

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У «Б е л Г У»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ЖИЗНЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Сборник научных статей
по итогам проведения международного круглого стола*

г. Белгород, 19 апреля 2019 года



Белгород 2019

УДК 159.92
ББК 88.6
Ц 37

Редакционная коллегия:

Герасимова А.С., к.псих.н; доцент, заведующая кафедрой возрастной
и социальной психологии НИУ «БелГУ»;
Ткаченко Н.С., к.псих.н., доцент, доцент кафедры возрастной
и социальной психологии НИУ «БелГУ

Ц 37 **Ценностно-смысловое самоопределение личности в системе
жизненных отношений** : сборник научных статей по итогам проведения
международного круглого стола (г. Белгород, 19 апреля 2019 года). –
Белгород : ООО «Эпицентр», 2019. – 108 с.

ISBN 978-5-6042972-4-7

Материалы сборника предназначены для психологов, преподавателей,
методистов, работающих в сфере высшего образования, а также для студентов,
магистрантов и аспирантов психолого-педагогических специальностей.

УДК 159.92
ББК 88.6

ISBN 978-5-6042972-4-7

© Коллектив авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

I. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

<i>Донскова Е.С.</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
<i>Доронина Н.Н., Мухина М.А.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА.....	11
<i>Абдыкашмова С. Ю.</i> МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	20
<i>Адыкулов А.А.</i> АРХЕТИПЫ ЛИЧНОСТИ К.Г. ЮНГА КАК БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	27
<i>Адыкулов А.А.</i> БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	33
<i>Шкилев С. В.</i> ДЕЛО ЖИЗНИ: КАК ПОМОЧЬ ПОДРОСТКУ ВЫБРАТЬ ПРОФЕССИЮ.....	39

II. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИИ

<i>Худаева М.Ю.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	44
<i>Зиборова Е.И.</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОСТИ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	49
<i>Резниченко М. А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	54
<i>Годовникова Л.В., Герасимова А.С., Гальчун Я.В., Шитикова Е.В.</i> О ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТАХ ГОТОВНОСТИ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	60

Годовникова Л.В., Герасимова А.С., Гальчун Я.В., Шитикова Е.В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 66

Панич О. Е.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТЕЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 72

Ткачев В.Н., Ткачева Е.В.
ВРЕМЯ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ 78

Кучерявенко И.А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ 85

III. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Овсяникова Е.А.
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТАЖ СУПРУЖЕСТВА
КАК ФАКТОРЫ ВЫБОРА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ 92

Ткаченко Н.С.
ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ (МАТЕРИНСКИХ) УСТАНОВОК
НА ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ 98

Вместе за круглым столом!

На факультете психологии педагогического института НИУ «БелГУ» в рамках ежегодной Недели науки 19 апреля состоялся Международный круглый стол на тему «Ценностно-смысловое самоопределение личности в системе жизненных отношений». В нем приняли участие представители кафедры возрастной и социальной психологии, традиционно выступившей организатором этого мероприятия, кафедры психологии педагогического института НИУ «БелГУ» и кафедры психологии Киргизско-Российского Славянского университета (г. Бишкек).

Состоялось заинтересованное и содержательное обсуждение актуальной для психологического сообщества проблемы ценностно-смысловой ориентировки личности в системе жизненных отношений, а также разрешения возникающих при этом противоречий между семейной, образовательной и профессиональной сферами жизнедеятельности.

Преподаватели – исследователи обсуждали данную проблему в трех различных плоскостях: теоретической (пытаясь найти новые сущностные основания процесса ценностно-смыслового самоопределения и его закономерности); методической (предлагая средства диагностики и программы развития применительно к разным возрастным и социальным группам); практической (описывая результаты эмпирических исследований и конкретный опыт оказания психологической помощи).

Эту многоплановость обсуждения было решено сохранить в материалах сборника, рассматривая написание статей как дальнейшее движение участников круглого стола по осмыслению и наращиванию собственных теоретических и практических идей.

В целом, данный сборник не только обобщил имеющиеся подходы к решению данной проблемы, но и обозначил контуры нового подхода к ценностно-смысловому самоопределению личности как особой внутренней деятельности, имеющей своей целью гармонизацию её внутреннего мира.

В качестве содержательной перспективы обсуждения данной научной проблемы, на наш взгляд, может стать исследование особенностей и механизмов субъектности школьников, студентов, профессионалов в построении непротиворечивой системы значимых отношений как детерминанты эффективности деятельности и психологического благополучия личности и группы.

I. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.С. Донскова

*Аспирант кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета
им. Б.Н. Ельцина, Бишкек, Кыргызстан*

Аннотация: Рассматриваются особенности формирования ценностно-смысловой сферы младших школьников в условиях смены ведущей деятельности. Становление ребенка субъектом общественно значимой учебной деятельности. Целенаправленный и организованный характер формирования ценностного отношения к учению.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, учебная деятельность, социальная ситуация развития нравственные ценности, субъект деятельности, внутренняя позиция, субъективно-личностное отношение.

VALUE-SEMANTIC SPHERE OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS

E.S. Donskova

*Postgraduate Student, Department of Psychology, Kyrgyz-Russian Slavic
Boris Yeltsin University, Bishkek, Kyrgyzstan*

Annotation: The features of the formation of value-semantic sphere of younger schoolchildren in a changing leading activities. Becoming a subject of socially significant educational activities. Purposeful and organized nature of the formation of value attitudes to learning.

Keywords: value-semantic sphere of personality, educational activity, social situation of development, moral values, subject of activity, internal position, subjective-personal attitude.

Образование во многих странах претерпевает модернизацию вследствие меняющихся социально-экономических условий, глобализации и переосмысления общечеловеческих ценностей. Нужны новые ценностные ориентиры для преодоления глубоких социальных противоречий. В этих условиях остро встает проблема выработки своей жизненной позиции, ориентации в окружающем мире ценностей, в построении образа будущего и своей жизненной перспективы.

Ценностно-смысловая сфера личности изучалась в работах К.А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, А. В. Брушлинского, Ф. Е. Василюка, Л. С. Выготского, Д. А. Леонтьева, Г. Олпорта, М. Рокича, С. Л. Рубинштейна, А. В. Серого, Б. А. Сосновского, В. Франкла, М. С. Яницкого и др.

Ценностно-смысловая сфера личности – совокупность смысловых образований и функциональных связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [8].

Ценностно-смысловая сфера, по мнению ряда авторов, представляет собой базовое ядро личности и включает в себя различные компоненты. В качестве структурных компонентов ценностно-смысловой сферы выделяются различные феномены: ценностные ориентации, смысл жизни, личностные смыслы и установки, смысловые образования, ценностно-смысловые образования, ценности, ценностные отношения, ценностные переживания, ценностные представления, идеалы, мотивы.

Цель статьи – рассмотреть начало формирования ценностных ориентаций младших школьников в процессе учебной деятельности.

