коррекции.

Выявленной положительной корреляционной связи между шкалой *Процесс* и индивидуально – психологическими особенностями, эти тенденции меняются по шкалам: *Общительность* ( $r=0,291$ ;  $p<0,01$ ), *Увлечения* ( $r=0,230$ ;  $p<0,01$ ), *Духовное удовлетворение* ( $r=0,203$ ;  $p<0,01$ ), *Креативность* ( $r=0,225$ ;  $p<0,01$ ), *Социальные контакты* ( $r =0,214$ ;  $p<0,01$ ), *Достижения* ( $r=0,213$ ;  $p<0,01$ ), *Семья* ( $r=0,151$ ;  $p<0,05$ ), *Профессиональная сфера* ( $r=0,194$ ;  $p<0,01$ ), *Образование* ( $r=0,222$ ;  $p<0,01$ ), *Общественная жизнь* ( $r=0,160$ ;  $p<0,05$ ), *Физическая активность* ( $r=0,201$ ;  $p<0,01$ ). Это говорит о том, что студенты с высоким показателем по шкале *Процесс* демонстрируют высокие показатели по вышеперечисленным шкалам. Это показатель того, что, когда студенты воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, это способствует к стремлению к реализации своих творческих способностей во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования; отказ от стереотипов, желание найти новое в изучаемых дисциплинах, способностью руководствоваться чувством долга и с уважением относиться к моральным нормам. Эти студенты, как правило уверены в себе, оптимистичны, инициативны, их отличает неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей.



Таким образом, такие личностные особенности как *Общительность*, *Духовное удовлетворение*, *Креативность*, *Социальные контакты*, *Достижения*, *Профессиональная сфера*, *Образование*, *Семья*, *Общественная жизнь*, *Увлечения*, *Физическая активность* способствуют возможностям человека, осознанно выделять значимые условия для достижения своих целей.

Следующей группирующей переменной выступила шкала *Результат* методики СЖО, представленная на рис.3.7.



**Рис.3.7. Коэффициенты корреляции шкал методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, морфологического теста жизненных ценностей и шкалы Результат методики СЖО**

Корреляционный анализ показал, что существует отрицательная взаимосвязь между шкалой *Результат* и шкалами методики СБУ шкалой 1 – *Вербальная зависимость* ( $r=-0,162$ ;  $p<0,01$ ), шкалой 2 – *Эмоциональная зависимость* ( $r=-0,187$ ;  $p<0,01$ ); методики ОЖ – уровень *Гармоничности силы интересов* (Ги).

Поскольку шкала *Результат* отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Для данной корреляции характерна неудовлетворенность прожитой частью жизни, низкая осмысленность своей жизни в настоящем, отсутствие целей в будущем и, следовательно, дискретное восприятие своей жизни в целом. Можно предположить, что личностные смыслы студентов в подобном случае лишены направленности и временной перспективы.

А положительные взаимосвязи между шкалой *Результат* и шкалами *Общительность* ( $r=0,291; p<0,01$ ), *Духовное удовлетворение* ( $r=0,203; p<0,01$ ), *Креативность* ( $r=0,225; p<0,01$ ), *Социальные контакты* ( $r=0,214; p<0,01$ ), *Достижения* ( $r=0,213; p<0,01$ ), *Профессиональная сфера* ( $r=0,194; p<0,01$ ), *Образование* ( $r=0,222; p<0,01$ ), *Семья* ( $r=0,151; p<0,05$ ), *Общественная жизнь* ( $r=0,160; p<0,05$ ), *Увлечения* ( $r=0,230; p<0,01$ ), *Физическая активность* ( $r=0,201; p<0,01$ ) говорит о том, что эти студенты творчески осмысливают прошлый опыт, ищут и находят новые пути самосовершенствования. При этом они отличаются ориентацией на ценности самоактуализации, гибкостью поведения, высокой межличностной чувствительностью. В этом отношении исследователи полагают, что модель будущей жизни, если она – результат серьезных размышлений и самоанализа, является воплощением единства трех времен – настоящего и будущего. Она помогает не только владеть собой, своими поступками, но овладевать жизненным пространством. Осмысленность целей будущего придает всей жизни человека осмысленность, направленность и временную перспективу [132].

Следующей группирующей переменной выступила шкала *ЛК – Я*, представленная на рис. 3.8.



**Рис.3.8. Коэффициенты корреляции шкал методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, морфологического теста жизненных ценностей и шкалы ЛК-Я методики СЖО**

Корреляционный анализ между шкалой *ЛК – Я* методики СЖО и методиками СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, морфологического теста жизненных ценностей показал, что существует отрицательная взаимосвязь между шкалой методики СЖО *ЛК-Я* и шкалами методики СБУ: шкалой 1 – *Вербальная зависимость* ( $r=-0,14$ ;  $p<0,05$ ), шкалой 2 – *Эмоциональная зависимость* ( $r=-0,152$ ;  $p<0,05$ ); шкалой методики ОЖ – уровень *Гармоничности силы интересов* (Ги) ( $r=-0,202$ ;  $p<0,01$ ); шкалами методик ПДТ – *Невротизм* ( $r=-0,168$ ;  $p<0,01$ ), *Психотизм* ( $r =-0,144$ ;  $p<0,05$ ), *Депрессия* ( $r=-0,327$ ;  $p<0,01$ ), *Робость* ( $r=-0,278$ ;  $p<0,01$ ), *Психическая неуравновешенность* ( $r=-0,253$ ;  $p<0,01$ ), *Интраверсия* ( $r=-0,254$ ;  $p<0,01$ ). Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

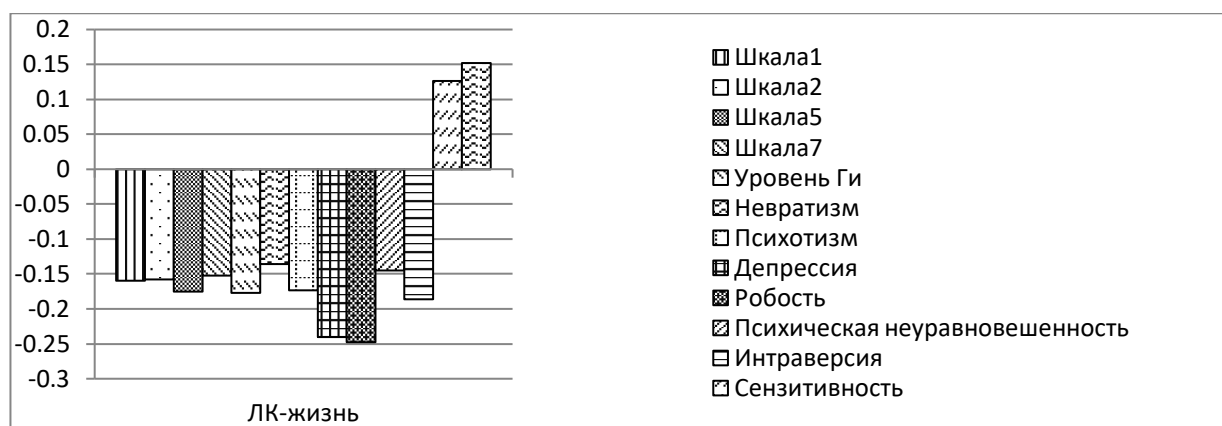
Можно предположить, что, когда студенты склонны к пессимизму, ожидающие трудные ситуации со страхом, не имеющие в своем жизненном багаже значительных достижений, чаще страдают от неверия в свои силы контролировать события собственной жизни, фатализм и убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. По мнению К Роджерса человек не может актуализироваться, если не способен различить прогрессивные и регрессивные пути поведения [73, с. 237]. Уметь предвидеть и осознавать социально вероятные результаты деятельности, оказывает существенное регулирующее влияние на поведение индивида и помогает актуализации возможностей, заложенных в природе самого человека [135].

