

## ПСИХОЛОГИЯ

*Плаксина Ирина Васильевна*

канд. психол. наук, профессор, доцент  
ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых»  
г. Владимир, Владимирская область

### ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ

*Аннотация:* статья раскрывает результаты исследования характеристик общения студентов с разным уровнем экзистенциальной наполненности и осмысленности жизни, обучающихся в педагогическом институте. Полученные результаты и их анализ свидетельствуют о том, что способность управлять собственной жизнью и способность занимать субъектную позицию в общении в исследовательской выборке соотносятся в малой степени.

*Ключевые слова:* осмысленность жизни, жизненное самоопределение, ин-терперсональное поведение, субъектная позиция, общение.

Широко используемое понятие «осмысленность жизни» Д.А. Леонтьев определяет как управление жизнью, наполнение ее смыслами, как поиск возможности для самореализации [2, с. 121]. Осмысленность жизни является результатом самоопределения личности и выступает основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы и, одновременно, принятия ответственности за свои решения и поступки. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко также отмечают, что самоопределение есть обретение своего способа жизнедеятельности на основе базовых отношений к миру и собственной системы жизненных принципов, ценностей и идеалов [1, с. 8]. Проблема жизненного самоопределения и осмысленности жизни становится одной из главных в сфере образования и

воспитания молодежи. К сожалению, понятие «образование» как целостный процесс обучения и воспитания все чаще подразумевает только обучение, в рамках которого формируются важные жизненные навыки, социальные, личностные, общепрофессиональные компетенции. Уменьшение роли воспитания или даже отказ учебных заведений от реализации воспитательных функций уже принесло свои разрушительные результаты. Воспитание всегда было обращено к ценностному ядру личности. Передавать эти ценности подрастающему поколению способен только такой педагог, который сам обладает ценностными убеждениями и ответственностью за свою профессиональную деятельность. Как подчеркивают А.Г. Журавлев и А.Б. Купрейченко, «...социальные потребности и интересы, качество и образ жизни и т. п. отдельных людей и их сообществ, включенных в социально-психологическое пространство субъекта, могут в высокой степени определять его жизненные цели и ценности, ожидания и опасения, степень удовлетворенности жизнью и т. д.» [1, с. 58]. Педагогический аспект жизненного самоопределения, как указывает И.В. Плаксина [5], связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору.

Таким образом, осмысленность жизни и жизненное самоопределение как сложная научная проблема, является важной для ее анализа в педагогической среде, и особенно на этапе профессионального становления будущего педагога, который в свою очередь также будет создавать условия и возможности для жизненного самоопределения своих будущих учеников.

Мы представляем результаты исследования, целью которого стал ответ на вопрос: какие ролевые позиции занимают и какой тип интерперсональных отношений транслируют студенты педагогических специальностей с разной степенью экзистенциальной наполненности, отражающей общую осмысленность жизни. В исследовании приняли участие студенты 3 курса факультета иностранных языков педагогического института, входящего в состав Владимирского государственного университета в количестве 52 человек.

В качестве диагностического инструментария были выбраны: шкала экзистенции И.Н. Майниной [3], методика М.О. Мдивани «Экопсихологические особенности взаимодействий индивида с образовательной средой» [4], методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, метод векторного моделирования В.А. Ясвина [7].

Мы предположили, что лица с высокой степенью осмысленности собственной жизни будут склонны выбирать субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия и отношения сотрудничества.

На первом этапе исследования вся выборка была поделена на три группы по уровню экзистенциальной наполненности. В группу 1 вошли 25 человек (48%), чьи результаты соответствовали среднему значению параметра в соответствии с нормами, приведенными Н.И. Майниной. Группу 2 составили испытуемые с результатами выше нормы (27% выборки) и группу 3 -испытуемые с результатами ниже нормы (25% выборки). С помощью H-критерия Крускала-Уоллиса была подтверждена достоверность различий по параметру «экзистенция» (при  $p \leq 0,05$ ). Мы получили группы, достоверно отличающиеся по способу взаимодействия с окружающим миром, уровнем ее осмысленности, способности к самодистанцированию, ответственности в принятии самостоятельных решений и их воплощении в жизнь.

На втором этапе были получены результаты, характеризующие типы интерперсонального поведения студентов. В таблице 1 представлена частота проявления в процентном выражении типов интерперсонального поведения в качестве ведущих по группам.

Таблица 1

*Частота проявления типов интерперсонального поведения в качестве ведущих по группам испытуемых с разным уровнем экзистенциальной наполненности (цифры – процент испытуемых в выделенной группе)*

	<i>Группа 1</i>	<i>Группа 2</i>	<i>Группа 3</i>
Авторитарный	20	46	21
Эгоистический	24	7	7
Агрессивный	12	15	14
Подозрительный	16	15	7
Подчиняемый	16	23	28
Послушный	4	0	7
Дружелюбный	24	30	0
Альтруистический	40	46	28

Беглый анализ полученных результатов свидетельствует о том, что лица с уровнем экзистенциальной наполненности в норме или выше нормы транслируют в большей степени полярные интерперсональные типы поведения: либо дружелюбный и альтруистический, либо авторитарный и эгоистический типы поведения. В третьей группе выделяются подчиненные стратегии поведения.

На следующем этапе исследования были получены результаты с помощью методики Мдивани М.О., Кодесс П.Б.