Именно младший школьный возраст мы можем считать возрастом, когда появляются предпосылки к формированию жизненных норм, ценностей, идеалов и мотивов. В этом возрасте ребенок начинает усваивать правила и нормы общения. Игровая деятельность сменяется учебной, что в свою очередь ставит ребенка перед задачей выработки таких действий, которые характеризуются самостоятельностью, продуктивностью; появляется желание быть успешным в новой социальной ситуации. Младший школьник переходит на новый уровень развития; произвольность познавательных процессов, условия для совершенствования понятийного аппарата и теоретического мышления становятся основой для формирования интеллектуальной и ценностно-смысловой сферы ребенка [2, 5].

Со сменой ведущей деятельности актуализируются личностные функции, в которых ребенок становится субъектом, присваивающим ценности этого мира посредством внешних механизмов: познания, осознания, рефлексии и сознательного выбора. Ценностно-смысловая сфера формируется целенаправленно и организовано. Складывается личностное отношение к результатам учебной деятельности и своего статуса в новых социальных отношениях.

Можно выделить следующие нравственные ценности младшего школьника, связанные с учебной деятельностью:

1. Уровень достижения личного успеха в овладении учебным материалом.
2. Построение гармоничного взаимодействия с учителем и сверстниками.
3. Статусное положение ребенка в обществе, нормальный уровень самооценки [13].

С началом школьного возраста меняется социальная ситуация ребенка, а также его взаимодействие с окружающими людьми. В начале обучения учитель имеет больший авторитет для школьника, чем сверстники, общению с которыми придается меньше интереса и значимости. Через несколько лет интерес к взаимодействию со сверстниками растет, у ребенка вырабатывается внутренняя позиция как осознанное отношение к себе, своему окружению и к миру в целом.

По мнению Н.М. Болдырева нравственное воспитание невозможно выделить в отдельный процесс, ценностно-смысловая сфера формируется в процессе многосторонней деятельности ребенка в его взаимоотношениях с окружающими людьми, усвоении образовательных программ. Однако формирование ценностей ребенка должно предполагать целенаправленность и содержать формы, методы и приемы воспитательных действий [4].

Взгляд О.Г. Дробницкого на воспитательные возможности учебной деятельности раскрывает потенциал влияния образования на нравственную сферу

личности. Выполнение учебных поручений носит регламентированный и систематический характер, в результате чего младший школьник приобретает нравственные знания, у него складываются нравственные отношения к окружающей действительности. Знания, усваиваемые в определенной системе, помогают ребенку овладеть способами решения интеллектуальных и нравственных задач [7].

При достаточном осознании смысла и значимости учебной деятельности можно говорить о появлении субъективно-личностного отношения учащегося к процессу учения. Для педагогов необходимо в процессе учения формировать ценностно-смысловое отношение к нему.

Учебная деятельность является общественно значимой и общественно оцениваемой, что подразумевает новую роль и позицию, с которой ребенок относится к окружающим и к самому себе. С вхождением в общественно значимую деятельность начинает формироваться структура внутренней позиции ребенка, отражающая личную значимость учебной деятельности. Младший школьник осознает себя в системе человеческих отношений через значимое для него содержание своей учебной деятельности.

К.А. Абульханова-Славская отмечает, активная позиция в новой ведущей деятельности подразумевает, что ребенок приобретает личностный смысл в учебной деятельности и присваивает ей определенный социальный статус. Мотивирование школьника на успех достигается побуждающим мотивом, исходящим из определенного статуса учебной деятельности. Мотивационная сфера выражает качественные изменения, происходящие в личности в условиях новой социальной ситуации развития [1].

Учебная деятельность имеет свои продукт и результат. Результатом является овладение способами решения поставленных учебных задач, а также усовершенствование теоретического мышления и полученные знания. Продуктом этой деятельности выступает осознанное отношение к произошедшим изменениям в личности ученика, которые и являются целью учебной деятельности. Школьник должен понимать, для чего он учится и чем должен руководствоваться. Это достигается включением в процесс учения прояснений целей и мотивов деятельности. При этом учащийся должен побуждаться адекватными мотивами, которыми выступают мотивы личностного роста, самосовершенствования и приобретения обобщенных способов действия. По Э. Д. Эльконину познавательные, смыслообразующие мотивы инициируют совместную деятельность учителей и учеников. Заинтересованность в учебной деятельности также, как и уровень успеваемости зависят от сформированности ценности учебной деятельности. В начальный адаптационный период школьного образования необходимо целенаправленно и организованно формировать у учеников умение выделять себя как субъекта своей деятельности, оценочно подходить к ее результатам и продуктам [14].

В начальный период школьного обучения учебная деятельность становится значимой областью действительности, при этом учащийся становится субъектом этой деятельности. Растет его самосознание, ребенок осмысливает свои возможности и ограничения, оценивает результат своих действий. В этом ему помогает оценка учителя. Очень важно донести до учеников возможные способы деятельности, требования взрослого и критерии оценивания. Контрольно-оценочная самостоятельность ученика помогает ему в дальнейшем достигать большей инициативности и ответственности.

Также огромное значение имеет положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности. Похвала учителя даже за незначительные успешные действия, улыбка, доброжелательная атмосфера в школьной аудитории формирует у младшего школьника желание посещать школу, мотивирует его пробовать свои силы в новом для себя деле.

П.М. Якобсон отмечает, что знание учителем причин, вызывающих у учащихся положительное эмоциональное отношение, помогает более полно раскрыть личность ученика. Эмоциональное переживание накладывается на нравственный опыт ученика, меняя его ценностные ориентации. Кратковременные положительные эмоциональные переживания в школьной аудитории могут превратиться в устойчивое эмоционально-ценностное отношение к учебной деятельности [15].

М.Г. Яновская выделила эмоционально-ценностные стимулы, которые вызывают у школьников эмоциональное отношение к учебной деятельности:

1. Стимулы, воспитывающие ценностно-смысловое отношение школьника к самому себе и к окружающему его миру.

2. Поисковые стимулы, которые предоставляют учащемуся решение эмоционально значимых проблемных задач.

3. Стимулы игровой, соревновательной и творческой активности [16].

Важно развитие навыков социально ориентированной направленности, когда младший школьник участвует в таких видах деятельности как: участие в дискуссиях, работать в малых группах, вступать в учебное общение, сотрудничество. Ребенок учится содержательно оценивать достоинства и недостатки своих действий и суждений в работе с другими школьниками, учитывать их точку зрения, работать над общим результатом.

Условия, необходимые для формирования ценности учебной деятельности:

1. Положительное эмоциональное отношение, получение удовольствия от процесса учения (А.Н. Леонтьев, Л.С. Славина). Формируется личностное отношение [3, 9].

2. Личные достижения в учебе, носящие эмоциональную окраску (Т.Н. Овчинникова, Н.И. Непомнящая). Формируется ощущение себя субъектом деятельности [11].

3. Учебное сотрудничество (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Ребенок овладевает способами решения поставленных задач [6, 14].