Таким образом, данные корреляционные связи шкалы *ЛК - Я* с индивидуально – психологическими свойствами выявили личностные особенности как *Эмоциональная зависимость*, *Депрессия*, *Робость*, *Психическая уравновешенность*, *Интраверсия*, которые находятся в прямой зависимости от направленности личности для возникновения психологической фрустрации.

А положительная взаимосвязь выявленная между шкалой ЛК - Я и шкалами методики ПДТ *Совестливость* ( $r=0,137$ ;  $p<0,05$ ), *Общительность* ( $r=0,194$ ;  $p<0,01$ ), *Развитие себя* ( $r=0,254$ ;  $p<0,01$ ), *Духовное удовлетворение* ( $r=0,231$ ;  $p<0,01$ ), *Креативность* ( $r=0,219$ ;  $p<0,01$ ), *Социальные контакты* ( $r=0,178$ ;  $p<0,05$ ), *Достижения* ( $r=0,263$ ;  $p<0,01$ ), *Сохранение индивидуальности* ( $r=0,208$ ;  $p<0,01$ ), *Профессиональная сфера* ( $r=0,247$ ;  $p<0,01$ ), *Образование* ( $r=0,282$ ;  $p<0,01$ ), *Увлечения* ( $r=0,218$ ;  $p<0,01$ ), *Семья* ( $r=0,203$ ;  $p<0,01$ ) свидетельствует о том, что у студентов есть представление о себе как о сильной личности и обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Они понимают если человек желает достичь успеха он должен развиваться, без стремления к самосовершенствованию, личностному росту невозможна успешная профессиональная деятельность. Саморазвитие предполагает постоянную работу над собой. Оно затрагивает все сферы человеческой жизни: карьеру, любовь, дружбу, увлечения, и т.п. В этом отношении Д.И.Фельдштейн показал в своих исследованиях, что только «выработка» себя в социальных связях обуславливает внимание к своему «Я», актуализируя потребность в самосовершенствовании [145].

Таким образом, данные корреляционные связи шкалы ЛК -Я с индивидуально – психологическими свойствами выявили личностные особенности как *Совестливость*, *Развитие себя*, *Общительность*, *Духовное удовлетворение*, *Креативность*, *Социальные контакты*, *Достижения*, *Сохранение индивидуальности*, *Профессиональная сфера*, *Образование*, *Увлечения*, которые способствуют возможностям человека осознанно выделять значимые условия для достижения своих целей.

Следующей группирующей переменной выступила шкала ЛК – *Жизнь*, представленная на рис. 3.9.



**Рис. 3.9. Коэффициенты корреляции шкал методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, морфологического теста жизненных ценностей и шкалы ЛК-жизнь методики СЖО**

Корреляционный анализ между шкалой *ЛК – Жизнь* и методиками СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, МТЖЦ показал, что существует отрицательная взаимосвязь между шкалами *ЛК - Жизнь* и шкалами методики БСУ: шкалой 1 – *Вербальная зависимость* ( $r=-0,160$ ;  $p<0,01$ ), шкалой 2 – *Эмоциональная зависимость* ( $r=-0,158$ ;  $p<0,01$ ), шкалой 5 – *Требовательность к другим* ( $r=-0,175$ ;  $p<0,01$ ), шкалой 7 – *Ответственность за себя* ( $r=-0,152$ ;  $p<0,01$ ); методики ОЖ: шкалой *уровень Ги* ( $r=-0,177$ ;  $p<0,01$ ); шкалами методики ПДТ: *Невротизм* ( $r=-0,136$ ;  $p<0,05$ ), *Депрессия* ( $r=-0,240$ ;  $p<0,01$ ), *Робость* ( $r=-0,248$ ;  $p<0,01$ ), *Психическая неуравновешенность* ( $r=-0,145$ ;  $p<0,05$ ), *Интроверсия* ( $r=-0,186$ ;  $p<0,01$ ).

Это говорит о том, что, когда студентам присуща убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, то и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Для данных студентов характерны склонность к замкнутости в своем мире, сухости в контактах с окружающим миром, а также пессимистичность, склонность к раздумьям, инертность в принятии решений. Механизмом защиты выступает отказ от самореализации и усиление контроля сознания. Исследователи отмечают, что при данном состоянии наблюдается некоторая демонстративность и аффективность поведения и при этом низкая сензитивность к себе. Это выражается в неспособности спонтанно и

непосредственно выражать свои чувства, а также в ориентации на трезвость, практичность и рациональный подход к решению проблем. Уход от проблемы уменьшает шансы человека в «построении» своей судьбы: проблема остается «темной» непознанной, и это сковывает свободу человека, лишает возможности принимать решения со знанием дела [156].

Напротив положительная взаимосвязь между шкалой *ЛК - Жизнь* и шкалами: *Сензитивность* ( $r=0,126$ ;  $p<0,05$ ) и *Развитие себя* ( $r=0,152$ ;  $p<0,05$ ) свидетельствует о том, что когда студенты убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь тогда данное состояние позволяет человеку ощущать пройденный отрезок жизни, как продуктивный и осмысленный.

Следующей переменной выступила шкала *общий ОЖ*, представленная на рис. 3.10.



**Рис. 3.10.** Коэффициенты корреляции шкал методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, морфологического теста жизненных ценностей и шкалы *Общий ОЖ* методики СЖО

Корреляционный анализ между шкалой *Общий ОЖ* методики СЖО и шкалами методик СБУ, Образ жизни, ПДТ, УСК, МТЖЦ показал, что существует отрицательная взаимосвязь между шкалами *общий ОЖ* и шкалами методики БСУ: шкалой 1 – *Вербальная зависимость* ( $r=-0,173$ ;  $p<0,01$ ), шкалой 2 – *Эмоциональная зависимость* ( $r=-0,191$ ;  $p<0,01$ ); методики ОЖ: *шкалой уровень Ги* ( $r=-0,224$ ;  $p<0,01$ ); методики ПДТ: *Невротизм* ( $r=-0,149$ ;  $p<0,05$ ),

*Психотизм* ( $r=-0,209$ ;  $p<0,01$ ), *Робость* ( $r=-0,284$ ;  $p<0,01$ ), *Психическая неуравновешенность* ( $r=-0,257$ ;  $p<0,01$ ), *Интраверсия* ( $r=-0,262$ ;  $p<0,01$ ).

Поскольку адекватное осмысление реальности в настоящем возможно при критическом осмыслении прошлого опыта и относительно осмысленности будущего. Данная корреляционная связь ведет к невозможности адекватного осознания объективной реальности. Если студенты не могут извлечь смысл из ситуации или наделить ее смыслом, то длительность такой ситуации вызывает неблагоприятные психологические последствия. В этом случае студенты испытывают состояние когнитивного диссонанса и фрустрационную напряженность.

Выявленная положительная взаимосвязь между шкалой общий ОЖ и шкалами *Совестливость* ( $r=0,179$ ;  $p<0,01$ ), *Общительность* ( $r=0,196$ ;  $p<0,01$ ), *Сензитивность* ( $r=0,124$ ;  $p<0,05$ ), шкалой *Интернальности в семейных отношениях* (Ис) ( $r=0,130$ ;  $p<0,05$ ), *Развитие себя* ( $r=0,229$ ;  $p<0,01$ ), *Духовное удовлетворение* ( $r=0,209$ ;  $p<0,01$ ), *Креативность* ( $r=0,230$ ;  $p<0,01$ ), *Социальные контакты* ( $r=0,168$ ;  $p<0,05$ ), *Достижения* ( $r=0,267$ ;  $p<0,01$ ), *Профессиональная сфера* ( $r=0,227$ ;  $p<0,01$ ), *Образование* ( $r=0,273$ ;  $p<0,01$ ), *Общественная жизнь* ( $r=0,195$ ;  $p<0,01$ ), *Увлечения* ( $r=0,197$ ;  $p<0,01$ ), говорит о том, что при высоких показателях шкалы общий ОЖ демонстрируются высокие показатели вышеперечисленных шкал. Ощущение того, что прошедший отрезок жизни был продуктивным и осмысленным, процесс жизни в настоящем воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный, а осмысленность целей будущего придает всей жизни человека осмысленность, направленность и временную перспективу, все это способствует ориентации на ценности самоактуализации, гибкости поведения, высокой межличностной чувствительности. Сформированный смысл жизни повышает способность к сопротивлению диссонантному убеждающему воздействию; и обратно – воспитание указанной способности, освобождая человека от непосредственных ситуационных

воздействий, делает более эффективным процесс поиска и становления смысла жизни [155, с. 570].