Проективная методика в качестве стимулов выбраны изображения поз и лиц, использованные в исследовании невербального поведения (В.А. Лабунская, 1986), в которых одно действующее лицо (или лица) находясь в субъектной (активной) позиции принуждали другое действующее лицо к принятию объектной позиции. Разработанная М.О. Мдивани вербальная шкала ответов основана на двух факторах, характеризующих субъектность во взаимодействии: активность и степень принятия/непринятия принуждения. Наклон туловища вперед при сидении, готовность вскочить; сведенные руки, ноги и плечи, общая напряженность позы; сдвиг на край стула, обхват головы руками, желание казаться меньше; поднятые руки, наклон туловища в сторону партнера; дисбаланс торса и рук в положении стоя, были отнесены к рисункам, характеризующим позицию подчинения, или позицию объекта (рисунки 1, 2, 3, 6, 7, 8). Активные жесты в

сторону собеседника, расслабленная поза сидя, скрещенные на груди руки, расставленные ноги, наклон в сторону собеседника; расслабленное положение рук и ног (рисунки 4, 5, 9, 10) соотносятся с субъектной позицией, склонностью доминировать и отстаивать свою позицию в ситуации конфликта. Подсчет выборов, сделанных студентами трех групп, представлен в таблице 2.

Таблица 2

*Соотношение выборов объектной и субъектной ролевой позиции студентами с разным уровнем экзистенциальной наполненности*

	<i>Группа 1</i>	<i>Группа 2</i>	<i>Группа 3</i>
Объектная позиция	19	18,2	20,5
Субъектная позиция	8,5	17,35	16,45

Использование критерия  $\phi^*$ - угловое преобразование Фишера не выявило достоверных различий между процентными долями выборки. На последнем этапе исследования были получены результаты, характеризующие восприятие образовательного пространства с помощью методики векторного моделирования В.А. Ясвина (таблица 3).

Таблица 3

*Параметры образовательного пространства в оценке студентами с разным уровнем экзистенциальной наполненности*

	<i>Группа 1</i>	<i>Группа 2</i>	<i>Группа 3</i>
Свобода	2,7	1,62	1,6
Зависимость	2,88	1,05	1,41
Активность	3,47	1,62	1,79
Пассивность	1,62	-0,65	-1,05

Полученные результаты оказались очень противоречивыми и не поддерживаемыми выдвинутые предположения. Для осмысления полученных противоречий мы обратились к идеям Д.А. Леонтьева, который утверждает, что различия людей проявляются в качественных характеристиках способов организации жизни, восприятия мира, в разнородности форм саморегуляции, самоорганизации. Качественные различия определяются мерой индивидуального продвиже-

ния и развития в результате индивидуальных выборов личности [2, с. 24]. В экзистенциальном взаимодействии с миром он выделяет две фазы: фазу открытости/восприимчивости и фазу закрытости/эгоцентрического воздействия [2, с. 120]. Главное содержание фазы открытости состоит в расширении спектра возможностей, которые могут открыть для себя субъекты. Это фаза раскрытия потенциала свободы и самоопределения по отношению к ней. Фаза закрытости есть сужение спектра возможностей через осуществление выбора и раскрытия потенциала ответственности. Таким образом, мы получаем две модели поведения: модель осмысления и понимания как «мотивационное состояние» и модель целенаправленного и уверенного устремления к успеху, при снижении возможности к изменению, которое Д.А. Леонтьев описывает как «волевое состояние» [2, с. 119].

В нашем случае первая группа, продемонстрировавшая средние результаты по параметру экзистенциальной наполненности, является иллюстрацией первой модели: сдвиг в интерперсональном поведении в сторону альтруизма, доброжелательности, выбор объектной ролевой позиции. Восприятие образовательной среды испытуемыми этой группы свидетельствует о том, что действительно происходит «раскрытие потенциала свободы» и самоопределения в среде, при этом выборы, которые нужно совершить в этой среде, создают ощущение зависимости от предлагаемых условий. Вторая и третья группы, несмотря на достоверные различия по параметру экзистенциальной наполненности, по нашему мнению, транслируют вторую модель.

Результаты исследования поставили дополнительные вопросы по исследуемой проблеме:

1. Будет ли студент, обладающий высокой осмысленностью жизни и ответственностью за свои поступки/выборы хорошим педагогом?
2. Какой из выделенных моделей поведения соответствует модель субъект-субъектных педагогических отношений?

3. Не являются ли выделенные модели циклическими, и возможно ли достижение некоторого конечного результата в формировании адекватной ценностной педагогической позиции?

Ответы на эти вопросы требуют дальнейшего теоретического осмысления и практических исследований, которые позволят отобрать более точные критерии и технологически операционализировать процесс формирования профессиональной педагогической позиции.

### *Список литературы*

1. Журавлев, А.Л., Социально-психологическое пространство личности / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.

2. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

3. Майнина И.Н. Психодиагностические возможности методики «Шкала экзистенции» // Психологическая диагностика. №2, 2011. – С. 60-84.

4. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.

5. Плаксина И.В. Воспитательное пространство школа-вуз как основа жизненного самоопределения субъекта // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Всероссийский научный журнал. – 2014. – №6. Часть 1. – С. 226-235.

6. Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.

7. Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. – М.: Сентябрь, 2011. – 176 с.