4. Положительный образ «Я» ученика через проекцию его деятельности (А.И. Липкина). Учитель проясняет для ребенка собственную позицию в различных ситуациях [10].

Наиболее полно процесс формирования у ребенка ценностного отношения к учебной деятельности реализуется в идее психолого-педагогического сопровождения. Сопровождающая работа психологов и педагогов по формированию ценности учебной деятельности создает благоприятные условия для успешного овладения знаниями, формирования адекватных мотивов, социального и психологического развития.

При этом необходимо соблюдать три принципа:

1. Субъекты сопровождения должны обладать достаточной компетенцией в своей деятельности, основываться на психологических знаниях.

2. Эффективность психолого-педагогического сопровождения зависит от полноты и объективности информации о развивающих процессах деятельности.

3. Учет индивидуальных особенностей ребенка позволяет психологам и педагогам проводить индивидуально-дифференцированную работу [12].

Принимая во внимание указанные условия и принципы, сопровождение и психологическая помощь в формировании ценности учебной деятельности будут успешными при личностно ориентированном обучении, целенаправленной работе, формировании у ребенка позитивной «Я-концепции» и отношения к себе как к субъекту учебной деятельности.

Подводя итоги, можно говорить о том, что ценности в меняющейся социальной ситуации в мире оказывают регулирующее воздействие на жизнь индивида в целом. Сформированная жизненная позиция проецируется на все аспекты деятельности. Начало формирования ценностных отношений можно отнести к младшему школьному возрасту, когда начинают закладываться первые эмоциональные переживания в ситуациях учебной деятельности, которая является общественно значимой и общественно оцениваемой. Правильно сформированное отношение к ведущей деятельности закладывает будущую успешность и гармоничное развитие личности младших школьников; адекватные побуждающие мотивы и стимулы, целенаправленно организованное формирование ценностного отношения к учебе воспитывают в ребенке самостоятельность, инициативность и ответственность. В этом может оказать значительную помощь психолого-педагогическое сопровождение, организованное по определенным критериям и принципам.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология и образ жизни личности. – М.: Наука. – 1987. – С. 19-44.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение. – 1968. – 464 с.
3. Божович, Л.И., Морозова, Н.Г., Славина, Л.С. Психологический анализ отметки как мотива учебной деятельности школьников / Л.И. Божович // Известия АПН РСФСР. – Вып. 36. – 1951. – С. 105-130.
4. Болдырев, Н. И. Нравственное воспитание школьников: вопр. теории / Н. И. Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
5. Выготский, Л С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 56 с.
6. Давыдов, В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С. 10-21.
7. Дробницкий, О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей / О.Г. Дробницкий // Проблема ценности в философии. – М.: Наука, 1966. – С. 28-32.
8. Крэйг, Г. Психология развития / Г. Крэйг. – СПб., 2000. – 992 с.
9. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – С. 281-302.
10. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
11. Непомнящая, Н.И. Психодиагностика личности: теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов / Н.И. Непомнящая. – М.: Владос, 2001. – 182 с.

12. Рюмина, И. М. Теоретико-методологические основы формирования ценности учебной деятельности у младших школьников / И.М. Рюмина // Вестник ОГУ №12 (118). – 2010. – С. 154- 159.

13. Сокольникова, Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе / Н.М. Сокольникова. –М.: Академия. – 2006. – 364 с.

14. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

15. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

16. Яновская, М.Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания / М.Г. Яновская. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. – 98 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

Н.Н. Доронина

*НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия;*

М.А. Мухина

*МБОУ «СОШ с. Малотроицкое Чернянского района Белгородской области»,
педагог-психолог, Белгородская обл., с. Малотроицкое, Россия*

Аннотация: в данной статье представлен анализ ценностных ориентаций старших школьников с разным уровнем мотивации достижения успеха. Было выявлено, что у школьников с высоким уровнем мотивации достижения будут преобладать ценности профессиональной самореализации, а у школьников с низким уровнем – личной жизни и межличностного общения.

Ключевые слова: ценностные ориентации, старший школьный возраст, мотивация успеха

VALUE ORIENTATIONS OF SENIOR PUPILS WITH DIFFERENT LEVEL OF MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS

N.N. Doronina

*Belgorod state national research University, associate Professor
of age and social psychology, Belgorod, Russia;*

M. A. Mukhina

School of v. Malotroitskoe, Chernyanskiy district, Belgorod region, psychologist, Russia

Abstract: this article presents an analysis of the value orientations of students with different levels of motivation of succeed. It was found that students with a high level of motivation of achieve will prevail values of professional self-realization, and students with a low level – personal life and interpersonal communication.

Key words: value orientations, senior school age, motivation of success.

Одним из значимых элементов внутренней структуры личности являются ценностные ориентации. Они выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию поступков и действий человека. Ценностные ориентации отражают внутреннюю готовность личности к совершению определенной деятельности по удовлетворению своих потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения.

Проблемой исследования ценностных ориентаций занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Среди них: Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Ш. Шварц и др.

Сфера ценностей старшего школьника тесно связана с мотивацией достижения успеха. Мотивация достижения старшеклассников также является очень важной проблемой в настоящее время, т.к. многие старшеклассники не могут найти себе такую сферу активности, где смогли бы реализовать свои возможности, следовательно, они ориентированы на мотивацию неудач (Н.В. Афанасьева, И.А. Батулин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Г. Мюррей, М.Ш. Магомед-Эминов, Х. Хекхаузен и др.). Однако мотивация успеха имеет важное значение для любого вида деятельности. Человеку, ориентированному на успех, проще найти сферу самореализации, кроме того, сделать это самостоятельно. Если школьник ориентирован на избегание неудач, то ему будет сложно самому найти такую сферу деятельности, где бы он смог реализовать свои возможности и способности. В сложных жизненных ситуациях активизировать человека на целенаправленную деятельность также можно мотивацией достижения успеха.

Цель данного исследования: выявить ценностные ориентации у старших школьников с разным уровнем мотивации достижения успеха.

Гипотеза исследования: существуют различия в ценностных ориентациях у старших школьников с разным уровнем мотивации достижения успеха, а именно: у школьников с высоким уровнем мотивации достижения успеха будут преобладать ценности профессиональной самореализации, а у школьников с низким уровнем – личной жизни и межличностного общения.

Для достижения поставленной цели были подобраны следующие методики исследования: «Ценностные ориентации» (М. Рокич); «Мотивация к успеху» (Т. Элерс). Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ с. Малотроицкое Чернянского района Белгородской области», в нём приняли участие учащиеся старших классов в возрасте от 15 до 18 лет. Общее количество респондентов составило 62 человека.

В современной психологии не существует четкого разграничения понятий «ценности» и «ценностные ориентации». Наиболее распространенным мнением является то, что общественные ценности отражаются в индивидуальном сознании в форме ценностных ориентаций и выступают в качестве регуляторов поведения личности.