Таким образом, корреляционный анализ между шкалами СЖО *Цели, Процесс, Результат, ЛК – Я, ЛК – Жизнь, общий ОЖ* и индивидуально – психологическими особенностями студентов выявил личностные особенности, способствующие положительному развитию смысложизненных ориентаций, а также личностные особенности для коррекционно – воспитательной работе.

### Результаты корреляционного анализа между СБУ и МТЖЦ

Корреляционный анализ выявил систему взаимосвязей между особенностями смысловой базовой установкой и жизненными ценностями, и сферами (таб. 3.28).

**Таблица 3.28. Корреляционная матрица для совокупной выборки по результатам методик МТЖЦ и СБУ**

	Развитие себя	Духовное удовлетворение	Креативность	Достижение	Сохранение индивидуальности	Профессиональная сфера	Семья	Общественная жизнь	Увлечения
Шкала 6	0,342	0,360	0,324	0,354	0,350	0,303	0,332	0,376	0,350

Данный анализ показал положительные связи между шкалой 6 – *ответственность за других* и жизненными ценностями, как *развитие себя* ( $r=0,342$ ;  $p<0,01$ ); *духовное удовлетворение* ( $r = 0,36$ ;  $p<0,01$ ); *креативность*



( $r=0,324$ ;  $p<0,01$ ); *достижения* ( $r= 0,354$ ;  $p<0,01$ ); *сохранение индивидуальности* ( $r=0,35$ ;  $p<0,01$ ); *профессиональная сфера* ( $r=0,303$ ;  $p<0,01$ ); *семья* ( $r=0,332$ ;  $p<0,01$ ); *общественная жизнь* ( $r = 0,376$ ;  $p<0,01$ ); *увлечения* ( $r= 0,35$ ;  $p<0,01$ ). Такая взаимосвязь свидетельствует о позитивном становлении личности, удовлетворенного жизнью. Они сознательно работают над формированием перспективы своей жизни. Именно на этой основе возникает и формируется стремление к поиску смысла жизни.

Это говорит об умеренной требовательности к другим, а значит студенты ориентированы на развитие себя, сохранение индивидуальности, достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности и особенно в профессиональной и семейной сфере, которое наиболее актуально в этом возрасте. Все это приносит моральное удовлетворение и при этом у них есть понимание того, что они несут личную ответственность за все происходящее с ними. Данная взаимосвязь свидетельствует, что возрастание волевого и интеллектуального потенциала личности; развитие коммуникативных навыков и улучшение коммуникативности, обретение способности к рефлексии и осмысление своих психических состояний не производными от внешних событий, облегчает управление собственными реакциями.

### **Результаты корреляционного анализа между ПДТ и СЖО**

Рассмотрим корреляционные связи между методиками смысло-жизненные ориентации (СЖО) и ПДТ (табл.3.29). Корреляционный анализ выявил высокую значимую обратную связь между показателем методики ПДТ шкалами *депрессия*, и шкалами СЖО *Процесс* ( $r=-0,352$ ;  $p<0,01$ ); *Результат* ( $r=-0,308$ ;  $p<0,01$ ); ЛК –Я ( $r = -0,327$ ;  $p<0,01$ ); *общий ОЖ* ( $r=-0,352$ ;  $p<0,01$ ). Корреляционный анализ также выявил высокую значимую обратную взаимосвязь между показателями шкал *психическая неуравновешенность* и *Процесс* ( $r=-0,311$ ;  $p<0,01$ ), *интраверсия* и *Процесс* ( $r = -0,305$ ;  $p<0,01$ ).

**Таблица 3.29 – Корреляционная матрица для совокупной выборки по результатам методики СЖО и методикой ПДТ**

	Процесс	Результат	Локус контроль Я	ОЖ
Депрессия	0,352	0,308	0,327	0,352
	0,01	0,01	0,01	0,01
Психическая неуравновешенность	0,311			
	0,01			
Интраверсия	0,305			
	0,01			

Это свидетельствует о том, что у студентов с высоким показателем по шкале депрессия слабо выражено представление о себе как о сильной личности, они не способны к принятию ответственных решений, не уверены в себе. Эти студенты теряют контроль над влечениями, тревожны, напряжены, избегают рискованных ситуаций, т.е. они не удовлетворены своей жизнью.

Проблема самостоятельности личности, способности отстаивать свои взгляды и убеждения, свои позиции и установки всегда была одной из важнейших проблем психологии личности. В этом отношении исследователи отмечают юношеский возраст как критическим с точки зрения формирования личности. Длительность такой ситуации вызывает неблагоприятные психологические последствия и может вести к увеличению фрустрационной напряженности. Если студенты оказываются неспособны развернуть и расширить свою временную перспективу смыслов, его зафиксированное, обездвиженное смысловое состояние приобретает статус личностного свойства и меняет все его остальное психологическое содержание [155].

### **Результаты корреляционного анализа между УСК и МТЖЦ**

Корреляционный анализ выявил высокую значимую прямую взаимосвязь между показателем методики УСК шкалой общей *интернальности* (Ио) и шкалами морфологического теста жизненных ценностей *развитие себя* ( $r=0,301$ ;  $p<0,01$ ) и *общественная жизнь* ( $r=0,307$ ;  $p<0,01$ ) (табл.3.30).

Данная корреляционная связь свидетельствует о том, что у студентов более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.

**Таблица 3.30 – Корреляционная матрица для совокупной выборки по результатам методики УСК и МТЖЦ**

Шкала	Развитие себя	Обществ. Жизнь
Шкала общей интернальности (Ио)	0,301	0,307
	0,01	0,01

Поскольку высокие показатели методики УСК по шкале (ИО) соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, такая взаимосвязь означает, что когда студенты ориентированы на развитие своих способностей в сфере общественно – политической жизни, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Эти возрастные периоды отличаются повышенной активностью стремлением к активным действиям, отмечается высокая потребность в общении. В связи с этим можно также заключить, что с повышением уровня осмысленности жизни повышается общительность, так как смысл человеческой жизни, с этой точки зрения, всегда связан с реализацией себя в обществе.

Основные задачи развития в эти периоды – формирование способностей и интересов, стремление разобраться в собственных поступках, развитие интереса к себе, понимание себя, развитие форм и навыков личностного общения, способов взаимопонимания [134]. Именно акцент на самораскрытии и потребности в самореализации, позволит юношам и девушкам сменить внутреннюю позицию с «детской, подростковой» на «взрослую», включающую устремленность в будущее, выбор профессии и дальнейшего жизненного пути. Это поможет осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и

назначения в жизни таким образом, чтобы найти свое место в жизни и выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями. Проблема самостоятельности личности, способности отстаивать свои взгляды и убеждения, свои позиции и установки всегда была одной из важнейших проблем психологии личности [93, с. 243].

### **Результаты корреляционного анализа между ОЖ и МТЖЦ**

Корреляционный анализ показал, что существует высокая значимая положительная взаимосвязь между показателем методик «Образ жизни» шкалой *уровень гармоничности силы интересов* (Ги) и шкалами МТЖЦ: *развитие себя* ( $r=0,313$ ;  $p<0,01$ ); *креативность* ( $r=0,325$ ;  $p<0,01$ ); *достижения* ( $r=0,318$ ;  $p<0,01$ ) (табл. 3.31).