Ценностные ориентации, несомненно, являются одними из важнейших структурных компонентов личности. Ведь ценности, как и другие, социально-психологические образования регулируют поступки, поведение, убеждения и мысли человека, а также являются необходимой частью для всех сфер его жизнедеятельности. С одной стороны, можно сказать, что ценности представляют собой социальные образования, так как они культурно и исторически обусловлены,

а с другой стороны, ценности индивидуальны, так как содержат в себе жизненные знания, умения и навыки конкретных субъектов.

Рассматривая проблему ценностных ориентаций старшеклассников, можно найти бесчисленное множество различных взглядов, подходов и теорий великих ученых, как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Для того чтобы определить место ценностных ориентации в общей личностной системе необходимо выделить основные формы существования ценностей. Необходимо отметить, что «ценность» как категория характеризуется множественностью различных аспектов и форм существования. По результатам исследований многих ученых было выявлено, что существуют самые разнообразные формы ценностей, и во множестве работ замечено преобладание то одной классификации ценностей по определенному признаку, то другой. Д.А. Леонтьев различает следующие «формы существования ценностей: общественные идеалы; предметно воплощенные ценности; личностные ценности».

В работе В.С. Мальцева [22] «Ценности и ценностные ориентации личности» представлена идея о том, что общественные идеалы не могут быть познаны непосредственно. Их воплощением может выступать либо сам процесс деятельности, либо продукт, полученный в результате совершения этой деятельности. Совокупностью таких продуктов является материальная и духовная культура. Личностная ценность представляет собой внутренний мир личности. И личностные, и социальные ценности существуют в форме идеалов.

М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [11].

Молодое поколение в настоящее время постоянно находится в центре внимания исследований психологов и социологов, поскольку именно оно является точным и чутким показателем происходящих перемен и определяет в целом перспективу прогресса общества. Н.А. Буравлева отмечает: «От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодежи, во многом зависит будущее состояние общества» [9, с. 124].

В данном исследовании будем придерживаться классификации, представленной М. Рокичем, по мнению которого «ценности можно разделить на два класса:

- терминальные (ценности-цели) – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные (ценности-средства) – убеждения в том, что какой-то образ действия является предпочтительным в любой ситуации.

На основе классификации М. Рокича отечественный психолог Д.А. Леонтьев провел группировку ценностей: «Нередко группируются вместе конкретные жизненные ценности (здоровье, работа, друзья, счастливая семейная жизнь) и абстрактные ценности (познание, развитие, свобода, творчество и др.). Возможно объединение ценностей профессиональной самореализации (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь) и личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, счастливая семейная жизнь). Встречается объединение индивидуальных ценностей (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) в противовес ценностям межличностных отношений (наличие

друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других). Возможно объединение ценностей активных (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа) и ценностей пассивных (красота природы и искусство, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость). По отчасти близким основаниям могут группироваться и инструментальные ценности. Здесь могут группироваться этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам), ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) и ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность)...» [с. 7].

Важнейшим жизненным этапом, на котором происходит формирование ценностных ориентаций личности, является юношеский возраст. Е.Н. Карелкин отмечает: «Центральными психическими процессами у молодежи являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания у человека формируется целенаправленное регулирование отношения к окружающей среде и к своей деятельности» [17, с. 156]. Автор считает, что в юношеские годы появляются «жизненные планы, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла» [17, с. 156].

Представим результаты проведенного исследования. Методика Рокича «Ценностные ориентации» позволила определить иерархию ценностей современных старшеклассников. В таблице 1 представлена иерархия терминальных ценностей.

Таблица 1

Иерархия терминальных ценностей старшеклассников

Наименование ценности	Ранг	Среднее значение ранга
1	2	3
Здоровье (физическое и психическое)	1	4,76
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	2	7,11
Счастливая семейная жизнь	3	7,98
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	4	8,45
Наличие хороших и верных друзей	5	8,89
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	6	8,95
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	7	9,0
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	8	9,29
Интересная работа	9	9,37
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	10	10,13
Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	11	10,34

1	2	3
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	12	10,47
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	13	10,74
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	14	10,75
Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	15	10,95
Творчество (возможность творческой деятельности)	16	10,98
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	17	11,11
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	18	11,73

В таблице 1 видно, что лидирующую позицию занимает «здоровье», среднее значение ранга – 4,76. Несомненно, данная ценность важна для людей всех возрастов, кроме того полученные результаты подтверждают данные исследований многих ученых (М. Рокич, Д.А. Леонтьев и др.).

Помимо указанной ценности лидирующие позиции занимают следующие:

- на втором месте находится «активная деятельная жизнь» (среднее значение ранга – 7,11);
- на третьем месте – «счастливая семейная жизнь» (среднее значение ранга – 7,98);
- на четвертом месте – «любовь» (среднее значение ранга – 8,45);
- на пятом месте – «наличие хороших и верных друзей» (среднее значение ранга – 8,89).

Указанные ценности не только являются классическими, но и согласно Д.А. Леонтьеву, относятся к конкретным ценностям, тесным образом связанным с личной жизнью, и сочетают в себе индивидуалистические (здоровье) с межличностными (друзья).

Ценности, связанные с профессиональным самоопределением, занимают средние позиции. К ним относятся: «развитие», «интересная работа», «познание», «общественное призвание», «продуктивная жизнь».

Ценности, связанные с развлечениями, творчеством и красотой занимают последние позиции. На наш взгляд, указанные абстрактные ценности не принимаются старшеклассниками как значимые в силу их возраста.

Представим ниже анализ инструментальных ценностей (таблица 2).

Таблица 2

Иерархия инструментальных ценностей старшеклассников

Наименование ценности	Ранг	Среднее значение ранга
Жизнерадостность (чувство юмора)	1	6,73
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	2	8,08
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	3	8,58
Воспитанность (хорошие манеры)	4	9,26
Честность (правдивость, искренность)	5	9,31
Чуткость (заботливость)	6	9,34
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	7	9,44
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	8	9,48
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	9	9,53
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	10	9,64
Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	11	9,71
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	12	10,0
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	13	10,02
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	14	10,16
Непримиримость к недостаткам в себе и других	15	10,24
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	16	10,26
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное, рациональные решения)	17	10,61
Исполнительность (дисциплинированность)	18	10,85

В таблице 2 видно, что первые пять позиций занимают следующие ценности: «жизнерадостность» (среднее значение ранга – 6,73); «ответственность» (среднее значение ранга – 8,08); «образованность» (среднее значение ранга – 8,58); «воспитанность» (среднее значение ранга – 9,26); «честность» (среднее значение ранга – 9,31), т.е. интеллектуальные и этические ценности.

На последних позициях ценности, отражающие отношение к другим людям (терпимость, непримиримость к недостаткам других) и труду (исполнительность), а также «высокие запросы», и «рационализм».