**Таблица 3.31 – Корреляционная матрица для выборки по результатам методик ОЖ и МТЖЦ**

	Развитие себя	Креативность	Достижения
Гармоничность силы интересов (Ги)	0,313	0,325	0,318
	0,01	0,01	0,01

Эта корреляционная связь очевидна, поскольку в целом жизненные сферы развитие себя, креативность и достижения являются важной составляющей процесса самоактуализации, а значит и гармоничного функционирования личности. Эти жизненные сферы в освоении нового позволяют расширить рамки своей жизни, сделать ее более разнообразной и интересной, более полнокровной, что и характерно для гармоничной жизни [184]. Именно на основе умения выстраивать перспективу своей жизни, обращаться к своему будущему, овладевать им возникает и формируется стремление к поиску смысла жизни [134].

Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. Статистические значимые различия средних значений выявлены по всем шкалам СЖО. Студенты с высоким уровнем ОЖ имеют и высокий уровень значений по шкалам Цель, Результат, Процесс, ЛК - Я, ЛК – Жизнь.

2. Тест (ПДТ) многофакторный личностный опросник выявил у студентов со средним уровнем СЖО высокий уровень по шкалам: *психотизм, депрессия, робость, психическая неуравновешанность, интроверсия*. А у студентов с высоким уровнем СЖО показатели высокие по шкалам: *совестливость, общая активность, общительность*.

3. В базовых смысловых установках у студентов со средним уровнем СЖО преобладает негативный компонент (*вербальная зависимость, эмоциональная зависимость, ответственность за других, зависимость от достижений, ответственность за себя*).

4. У студентов со средним уровнем СЖО были выявлены ценности для коррекционной работы (*образование, креативность, достижение*).

5. Результаты исследования показали у студентов не выстроен полноценный стиль жизни, поддерживающий хорошую физическую и психологическую форму, осуществление рабочих и творческих планов, чувство удовольствия от жизни, длительную работоспособность, общение с природой, с людьми и т.п.

6. У студентов со средним уровнем СЖО преобладает низкий (экстернальный) уровень локализации субъективного контроля в области *семейных, межличностных, достижении, неудач*.

7. Более многочисленные и тесные положительные корреляционные связи выявлены в группе студентов с высоким уровнем СЖО по шкалам жизненных ценностей, БСУ (эмоциональная и вербальная зависимость) и со всеми шкалами ПДТ.

8. В группе со средним уровнем многочисленные отрицательные корреляционные связи выявлены по всем методикам.

9. В представлениях студентов о смысле жизни еще нет достаточной обобщенности, во многом они ситуативны.

10. Сравнительный анализ показал, что у студентов группы ЭГ2 с высоким уровнем СЖО обнаружены более высокие показатели по шкале жизненной сферы «Образование» ( $U=3037$  при  $p<0,05$ ), При анализе жизненных ценностей у студентов были выявлены значимые различия в такой жизненной ценности как *Креативность*. Показатели студентов в ЭГ2 значительно выше ( $U=3162,5$  при  $p<0,05$ ), Показатель по шкале ценности «Достижения» ( $U=3095$  при  $p<0,05$ ) также выше у студентов ЭГ2; у студентов ЭГ2 преобладает гуманистическая, а у студентов ЭГ1 – прагматическая направленность. Преобладание ценностной над потребностной регуляцией рассматривается как источник смыслообразования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема смысложизненных ориентаций, которой посвящено исследование является проблемой не столько научно-теоретической сколько практической, поскольку способность осознавать и осмысливать свою жизнь является необходимым условием человеческой жизни, а ее потеря – это духовное заболевание человека и среди причин суицида она стоит на первом месте. Жизнь, лишенная смысла, теряет свою ценность. Кроме иного, с практической точки зрения эта проблема важна для познания процесса становления личности и выбора ею своего жизненного пути.

Теоретический анализ понятий «смысл», «смысл жизни» показал, что они многочисленны и неоднозначно трактуются, каждый автор исходит из своей концепции и, как отмечал А.А. Брудный, они не то, чтобы неверны, они мало проясняют сущность. Единого терминологического определения нет ни в отечественной, ни в зарубежной психологической литературе, как нет и единой теории, раскрывающей структуру, механизмы становления смысла жизни.

Смысложизненные ориентации и личностные особенности существуют в диалектическом единстве. Смысложизненные ориентации возникают не на пустом месте, а подготавливаются предыдущим развитием личности и именно личностные особенности существенно обуславливают и время, и темп их развития. Исследователи считают, что вопрос о смысле жизни человек решает в процессе самой жизни. По мнению А.Адлера, смысл жизни присущ каждому человеку и складывается уже к пяти годам. В.Франкл считает, что поиск смысла жизни человеком – это важнейшая задача человека, которую нужно решать и врожденная мотивационная тенденция.

В ходе исследования были выделены те теоретические положения, которые послужили основой для раскрытия особенностей смысложизненных ориентаций и определения личностной основы их формирования. Дано определение понятий «смысл», «смысл жизни» и «смысложизненные

ориентации», содержание которых возникают в процессе взаимодействия Человека и Мира.

В теоретическом и экспериментальном исследовании выделены те характеристики, которые могут быть рассмотрены как личностные особенности формирования смысложизненных ориентаций. В качестве таковых выступили, во-первых, личностные ценности, которые в смысловой сфере личности выступают как функциональное и онтологическое единство. Было выявлено, что личностные особенности студентов с высоким уровнем СЖО имеют высокие показатели по шкале таких жизненных ценностей как креативность, достижения, развитие себя и образование. У них преобладает гуманистическая, а у студентов со средним уровнем СЖО – прагматическая направленность. Преобладание ценностной над потребностной регуляцией рассматривается как источник смыслообразования. Особенностью ценностно-смысловой сферы студентов является то, что ценности материального характера в структуре смысловой сферы студентов в данный период актуализировались и входят в ядро ценностей и смысложизненных ориентаций. У студентов со средним уровнем СЖО преобладает низкий (экстернальный) уровень локализации субъективного контроля в области семейных, межличностных отношений, достижениях, неудач.

Многофакторный личностный опросник выявил у студентов с высоким уровнем СЖО высокий уровень по шкалам: совестливость, общая активность, общительность. А у студентов со средним уровнем СЖО по шкалам: психотизм, депрессия, робость, психическая неуравновешанность, интроверсия. В базовых смысловых установках у студентов со средним уровнем СЖО преобладает негативный компонент (вербальная зависимость, эмоциональная зависимость, ответственность за других, зависимость от достижений).

В группе студентов с высоким уровнем СЖО выявлены многочисленные и тесные положительные корреляционные связи методики СЖО со шкалами жизненных ценностей, базовыми смысловыми установками, со всеми шкалами



личностного опросника и образа жизни. В группе со средним уровнем многочисленные отрицательные корреляционные связи выявлены практически по всем методикам, означающая, что при повышении уровня смысложизненных ориентаций будет уменьшаться вербальная и эмоциональная зависимость, снизится уровень депрессивности, уменьшится психическая напряженность и др.

В целом диссертационное исследование подтвердило выдвинутые гипотезы о том, что личностные особенности и смысложизненные ориентации взаимно детерминированы. Смысложизненные ориентации представляют сложноорганизованный, многокомпонентный психологический феномен, выступающий как интегральная смысловая ориентация в структуре личности. Ценности, как личностные особенности выступают высшими смыслами личности. Личностные особенности обуславливают становление и развитие смысложизненных ориентаций и вместе с социальными обстоятельствами порождают определенный путь их развития и тип их структуры. В представлениях современных студентов о смысле жизни еще нет достаточной обобщенности, во многом они ситуативны, зачастую не могут его сформулировать и нет установленной иерархии смыслов, однако объективно жизнедеятельность человека имеет определенную направленность.