И.В. Архипова, в результате проведения аналогичного исследования, предполагает, что «в ближайшее время в социум будет вливаться молодежь, жаждущая профессионально самореализоваться, используя для этого индивидуальные и межличностные ресурсы общения. Вечные общечеловеческие ценности любви и дружбы на основе этики и непосредственно-эмоционального

мироощущения определяют оптимистические черты обобщенного портрета молодого современника. Даже с учетом того, что это всего лишь стартовая позиция в социализации, и время внесет соответствующие коррективы, можно сделать вывод о существовании перспектив в развитии нашего общества» [с. 188].

Таким образом, анализ ценностных ориентаций показал, что ценности личной жизни и межличностного общения, а также ценности профессиональной самореализации занимают важное место для старшеклассников.

Представим ниже анализ результатов исследования мотивации успеха. Было выявлено, что у 13 опрошенных школьников выражен низкий уровень мотивации к успеху, что составляет 21% респондентов. Это означает, что человек не проявляет усилий для достижения поставленных целей. У 32 человек – средний уровень мотивации к успеху, что составило 51,6% опрошенных. И у 17 школьников – высокий уровень мотивации к успеху (27,4), что означает, что человек стремится достигать поставленные цели, добиваться больших результатов. Слишком высокий уровень мотивации к успеху не выражен ни у одного респондента.

Разделим выборку на три условные группы в зависимости от уровня мотивации к успеху и сравним в этих группах выраженность ценностных ориентаций. В таблице 3 представлен сравнительный анализ терминальных ценностей.

Таблица 3

Иерархия терминальных ценностей старшеклассников с разным уровнем мотивации к успеху (ср. значение ранга)

Наименование ценности	Уровень мотивации к успеху			H _{эмп}
	низкий	средний	высокий	
1	2	3	4	5
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	8,77	9,16	2,00	28,853**
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	11,85	12,28	8,35	7,647**
Здоровье (физическое и психическое)	4,62	5,09	4,24	0,283
Интересная работа	11,69	10,46	7,82	23,595**
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	12,69	11,28	11,82	,850
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	7,85	9,06	7,76	0,661
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	10,08	8,75	9,71	0,841
Наличие хороших и верных друзей	6,00	8,69	9,94	6,187*

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	10,15	9,69	11,71	2,000
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	8,54	11,28	9,18	4,316
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих сил и способностей)	10,23	10,53	11,53	0,620
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	10,31	7,78	10,29	4,403
Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	10,15	11,41	10,71	1,082
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	11,54	10,09	11,41	1,532
Счастливая семейная жизнь	6,02	7,16	10,35	6,114*
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	10,77	9,53	12,00	3,525
Творчество (возможность творческой деятельности)	11,00	10,53	11,82	0,941
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	9,38	8,22	10,00	1,737

Примечание: *- $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Таким образом, в таблице 2.3 видно, что в выраженности следующих ценностей выявлены значимые различия:

- ценности «активная деятельная жизнь» ($N_{эмп} = 28,853$, $p \leq 0,01$), «жизненная мудрость» ($N_{эмп} = 7,647$, $p \leq 0,01$), «интересная работа» ($N_{эмп} = 23,595$, $p \leq 0,01$) более значимы для школьников с высоким уровнем мотивации к успеху;

- ценности «наличие хороших и верных друзей» ($N_{эмп} = 6,187$, $p \leq 0,05$), «счастливая семейная жизнь» ($N_{эмп} = 6,114$, $p \leq 0,05$) более значимы для школьников с низким уровнем мотивации к успеху.

В таблице 4 представлен сравнительный анализ инструментальных ценностей.

Таблица 4

Иерархия инструментальных ценностей старшеклассников с разным уровнем мотивации к успеху (ср. значение ранга)

Наименование ценности	Уровень мотивации к успеху			H _{Эмп}
	низкий	средний	высокий	
1	2	3	4	5
Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	6,54	7,03	6,29	0,764
Воспитанность (хорошие манеры)	10,38	8,50	9,82	0,975
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	8,00	10,28	8,47	2,260
Жизнерадостность (чувство юмора)	10,23	9,67	7,82	4,462
Исполнительность (дисциплинированность)	11,00	9,16	8,54	6,771*
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	10,69	9,46	7,06	5,039*
Непримиримость к недостаткам в себе и других	9,69	9,47	12,12	4,202
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	8,62	8,53	8,65	0,029
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	9,54	11,41	9,94	1,661
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	10,94	7,77	6,69	2,851*
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	8,38	9,81	9,71	0,639
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	11,54	10,63	10,76	0,195
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	10,69	9,94	8,29	2,075
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	9,15	10,16	10,41	0,647
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	10,69	9,34	11,29	1,744

1	2	3	4	5
Честность (правдивость, искренность)	9,69	10,56	10,12	0,383
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	11,92	9,47	7,53	5,851*
Чуткость (заботливость)	9,31	9,66	8,76	0,238

Примечание: *- $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

В таблице 2.4 видно, что значимые различия выявлены в выраженности таких ценностей, как «исполнительность (дисциплинированность)» ($N_{эмп} = 6,771$, $p \leq 0,05$), «независимость» ($N_{эмп} = 5,039$, $p \leq 0,05$), «эффективность в делах» ($N_{эмп} = 5,851$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное исследование показало, что у школьников с высоким уровнем мотивации достижения будут преобладать ценности профессиональной самореализации («активная деятельная жизнь», «интересная работа», «исполнительность (дисциплинированность)» «эффективность в делах», а у школьников с низким уровнем – личной жизни и межличностного общения («наличие хороших и верных друзей», «счастливая семейная жизнь»), что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Библиографический список

1. Архипова, И.В. Ценностные ориентации старших школьников как детерминанта социального самоопределения / И.В. Архипова // Социально-экономические явления и процессы. – 2010. – №5 (21). – С. 183-188.
2. Буравлева, Н.А. Ценностные ориентации студенческих групп / Н.А. Буравлева // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 6 (108). – С. 129.
3. Карелкин, Е.Н. Социально-психологические особенности студенческой молодежи / Е.Н. Карелкин // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2014. – № 4. – С. 156.
4. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: СМЫСЛ, 1992. – 17 с.
5. Мальцев, В.С. Ценности и ценностные ориентации личности / В.С. Мальцев. – М.: Лаборатория Книги, 2012. – 123 с.

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

С. Ю. Абдыкаимова

аспирант БГУ, г. Бишкек, Кыргызстан

Аннотация: в статье рассматривается значимость старшего школьного возраста, обусловленная постановкой актуальных задач в этот период. Мотивация обозначена как предиктор успешности обучения. Экспериментально исследовано влияние мотивации на успешность учебной деятельности. Выделены уровни мотивации, коррелирующие с оценочными результатами.

Ключевые слова: мотивация, ведущая деятельность, личностные факторы, возрастной кризис, личностное самоопределение, успешность учебной деятельности, старшие подростки.

MOTIVATION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIVITY OF SENIOR ADOLESCENT

S. Y. Abdykaimova

postgraduate student, BHU, Bishkek, Kyrgyzstan

Annotation: The article discusses the significance of senior school age, due to the formulation of urgent tasks during this period. Motivation is indicated as a predictor of learning success. Experimentally investigated the effect of motivation on the success of educational activities. The levels of motivation that correlate with the estimated results are highlighted.