## **ВЫВОДЫ**

1. Понятие «смысл жизни» носит межпредметный характер, в качестве основной характеристики которого является способность организации личностью своей жизни.

2. Смысловые образования определяют главные и относительно постоянные отношения человека к миру, к другим людям, к самому себе. Становление и развитие смысловых образований происходит в сознании и деятельности, в качестве которой у студентов выступает учебно-профессиональная, где происходит формирование личностного смысла, получаемых профессиональных знаний, при котором само знание становится мотивом деятельности. Это требует выведение учебного процесса на личностно-смысловой уровень, который требует переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, вывести содержание с знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные, смысловые.

3. Смыслоразвивающие ориентации выступают как многоуровневое динамическое образование с присущими ему мотивационными тенденциями, ценностными ориентациями, смысловыми установками, личностными особенностями, которые внутренне организуют содержание сознания, неся регулятивную функцию и определяя последовательность линии поведения, интегрирующее способность человека к системному осмыслению жизни, самопознанию и саморазвитию.

4. Представления студентов о смысле жизни носят не всегда четкий, осмысленный характер; преобладающими структурами СЖО являются авторитарная (индивидуалистические, эгоистические, прагматические тенденции) и номинальная (главный, основной смысл служит в качестве прикрытия множеству малых смыслов, ситуативных, сиюминутных).

5. Смысложизненные ориентации студентов имеют средний и высокий уровень выраженности; в ценностно-смысловой сфере современных студентов отсутствует острый кризис; ценности материального характера в структуре смысловой сферы студентов в данный период актуализировались и входят в ядро ценностей и смысложизненных ориентаций.

6. Личностные особенности студентов с высоким уровнем СЖО, выступающих в виде его фундамента, имеют и высокий уровень значений по шкалам *Цель, Результат, Процесс, ЛК - Я, ЛК – Жизнь*, и включают высокие показатели по шкале таких жизненных ценностей как *креативность, достижения и образование*. У них преобладает гуманистическая, а у студентов со средним уровнем СЖО – прагматическая направленность. Преобладание ценностной над потребностной регуляцией рассматривается как источник смыслообразования. Гармоничное функционирование личностей студентов с высоким СЖО является одним из факторов оптимальной реализации жизненного предназначения.

7. Фундаментом развития смысложизненных ориентаций студентов выступают такие личностные качества как *креативность, развитие себя, совестливость, общая активность, общительность, ответственность за других, интернальный локус контроля, гуманистические ценности*.

Препятствием к развитию выступают *психотизм, депрессия, робость, психическая неуравновешанность, интроверсия*, а также *вербальная зависимость, эмоциональная зависимость, зависимость от достижений*.

8. Миграция в город сельских студентов и принятие городской идентичности выражается через поведенческие паттерны и отражаются в «зеркальном Я» студентов; обучение в вузе, единое образовательное пространство нивелируют различия в выраженности ценностей сельских и городских студентов.

9. В группе студентов с высоким уровнем СЖО выявлены многочисленные и тесные положительные корреляционные связи методики

СЖО со шкалами жизненных ценностей, базовыми смысловыми установками, со всеми шкалами личностного опросника и образа жизни, образующих личностный фундамент смысложизненных ориентаций студентов.

В группе со средним уровнем СЖО многочисленные отрицательные корреляционные связи выявлены по всем методикам, что позволяет выявить мишени для развития смысложизненных ориентаций.

**Перспектива** дальнейшего научного поиска в исследовании смысложизненных ориентаций, на наш взгляд, требует дальнейшего изучения:

- разработать психолого-педагогическую программу, направленный на коррекцию базовых личностных особенностей студентов, обеспечивающих эффективность становления смысложизненных ориентаций.

- экспериментально-эмпирической проверки развития смысловых образований и, в частности, смысложизненных ориентаций на различных ступенях образовательного процесса, включая гендерные, национально-культурные, урбанистические особенности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **рекомендации**:

Результаты диссертационного исследования могут использоваться:

- при организации лекционных курсов по дисциплинам «Психология развития и акмеология», «Педагогическая психология», «Общая психология»;

- при выполнении студентами курсовых и дипломных работ;

- при организации подразделений психодиагностики, психокоррекции и мониторинга индивидуальных личностных качеств;

- при организации подразделений профориентации в общеобразовательных учреждениях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 125–127.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 300 с.
3. Абульханова К.А. Социальное мышление личности [Текст] / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследования. – М., 2002. – С. 88–103.
4. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии [Текст] / А.Адлер. – М.: "Рефлбук", "Ванлер", 1996. – 281 с.
5. Азбергенова Г.А. Феномен обратного культурного шока в зарубежных исследованиях [Текст] / Г.А. Азбергенова // Человек в пространстве возможностей: Матер. межд. науч.-практич. конф. – Б.: КРСУ, 2015. – С. 164–168.
6. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г.Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 280 с.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
8. А.Н. Леонтьев и современная психология [Текст] /под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинникова, О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1983. – 288 с.
9. Асмолов А.Г. 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. – 1978. – № 4. – С. 35–45.

10. Асмолов А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов // Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
11. Бажин Е.Ф. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 14–19.
12. Багдасарова Н.А. Психологические особенности понимания учебного материала в школьном возрасте [Текст] / Н.А. Багдасарова. – Б., 1997. – 134 с.
13. Белецкая А.А. Особенности жизненных стратегий старшеклассников сельских и городских школ [Текст] / А.А. Белецкая // Вестник КРСУ. – 2011. – Т. 11. – № 8. – С. 23–30.
14. Белецкая А.А. Структурный анализ ценностных ориентаций учащихся старших классов (кросскультурный аспект) [Текст] / А.А. Белецкая // Вестник КРСУ. – 2013. – Т.13. – № 3. – С. 89–93.
15. Березина Т.Н. О многообразии смыслов жизни современной личности [Текст] / Т.Н. Березина // Личность и бытие: субъектный подход. – Краснодар, 2005. – С. 53–60.
16. Богоявленская Д.Б. Смысл жизни и творчество [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001. – С. 115–120.
17. Бодалев А.А. Опыт психологической характеристики людей, достигших личностного акме [Текст] / А.А. Бодалев // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни: матер. I и II симпозиумов / под ред. В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова. – М.: ПИ РАО, 1996. – 232 с.
18. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И.Божович // Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

19. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И.Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 388 с.
20. Ботоканова Г.Т. Традиционные знания: философский анализ [Текст] / Г.Т. Ботоканова. – Б.: Кут-Бер, 2015. – 336 с.
21. Братусь Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
22. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблемы вертикали сознания [Текст] / Б.С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Л. Леонтьева / под ред А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.
23. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. – 2000. – Сер. 14. Психология. – № 2. – С. 46–56.
24. Брудный А.А. Экополис. Введение и проблемы [Текст] / А.А. Брудный, Д.Н. Кавтарадзе. – Пущино, 1981. – 36 с.
25. Брудный А.А. Наука понимать [Текст] / А.А.Брудный. – Бишкек, 1996. – 324 с.
26. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: учеб. пособ. [Текст] / А.А. Брудный. – М.: Смысл, 1998. – 336 с.
27. Брудный А.А. Пространство возможностей: Введение в исследование реальности [Текст] / А.А. Брудный. – Б.: Илим, 1999. – 388 с.
28. Брудный А.А. Школа Т: можно ли научить пониманию [Текст] / А.А. Брудный // Образовательная политика. – 2010. – № 1–2 (39–40). – С. 90–101.
29. Брудный А.А. О психологических механизмах креативности [Текст] / А.А. Брудный // Академический вестник. – 2011. – № 1 (13). – С. 133–137.
30. Вайзер Г.А. Смысл жизни и возраст [Текст] / Г.А. Вайзер // Психолого-педагогические и философские аспекты смысла жизни. – М., 1997. С. 91110.
31. Василюк Ф.Е. Психология переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

32. Венгер Л.А. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности [Текст] // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
33. Волков И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения. – М., 1990. – 159 с.
34. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. А.Р. Лурия и М.Г. Ярошевский: Собр.соч.: в 6-ти т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 42–175.
35. Выготский Л.С. Проблема развития в структурной психологии (критическое исследование) [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия и М.Г. Ярошевский: Собр.соч.: в 6-ти т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 238–291.
36. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы теории и истории психологии: собр. соч. в 6-ти т. Т.1 / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291–436.
37. Выготский Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С.Выготский / под ре. А.М. Матюшкин: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–329.
38. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
39. Ганжин В.Т. Смыслы в поисках человека [Текст] / В.Т. Ганжин // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2000. – С. 54–67.
40. Глотова Г.А. К вопросу о системной природе установки [Текст] / Г.А. Глотова // Психологический вестник Уральского государственного университета. – Екатеринбург, 2008. – Вып.6. – С. 206–223.
41. Григорян С.Т. Проблема мотивации в психологии научения иностранному языку [Текст] / С.Т. Григорян // Проблемы обучения иностранным языкам. Т. 5. Ч. 1,2. – Владимир, 1970. – С. 15–24.