Keywords: motivation, leading activities, personal factors, age crisis, personal self-determination, success of educational activities, older teenagers.

Современное социальное общество предъявляет к старшеклассникам ряд требований: окончание школы; профессиональное самоопределение; личностное самоопределение. В данной ситуации проблема успеваемости школьников, сказывающаяся на дальнейшей учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов, встает особенно остро. Изучение личностных особенностей старшеклассников, оказывающих влияние на эффективность учебной деятельности, дает возможность проанализировать факторы успешности учебного процесса. Старший школьный возраст один из наиболее значимых периодов в жизни человека. Ведущим видом деятельности в данном возрастном отрезке является учебная деятельность, связанная с постановкой и реализацией планов на будущее [8, с. 452].

В социальной ситуации развития старших школьников характерна неоднородность их положения – порог между специфическими проблемами подросткового возраста и задачами жизненного самоопределения перед вступлением в период взрослости. Данное сочетание условий социальной ситуации развития определяют особенности этого возрастного периода. Происходят качественные изменения в системе мотиваций и отношений личности старшеклассника, определяющие изменения в познавательной и личностной сферах. Особую актуальность приобретают задачи социального и личностного самоопределения как определения себя и своего места во взрослом мире, наступает по Э. Эриксону кризис идентичности [9, с. 414].

Развитие познавательных мотивов – интерес к знаниям становится более глубоким, образование приобретает характер самообразовательной деятельности. Мотивы и цели самообразования вызывают новые способы самообразовательной деятельности, оценка этих особенностей и их преобразование, поиск и выработка новых способов познавательной деятельности [3, с. 144]. Мотив получения хорошей отметки также возрастает. Стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, выражение себя как индивидуальности формирует познавательный мотив. Мотивами учебной деятельности выступают формирующееся самоопределение личности и подготовка к самостоятельной жизни.

Таким образом, в старшем школьном возрасте учебная деятельность преобразуется под влиянием возрастных задач самоопределения. Совершенствование познавательных процессов, развитие познавательных мотивов, способностей к самообразованию, самоконтролю способствует повышению качественных характеристик учебной деятельности старшеклассника.

Понятие «успешность обучения» рассматривается учеными в двух основных направлениях. Одни исследователи связывают успешность с эмоциональным состоянием ученика, его личным отношением к результатам своей учебной деятельности [12, с. 25; 10, с. 272]. Во втором случае успешность обучения рассматривается в ракурсе проблемы результативности и эффективности обучения, а также успешность обучения фигурирует в контексте показателей качества образования [1, с. 347; 6, с. 47; 11 с. 160]. В данном понимании успешность учебной деятельности, ее результативность и эффективность сводится к понятию учебной успеваемости. В нашем исследовании успешность обучения также соотносится с ее результативностью, принимая высокую успеваемость учащихся за успешность учебной деятельности.

Успеваемость или успешность учебной деятельности определяется множеством факторов, которые можно разделить на внешние и внутренние к внешним факторам относятся социальные (материальное положение, место жительства, место учебы) и педагогические (организация учебного процесса, профессионализм и личность учителя, материально-техническая база учебного процесса) аспекты обучения [5, с. 224]. К внутренним факторам относятся познавательные и личностные аспекты обучения. Познавательные факторы: восприятие, мышление, воображение, память, речь, внимание, интеллектуальные стили познания. Личностные факторы: мотивационные, волевые, эмоциональные факторы и самооценка [4, с. 200].

Одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности личности является мотивация. Успешность деятельности детерминирует характером мотивации, от которой зависит активность, настойчивость личности в выполнении деятельности [2, с. 214]. Наличие мотивированности способствуют адаптации к условиям учебной деятельности. Ученик, стремясь к самостоятельности, выполняет роль учителя по отношению к самому себе, осуществляя его функции – мотивирует, регулирует, контролирует и оценивает свою учебную деятельность на всех ее этапах (анализа, проектирования, реализации). Изменение отношения обучаемого к собственной деятельности способствует формированию рефлексивного самоуправления учебной деятельностью.

Таким образом, успешность учебной деятельности детерминируется множеством факторов. Психологическими факторами успешности обучения выступают познавательные и личностные аспекты учебной деятельности, обнаруживающие взаимосвязанность с мотивацией учебной деятельности.

Понятие мотива объединяет структуры: личностные; деятельностные. Делится: на внешние мотивы (достижение ради оценивания со стороны); внутренние мотивы (интерес к процессу деятельности). Без актуализации, является внешним для ученика [12, с. 96].

В связи с проведенным анализом литературных источников возникла цель: исследовать влияние мотивации на успешность учебной деятельности старших подростков.

Гипотеза: высокий уровень мотивации достижения является предиктором успешности обучения старшеклассников.

Выборка. Исследование проводилось на базе школы-лицея №37, г. Бишкека. В исследовании принимали участие 92 ученика в возрасте от 14 до 17 лет (43 мальчика и 49 девочек). Для сравнения были выделены 3 группы: в первую группу вошли 26 школьников (8 мальчиков и 18 девочек) с высоким уровнем успеваемости учебной деятельности, во вторую группу – 50 школьников (25 мальчиков и 25 девочек) со средним уровнем успеваемости учебной деятельности, в третью группу – 16 школьников (10 мальчиков и 6 девочек) с низким уровнем учебной деятельности.

В исследовании принимали участие ученики 9-11-х классов.

Методика. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (Андреева А.Д., Прихожан А.М., 2006). Данная методика направлена на изучение уровней познавательной активности, мотивации достижения, проявления тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности. Опросник состоит из 40 вопросов – утверждений с вариантами ответов «Почти никогда», «Иногда», «Часто», «Почти всегда». В результате обработки методики выявляют уровень развития мотивации учения от резко отрицательного отношения к учению до продуктивной мотивации с выраженным преобладанием познавательной мотивации и положительным отношением к учению и степень выраженности отдельных показателей эмоционального отношения к учению. Данная методика позволила рассмотреть влияние мотивов личности на успеваемость школьников.

Исследование успешности учебной деятельности старшеклассников проводилось на основе итоговых отметок по учебным дисциплинам, отраженным в школьном журнале. Итоговый оценочный показатель основных предметов (математика, русский язык, английский язык- профильный). Использование данных итоговых результатов за 3-ю четверть, позволило выявить уровень успешности старшеклассников. Выборка разделена на 3 группы: группа 1 – высокая успеваемость $\geq 4,3$ от максимального среднего значения итоговых отметок по 3-м основным предметам; группа 2 – средняя успеваемость $\geq 3,7$; группа 3 – низкая успеваемость $< 3,7$.

В исследовании в соответствии с целью и задачами применялись следующие методы:

При написании данной работы был использован библиографический метод, в ходе которого проводится анализ и систематизация материала, характеризующего предмет исследования.