42. Гусельцева М.С. Постмодернистские перспективы развития психологии [Текст] / М.С. Гусельцева // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: ИП РАН, 2007. – С. 45–73.

43. Добаев К.Д. О развитии образования на основе компетентностной модели в эпоху глобализации [Текст] / К.Д. Добаев, Э.А. Супатаева / Материалы Международной научно-методической конференции. КазНПУ имени Абая, 15 мая 2018 года. – С. 279–283.

44. Дружинин В.Н. Варианты жизни [Текст] / В.Н. Дружинин. – М., 2000. – 210 с.

45. Еременко В.В. Методы научного исследования [Текст] / В.В. Еременко // Интеллектуальная технология научно – исследовательской работы / В.П. Иванова. – Бишкек: Изд-во КРСУ. – 2010. – С. 170–202.

46. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений [Текст] / А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохов, В.А. Хашенко. – М.: ИП РАН, 1998. – 295 с.

47. Завалишина Д.Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни [Текст] / Д.Н. Завалишина // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни. – М., 2001. – 72 с.

48. Завершнева Е.Ю. Две линии развития категории “смысл” в работах Л.С.Выготского [Текст] / Е.Ю.Завершнева // Вопросы психологии.– 2015. – № 3. – С. 116–132.

49. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. Пособие [Текст] / И.А. Зимняя. // Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

50. Зинченко В.П. Как построить свое Я [Текст] / В.П. Зинченко. – /М.: Педагогика. – 136 с.

51. Иванова В.П. Динамика семейно-брачных отношений: гендерный аспект [Текст] / В.П. Иванова. – Б., 2005. – 215 с.

52. Иванова В.П. Смысловое обучение – один из конструктов современного вариативного образования [Текст] / В.П. Иванова // Вестник КРСУ. – 2006. – Т. 6. – № 4. – С. 138–141.

53. Иванова В.П. Личностно-смысловый компонент интеллектуальной культуры студентов [Текст] / В.П. Иванова // Вестник Кыргызского Российского славянского университета. – 2007. – Т.7. – № 5. – С. 39–43.

54. Иванова В.П. Базовые интеллектуальные качества студентов - будущих профессионалов: Опыт теоретико-экспериментального исследования [Текст] / В.П. Иванова. – Б.: КРСУ, 2011. – 250 с.

55. Иванова В.П. Введение в психологию понимания [Текст] / В.П. Иванова, С.В. Дорохова, В.В. Еременко // Учебное пособие / под общ. Ред. В.П. Ивановой. – Б.: Изд – во КРСУ, 2011. – 246 с.

56. Иванова В.П. Развитие интеллектуальных ресурсов студентов в процессе обучения [Текст] / В.П. Иванова // Вестник Кыргызского Российского славянского университета. – 2011. – Т.11.– № 8. – С. 102–106.

57. Иванова В.П. Психологические особенности жизненных ценностей студентов [Текст] / В.П. Иванова, А.И. Сулайманова // Вестник Кыргызского Российского славянского университета. – 2014. – Т. 14, –№ 10. – С. 30–34.

58. Иванова В.П. Особенности базовых смысловых установок студентов [Текст] / В.П. Иванова, А.И. Сулайманова // Актуальные процессы формирования науки в новых условиях: Сб. ст. Межд. науч.-практич. конф. – М., 2016. – С. 125–129.

59. Иванова В.П. Ценностные и смысложизненные ориентации сельской и городской молодежи, обучающейся в вузе [Текст] / В.П. Иванова, А.И. Сулайманова // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Т. 5. – № 6. – С. 480–486.

60. Иванова Н.В. Социальные представления молодежи о жизненных перспективах и ценностях [Текст] / Н.В. Иванова // Ежегодник РПО. Матер. III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003. – Т.4. – СПб., 2003. – С. 27–30.

61. Илларионова Т.Ф. Развитие рефлексии у студентов педагогического университета [Текст] / Т.Ф. Илларионова // Психология образования: региональный опыт: матер. второй национ. науч.-практич. конф. – М., 2005. – С. 142–143.
62. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
63. Именитова И.П. Динамика мотивации учебной деятельности взрослых (на материале интенсивного обучения иностранным языкам): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 16 с.
64. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента [Текст] / А.Д. Ишков // Психологические факторы успешности // Монография. – М.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
65. Камю А. Четвертое письмо к немецкому другу [Текст] / А. Камю // Вопросы литературы. – 1980. – № 2. – С. 202–224.
66. Карпинский К.В. Конфликт ценностей как предпосылка смысложизненного кризиса в развитии личности [Текст] / К.В. Карпинский // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 78–93.
67. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) [Текст] / В.Е. Клочко. – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.
68. Кон И.С. Открытие «Я» [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
69. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М., 1980. – 256 с.
70. Конурбаев Т.А. Психолого-педагогические условия усвоения народных традиций детьми [Текст] / Т.А. Конурбаев. - Б., 2003. - 110 с.
71. Кузьмина В.М. Сравнительный анализ ценностных ориентаций сельской и городской студенческой молодежи, обучающейся в курской

государственной сельскохозяйственной академии [Текст] / В.М. Кузьмина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2012. – № 3. – С. 22–26.

72. Кулюткин Ю.Н. Личность и самореализация [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская // Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. – СПб.: Изд-во Тускарора, 1996. – 185 с.

73. Кэлвин Х. Теория личности [Текст] / Холл Кэлвин, Линдсей Гарднер / пер. с англ. И.Б. Гришпун. – М.: ЗАО; Изд – во ЭКСМО – Пресс, 2000. – 592 с.

74. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психологического развития человека [Текст] / Н.С. Лейтес // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 196–199.

75. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание [Текст] / В.А. Лекторский. – М., 1980. – 358 с.

76. Лекторский В.А. Предисловие [Текст] / В.А. Лекторский // Наука глазами гуманитария /отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: Прогресс-традиция, 2005. – С. 5–10.

77. Лем С. Сумма технологии [Текст] / С. Лем. – М., 1989. – 640 с.

78. Леоненко Н.О. Этнические особенности жизнестойкости киргизских студентов [Текст] / Н.О. Леоненко., Н.А. Ахметова // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – 2013. – Вып. 1. – С. 150–154.

79. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев // 2-е изд. испр. и доп. М.: Смысл, 1997. – 365 с.

80. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н.Леонтьев. –3-е изд. – М.: МГУ, 1972. – 576 с.

81. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н.Леонтьев // Леонтьев А.Н. Избр. психол. пр.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94–231.

82. Леонтьев А.Н. Философия психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 228 с.

83. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколова. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
84. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992 б. – 16 с.
85. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов [Текст] / Д.А. Леонтьев // методическое руководство. – М.: Смысл, 1999. – 38 с.
86. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности 2-е, испр. изд. [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
87. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
88. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии [Текст] / Д.А. Леонтьев // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: ИП РАН, 2007. – С. 74–94.
89. Леонтьев Д.А. Психология как гуманитарная наука: от дисциплины необходимого к «цветущей сложности» возможного [Текст] / Д.А. Леонтьев // Прогресс психологии: Критерии и признаки / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича. – М.: ИП РАН, 2009. – С. 95–110.
90. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении российских, европейских и американских традиций: учеб. пособ. [Текст] / А. В. Либин. – 4-е изд. испр. и допол. – М.: Эксмо, 2006. – 544 с.
91. Лобок А.М. Антропология мифа [Текст] / А.М. Лобок. – Екатеринбург: Отдел образов. администр. Октябрьского р-на, 1997. – 688 с.
92. Максимова Т.В. Смысло-жизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности [Текст] / Т.В. Максимова: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 21 с.

93. Мартынова Е.В. Смыслжизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности [Текст] / Е.В. Мартынова: Автореф.дис... канд. псих. наук. – М., 2002. – 21 с.
94. Маслоу А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – С. 108–118.
95. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
96. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности [Текст] / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М.: Просвещение, 1985. – 397 с.
97. Мотков О.И. Изучение гармоничности образа жизни и ее развитие [Текст] / О.И. Мотков // Обучение и развитии: современная теория и практика: сб. матер. междунар. чтений памяти Л.С. Выготского. – 2015. – С. 131–152.
98. Нагорнова Н.А. Способы саморегуляции в системе народных средств психотерапевтического взаимодействия [Текст] / Н.А. Нагорнова, В.М. Привалова // Известия Самарского науч. центр РАН. – 2013. – Т.15. – № 2. – С. 142–147.
99. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках [Текст] / А.Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
100. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 80 000 слов и фразеол. выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 928 с.
101. Ожигова Л.Н. Гендер и жизненный путь личности [Текст] / Л.Н. Ожигова // Ежегодник РПО. Матер. III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003. Т.6. – СПб., 2003. – С. 150–152.
102. Осницкий А.К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С. 3–12.

103. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие для вузов [Текст] / Н.Н. Палагина. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2005. – 184 с.
104. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
105. Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XVI симпозиума [Текст] / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – М.: УРАО «Психологический институт», 2011. – 304 с.
106. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова / 2 – е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1998. – 440с.
107. Психология горя и утраты: метод. пособие [Текст] / под ред. Ю.В. Заманаева. – СПб., 2006. – 56 с.
108. Психология личности [Текст] / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырева. – М.: Изд-во Моск, ун-та, 1982. – 288 с.
109. Психология личности [Текст] Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – М.: Эксмо., 2007. – 653с.
110. Психология. Словарь [Текст] / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
111. Рахманкулова Г.Д. Смыслообразование в процессах профессионального самоопределения личности [Текст] / Г.Д. Рахманкулова: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 22 с.
112. Роджерс К. Становление личностью [Текст] / К. Роджерс. – Прогресс, 1994. – 251 с.
113. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание [Текст] /С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 330 с.
114. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] /С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
115. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

116. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 2003. – 354 с.
117. Сапогова Е.Е. Психология развития человека [Текст] / Е.Е. Сапогова // Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 461 с.
118. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности [Текст] / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
119. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации [Текст] / А.Н. Славская. – Дубна: Феникс+, 2002. – 240 с.
120. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994. – 78 с.
121. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб.пособ. для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
122. Слободчиков В.И. Личность как реальность для других [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Хрестоматия: В 2 т. Т.2. – Самара, 2002. – С. 494–495.
123. Смирнов А.Н. Динамика смысложизненных ориентаций студентов, обучающихся на военной кафедре педагогического университета [Текст] / А.Н. Смирнов // Психология образования: региональный опыт: матер. второй национ. науч.-практич. конф. – М., 2005. – С. 149–150.
124. Сопов В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей, руководство по применению: Методическое пособие [Текст] / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина. – Самара: САГА, 2001. – 27 с.
125. Стёпин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность [Текст] / В.С. Степин // Философские исследования. – 2003. – № 8. – С. 5–17.



126. Столин В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

127. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учебное пособие [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н / Д: Феникс, 2001. – 672 с.

128. Стрелец Ю.Ш. Смысл жизни человека: от истории к вечности [Текст] / Ю.Ш. Стрелец. – Оренбург, 2009. – 520 с.

129. Суворов А.В. Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты [Текст] / А.В. Суворов: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1994. – 22 с.

130. Суворов А.В. Духовность и смысл жизни [Текст] / А.В. Суворов // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XX симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2015. – С. 78–80.

131. Сулайманова А.И. Взаимосвязь личностных особенностей студентов с их смысложизненными ориентациями [Текст] / А.И. Сулайманова // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития: сб. ст. Межд. науч.-практич. конф.: в 2ч. Ч.2. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС. – 2016. – С. 138–140.

132. Сулайманова А.И. Особенности смысложизненных ориентаций студентов и их взаимосвязь с базовыми смысловыми установками [Текст] / А.И. Сулайманова // Наука, образование и инновации: сб. статей Межд. науч.-практич. конф.: в 3 ч. Ч.3. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 206–211.

133. Сулайманова А.И. Представление студентов о смысле жизни [Текст] / А.И. Сулайманова // Вестник КРСУ. – 2016. – Т.16. – № 4. – С. 107–110.

134. Сулайманова А.И. Смысложизненные ориентации как новообразование студенческого возраста [Текст] / А.И. Сулайманова // Вестник КРСУ. – 2016. – Т.16. – № 12. – С. 173–177.

135. Сулайманова А.И. Соотношение «смысла» и «смысла жизни» в исследованиях А.А. Брудного [Текст] / А.И. Сулайманова // Вестник

Кыргызского Российского славянского университета. – 2017. – Т.17. – № 4. – С. 161–163.

136. Сулайманова А.И. Гармоничный образ жизни студентов как необходимое условие становления позитивных смысложизненных ориентаций [Текст] / А.И. Сулайманова // Проблемы и перспективы развития психологической науки в Кыргызской республике: Межд. науч.-практич. конф. // Вестник Кыргызского Гуманитарного университета им. И. Арабаева. – Спецвыпуск, 2018. – Серия: Психология. – С. 403–407.

137. Сулайманова А.И. Понятие смысл в исследованиях Л.С. Выготского [Текст] / А.И. Сулайманова // Вестник КРСУ. – 2018. – Т. 18. – № 10. – С. 125–128.

138. Сулайманова А.И. Психолого – педагогические условия процесса становления смысложизненных ориентаций студентов [Текст] / А.И. Сулайманова // Вестник Кыргызского Российского славянского университета. – 2018. – Т. 18. – №1.– С. 203–207.

139. Сулайманова А.И. Роль уровня субъективного контроля студентов в становлении смысложизненных ориентаций [Текст] / А.И. Сулайманова // Международная научно – практическая конференция посвященная 25–летию со дня образования Кыргызского Российского славянского университета.– 2018. – С. 201–209.

140. Сулайманова А.И. Этнопсихолого-педагогические детерминанты кыргызов как одно из условий развития смысложизненных ориентаций [Текст] / А.И. Сулайманова // Бюллетень науки и практики. – 2019. –Т.5. – № 7. – С. 324–331.

141. Тейяр де Шарден П. Феномен человека [Текст] / П. Тейяр де Шарден. – М., 1987. – 240 с.

142. Теплых Д.А. Концепции предметности психологии в контексте типов научной рациональности [Текст] / Д.А. Теплых // Методологические основы

психологии: Хрестоматия / ред.-составитель В.П. Иванова. – Б., 2018. – С. 278–287.

143. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.

144. Федоркина А. Психология смысла и вершинная психология [Текст] / А. Федоркина // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 104–109.

145. Фельдштейн Д.И. Проблема развития личности в современных условиях [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 5–11.

146. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Междунар. педагогич. академия, 1995. – 368 с.

147. Франкл В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

148. Франкл В. Доктор и душа [Текст] / В. Франкл // Пер. с англ. – СПб: Ювента, 1997. – 287 с.

149. Фролов И.Т. Введение в философию: учеб. пособие для вузов [Текст] / И.Т. Фролов и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2003. – 623 с.

150. Фромм Э. Искусство любить [Текст] / Э.Фромм // Душа человека. – М.: Республика, 1992. – С. 109–165.

151. Хьелл Л. Теория личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – М., 1995. – 607 с.

152. Чазова А.А. Основные направления в формировании профессионального копинг-поведения специалиста в системе отношений «человек-человек» [Текст] / А.А.Чазова // Сб.: «Личность как субъект познания, общения и деятельности» - Бишкек: КРСУ. - 2010. - С. 245–251.

153. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни [Текст] / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–15.

154. Чудновский В.Э. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности / [Текст] В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромов, Н.Л. Карпова, А.В. Суворов // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №1. – С. 34–48.

155. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни Избр.тр [Текст] / В.Э. Чудновский. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

156. Чудновский В.Э. К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысложизненных ориентаций старшеклассников [Текст] / В.Э. Чудновский // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 1. – С. 66–72.

157. Шакеева Ч.А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях [Текст] / Ч.А. Шакеева. – М.– Воронеж: МОДЭК: ИПП, 1998. – 186 с.

158. Шакеева Ч.А. Ценностные ориентации молодежи в новых общественно-экономических условиях [Текст] / Ч.А. Шакеева: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1998. – 42 с.

159. Шаповаленко И.В. Возрастная психология [Текст] / И.В. Шаповаленко // Психология развития и возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

160. Щедровицкий Г.П. Онтологии и картины мира (методологическая дискуссия) [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Кентавр. – 2000. – № 23. – С. 28–36.

161. Эльконин Д.Б. Л.С. Выготский сегодня [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в разных возрастах: Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.– Воронеж, 1995. – С. 350–358.

162. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э.Эриксон / под ред. А.В. Толстых. – М., 1996. – 344 с.

163. Юнг К.Г. Психологические типы [Текст] / К.Г. Юнг. – СПб: Ювента; – М.: Прогресс–Универс, 1995. – 716 с.

164. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное [Текст] / К.Г. Юнг. – СПб. – М., 1997. – 544 с.
165. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени [Текст] / К.Г.Юнг. – М., 2006. – 280 с.
166. Якубова З.Ю. Соотношение направленности личности и специальных способностей у старшеклассников [Текст] / З.Ю. Якубова: Автореф дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 22 с.
167. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Текст] / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
168. Adler A. Lebenskenntnis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. – 1978. – 159 S.
169. Adler A. Psychotherapie und Erziehung: Ausgewahlte Aufsätze. Bd.2:1930-1932 / Hg. von H.J. Ansbacher, R.F. Antoch. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982 b. – 285 S.
170. Brophy J. Educating teachers about managing classrooms and students. – Washington, 1989. – P.1–18.
171. Ebersole P., De Vogler K.L. Meaning in life: category self-ratings // J. of Psychology. – V. 107. 1981. – P. 283–293.
172. Frankl V. Psychotherapy and existentialism. – New York: Simon and Schuster, 1967. – X. – 246 p.
173. Frankl V. The will to meaning: foundations and applications of logotherapy. New York: Plume press, 1969. –X. – 181 p.
174. Frankl V. Der Mensch von der Frage nach dem Sinn: eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. – Miinchen; Zurich: Piper, 1979. – IX. – 308 S.
175. Jung C.G. Two essays on analytical psychology // The collected works. V. 7. London: Routledge and Kegan Paul, 1953. –X. – 329 p.
176. Kvale S. Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms? // Psychology and Postmodernism / Ed. By S. Kvale ets. London: Sage Publications, 1994. – P. 31–57.

177. Lewin K. Vorsatz, Wille, und Bediirfnis. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1926. – 92 S.
178. Lukas E. Zur Validierung der Logotherapie // Frankl V.E. Der Wille zum Sinn. 3. erw. Aufl. Bern: Huber, 1982. – P. 275–308.
179. Meintel D.A. Strangers, Homecomers and Ordinary Men // Anthropological Quarterly. 1973. 46(1). 47–58.
180. Neil R. Current models and approaches to In-Service Teacher Education // British Journal of In- Service Education. – 1986. – Vol. 14. – № 2.
181. Rogers C. Toward a M0dern Approach to Values Journal of Abnormal and Social Psyogychology. – 1964. —P. 160–167.
182. Weisskopf-Joelson E. Meaning as integrating factor // The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective / C. Buhler, F.Massarik (Eds.). – New York: Springer, 1968. – P. 359–363.
183. Wielkiewicz R.M., Turkowski L.W. Reentru Issues Upon Returning From Study Abroad Programs // Journal of College Student Development. 2010. 51 (6). 649-664.
184. Мотков О.И. Ценностные представления о гармоничной личности людей разного возраста [Электронный ресурс] <http://hpsy.ru/public/x5183.htm> [дата обр: 09.08.2018].
185. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос» // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 05.10.2008).

**Анкета на выявление представлений студентов о смысле жизни**

**Уважаемый участник опроса!** Вам предлагается ответить на несколько вопросов, направленных на исследование насколько современный студент задумывается о смысле жизни  
Здесь не может быть правильных и неправильных ответов. Мы будем рады Вашим искренним ответам.

**1. Что для Вас является наибольшей ценностью в жизни (поставьте в порядке значимости):**

	Жить ради себя, в центр внимания ставлю свои интересы
	Совершенствоваться и реализовать весь свой потенциал и способности ради блага общества
	Понять жизнь и самого себя.
	Сохранения того лучшего, что было создано ярчайшими представителями творцов
	Жить – значит извлекать из всего пользу

**2. Ваше жизненное кредо, жизненная концепция, жизненный принцип:**

- а) Я хозяин своей жизни, строитель собственной судьбы;
- б) Все, что я могу сделать для себя – это жить и действовать ради других;
- в) Я живу по принципу «Своя рубаша ближе к телу»
- д) свое определение \_\_\_\_\_

**3. Что по Вашему мнению включает понятие «смысл жизни»**

---



---



---



---

**4. Какие факторы, на Ваш взгляд, оказывают наибольшее влияние на становление смысла жизни (поставьте в порядке значимости);**

- пример родителей;
- общение с педагогом;
- общение со сверстниками;
- собственный жизненный опыт;
- влияние средств массовой информации;
- чтение литературы (опишите какие именно художественные произведения) -

-учебные предметы (какие именно) \_\_\_\_\_

**5. На Ваш взгляд каждый ли человек находит смысл жизни? \_\_\_\_\_**

---

---

**6. На Ваш взгляд, событиями в Вашей жизни управляет:**

а) судьба;                      б) случай;                      в) только Вы сами;                      г) другое \_\_\_\_\_

---

---

---

**7. Какие личностные качества должны быть у человека, обладающего смыслом жизни (опишите) \_\_\_\_\_**

---

---

---

**8. Как Вы считаете, можно ли Вас назвать человеком, обладающим смыслом жизни:**

а) да;                      б) нет;                      г) я над этим не задумывался.

**9. Произошли ли у Вас изменения в понимании смысла жизни в последние годы: а) да;    б) нет;**

**10. Если да, то, что на это повлияло**

---

---

---

---

Укажите, пожалуйста, Ваш пол:    а) женский;                      б) мужской.

Возраст \_\_\_\_\_

Место учебы: \_\_\_\_\_

Место жительства (откуда прибыли) \_\_\_\_\_

На каком языке обучались в школе \_\_\_\_\_

Специальность: \_\_\_\_\_

Курс: \_\_\_\_\_

**Благодарим за сотрудничество!**