Вторым методом, который был использован в данной работе, являлся психодиагностический, позволяющий провести эмпирическую проверку выдвинутых нами гипотез посредством психодиагностических методик.

Также в работе были применены математические методы обработки данных посредством компьютерной программы «SPSS 17.0» и методы статистической обработки, повышающие обоснованность выводов в психологических исследованиях за счет использования вероятностей логики и вероятностных моделей.

Методы статистической обработки:

При обработке экспериментальных данных первоначальным этапом послужило определение характера распределения данных с помощью критерия Колмогорова – Смирнова.

Следующим этапом математической обработки данных послужило определение различий между выделенными группами путем сравнительного анализа с помощью критерия Крускала-Уоллиса (H), направленного на оценку различий по степени выраженности анализируемого признака между тремя и более выборками и основанного на подсчете различий сумм рангов выборочных данных в каждой выборке; критерия Манна-Уитни (U) для оценки различий в уровне выраженности исследуемого признака между двумя выборками, основанного на подсчете различий сумм рангов выборочных данных в каждой выборке; критерия Фишера (ϕ) для оценки различий между процентными долями двух выборок. Для изучения взаимосвязи между показателями шкал методик применялся коэффициент корреляции рангов К. Спирмена (r), определяющий степень тесноты и направленность связи порядковых признаков.

Полученные результаты были интерпретированы и подведены итоги исследования. Данные исследования успешности учебной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Средние ранги показателей успеваемости учащихся 3-х групп

Шкалы	Группа 1 (n=26)	Группа 2 (n=50)	Группа 3 (n=16)	H	p
	Средний ранг				
Успеваемость	57,27	43,39	38,72	6,51	<0,05

Применив статистический H-критерий Крускала-Уоллиса для оценки достоверности различий между группами, получили статистически достоверные различия между группами по успеваемости школьников (H = 6,51; $p < 0,05$), высокие показатели которой в группе школьников с высоким уровнем успеваемости, и низкие в группе школьников с низким уровнем успеваемости.

Данные методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (табл. 2).

Таблица 2

Средние ранги по шкалам методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в 3-х группах

Шкалы	Группа 1 (n=26)	Группа 2 (n=50)	Группа 3 (n=16)	H	p
	Средний ранг				
Познавательная активность	45,6	47,3	45,1	0,11	>0,1
Мотивация достижения	58,7	41,7	41,5	7,65	<0,05
Тревожность	44,5	46,9	48,1	0,21	>0,1
Гнев	44,3	47,9	45,5	0,32	>0,1
Уровень мотивации	54,5	43,9	41,4	3,43	>0,1

Применив статистический Н-критерий Крускала-Уоллиса для оценки достоверности различий между группами, получили статистически достоверные различия между группами по шкале «Мотивация достижения» ($N = 7,65$; $p < 0,05$), высокие показатели которой в группе школьников с высоким уровнем успеваемости и низкие в группе школьников со средним и низким уровнями успеваемости. У школьников с высоким уровнем успеваемости, в большей степени, чем у школьников со средним и низким уровнем успеваемости, выражена мотивация достижения, они более настойчивы в достижении целей, стремятся к улучшению результатов учебной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Показатели выраженности мотивации учения в 3-х группах

Уровни мотивации	Группа 1 (n=26)		Группа 2 (n=50)		Группа 3 (n=16)	
	N	%	N	%	N	%
I уровень	-	-	-	-	-	-
II уровень	6	23	7	14	1	6,2
III уровень	17	65,3	24	48	7	43,7
IV уровень	1	3,8	12	24	7	43,7
V уровень	2	7,6	6	12	1	6,2

Среди старшеклассников преобладает 3-й уровень мотивации учения – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией (65,3%, 48%, 43,7% в 3-х группах соответственно). 4-й уровень мотивации учения, характеризующийся сниженной мотивацией, переживанием «школьной скуки» при сравнении присутствует у учащихся с низким уровнем успеваемости ($F = 3,31$; $p < 0,01$). Так, у большинства старшеклассников наблюдается средний уровень мотивации учения, сниженная познавательная мотивация более выражена в группе учащихся с низким уровнем успеваемости учебной деятельности.

Полученные данные показывают, что учащиеся с высоким уровнем успеваемости обладают более выраженными мотивами учения и достижения, что также подтверждает выдвинутые нами гипотезы взаимовлияния мотивации учебной деятельности на успешность обучения.

Данные корреляционного анализа.

Корреляционный анализ между показателями шкал методик в группе учащихся с высоким уровнем успеваемости показал следующее. Было выявлено, что существует взаимосвязь между показателями шкал «Гнев» методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению ($r = -0,527$; $p < 0,01$), «Мотивация достижения» ($r = 0,425$; $p < 0,05$), «Познавательная активность» ($r = 0,298$; $p < 0,05$) и показателями шкалы «Познавательная активность» и показателя учебной успеваемости ($r = 0,508$; $p < 0,05$). Полученные результаты (табл. 4) свидетельствуют о том, что познавательная активность учащихся, их мотивация достижения находятся в положительной взаимосвязи друг с другом и оказывают влияние на успешность учебной деятельности.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между показателями опросника диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, и показателями успеваемости

Показатели	Познавательная активность	Успеваемость
Гнев	-,247	-,527**
Мотивация достижения	,508**	,425*
Познавательная активность	1	,298*

Примечания: нули перед запятыми опущены; уровни значимости: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$; выделены значимые корреляции при $p < 0,01$ и $p < 0,05$.

Выводы: Проведенный анализ данных психодиагностического исследования старшеклассников с различным уровнем успешности учебной деятельности установил, что мотивация оказывает влияние на учебную деятельность учеников старшей школы. В исследуемых группах был выявлен средний уровень успешности учебной деятельности, мотивации учения и эмоционального отношения к учению. Однако сравнительный анализ между выделенными группами обнаружил различия. Школьники с низким уровнем успешности обладают сниженной мотивацией учения и стремлением к лидерству и доминированию. Среди школьников со средним уровнем успешности встречаются ученики с отрицательным отношением к учебе. У школьников с высоким уровнем более выражена мотивация достижения и учения. Факторами успешности учебной деятельности учащихся старших классов выступают сформированность познавательных мотивов, мотивов достижения успеха.

Практическая значимость: полученные данные могут быть использованы психологами и педагогами с целью повышения успеваемости старшеклассников.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Аспект предупреждения неуспеваемости школьников / Ю.К. Бабанский. – Ростов н/Д, 1972. – 347 с.
2. Гасанова, Р.Р. Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Р.Р. Гасанова; Нижегород. гос. архитектурно-строительный ун-т. – Нижний Новгород, 2010. – 214 с.
3. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М., 1983. – 144 с.
4. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М., 1986. – 200 с.
5. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А.Д. Ишков. – М., 2013. – 224 с.
6. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М., 1978. – 47 с.
7. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. — М., 1983. – 96 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М., 2000. – 452 с.
9. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М., 2001. – 414 с.

10. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.

11. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1979. – 160 с.

12. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова. – М., 1993. – 25 с.

АРХЕТИПЫ ЛИЧНОСТИ К.Г. ЮНГА КАК БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Адыкулов

докторант КРСУ, Бишкек, Кыргызская Республика

Аннотация: в статье показано значение архетипов личности К.Г. Юнга в подростковом и юношеском возрасте. Сравняются значения архетипов личности в подростковом, юношеском возрасте и у взрослых.

Ключевые слова: архетипы личности, эго, самость, анима и анимус, тень, персонa, бессознательные психологические детерминанты.

PERSONALITY ARCHETYPES OF C. G. JUNG AS UNCONSCIOUS PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS IN ADOLESCENT AND YOUTH

A.A. Adykulov

Doctor KRSU, Bishkek, Kyrgyz Republic

Annotation: The article shows the value of the archetypes of the personality of C. G. JUNG in adolescence and youth. In addition, it compares the value of personality archetypes in adolescence, youth and adults.

Key words: archetypes of personality, ego, self, anima and animus, shadow, person, unconscious psychological determinants.

На сегодняшний день знания о воздействии бессознательного на личность, открытого более чем сто лет, претерпели большие изменения. В свое время А. Шерозия писал: «И при этом Фрейд не давал никаких рецептов, разрушение, вплоть до разрушения самой личности, представлялось ему неминуемым. А вообще теория бессознательного имеет огромное значение не только для оправдания человека, каков он есть, но и для его воспитания таким, каким он должен быть» [1, с.31].

Воздействие бессознательного, инстинктов, неосознаваемых установок и архетипов личности недоступно сознанию напрямую, они дают о себе знать через сновидения, неосознанные тревоги и страхи, депрессии и т.д. Воздействие этих психологических детерминант таково, что сознательное эго невольно становится объектом воздействия со стороны бессознательного. С усилением влияния коллективного бессознательного также ослабевает руководящая власть сознательного ума. Человек незаметно становится ведомым, в то время как бессознательный и безличный процесс берет руководство на себя. Зато в тех

случаях, когда эта внутренняя адаптация становится проблемой, от бессознательного исходит какое-то удивительное, непреодолимое притяжение, оказывающее мощное влияние на сознательную линию жизни. Сегодня никого уже не удивляет разрушительный или созидательный и целебный терапевтический эффект бессознательного. Казалось бы, психология и педагогика должны опираться на закономерности психологии бессознательного. Как считал К.Г. Юнг, академическая психология не идет на такой риск, подменяет сложные состояния простыми и безнаказанно обходится примитивными вопросами [6].

Педагогика и психология многие сложные состояния психологии человека пытаются объяснить, очевидными, на первый взгляд, доступными и простыми понятиями.

Архетип является своего рода продолжением инстинкта, но уже отличается своим «культурным» происхождением. Архетипы можно сформулировать как архетипические имена или образы (эго–герой, тень, анима, анимус, самость, персона). Архетип личности «эго» является центром сознания и выступает как главный архетип личности. С «эго» могут быть связаны и основные архетипы личности – «тьень», «персона», «анима/анимус», «самость» [2, с. 287].

Как писал К.Г. Юнг «Архетипы оживают только тогда, когда вы терпеливо пытаетесь разобраться в том, почему они что-то значат для человека и каким образом открывают ему свое значение» [3, с. 95].

Из этого следует, открывая значение явления, мы можем найти в ее основе архетип. На каком-то этапе развития подростка и юноши «эго» проявляется как ощущение силы и предчувствие победы над ситуацией. Это ощущение силы может оказаться под мощным воздействием бессознательных психологических детерминант. «Эго» сознательно игнорирует бессознательное, хотя многие его аспекты обусловлены содержанием бессознательной части структуры личности. То, что юношам и девушкам архетип «эго» воспринимается как сила, прилив энергии, предчувствие победы над ситуацией – обнаруживает себя как субъективная сторона, но стремление «эго» к целостности, направленности, анализу опыта во взаимодействии с архетипом «самость» является фактором потенциального качественного личностного роста и проявлением его индивидуальности.

На основании положения Л.С. Выготского о том, что психические функции первоначально складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности, в исследовании была предложена гипотеза, заключающаяся в том, что архетип личности «персона» в подростковом возрасте проявляет себя как стремление к внешним «авторитетам» и обнаруживает себя в индивидуальных и возрастных особенностях личности подростка и юноши.

В качестве психодиагностического инструментария использовалась авторская анкета (тест) на выявление архетипов личности, разработанная в рамках программы исследования бессознательных психологических детерминант. Анкета, построенная из 35 утверждений, позволяет на основе личностных предпочтений подростка и юноши обнаружить признаки проявления архетипов личности К.Г. Юнга по пяти шкалам, а также определить их значимость для подросткового и юношеского возраста.

Утверждения, предложенные в анкете, относящихся к архетипу «эго», проявляются в том, что юноша или девушка: начинают представлять себе желаемый, сильный образ себя как настоящего героя; иногда чувствуют силу,

прилив энергии; когда начинают новое дело, ощущают предчувствие победы; могут отказаться от своих собственных сиюминутных желаний (импульсов); осознают, что могут достичь желаемого благодаря собственным усилиям; начинают осознавать, что «Я есть»; стремятся быть самостоятельными в своих решениях, касающихся их собственных действий и поступков.

Архетип личности «персона» выявляется через утверждения, которые, в целом, направляют субъекта «вовне», и обнаруживается в том, что подросток, юноша или девушка: общителен, поддерживает дружеские отношения; любит предлагать для друзей что-то новое; для него (нее) важен статус, авторитет и имидж среди друзей; больше коллективист, нежели индивидуалист; больше принадлежит к группе друзей или семье, чем себе; много занимается проблемами друзей (группы).

Признаки архетипа личности «самость» обнаруживаются в утверждениях, где юноша или девушка подтверждает, что: развитие и есть прогрессивное движение вперед; ради будущих целей можно отказаться от своих сегодняшних желаний; возникает желание познать свое высшее предназначение и открыть в себе духовное, заниматься творчеством, стремиться к свободе и найти смысл жизни; считает любовь очень важной ценностью, хочет любви; проявляются признаки страдания и тоски.

Архетип «тень» у юноши или девушки выявляется в следующих утверждениях: иногда боится некоторых своих воспоминаний; иногда не может контролировать свои желания; некоторые мысли несут в себе негативный оттенок и тревожат; есть некоторые негативные черты личности, которых он (она) боится; беспокоит то, что может оказаться в образе плохого человека; иногда в сновидениях видит темную, примитивную, враждебную или пугающую фигуру; иногда беспокоят непонятные тревоги и страхи.

Следующий архетип личности «анима/анимус» выявляется в утверждениях, в которых юноша или девушка: может вести внутренний диалог со своим идеалом (кумиром) мужчины (женщины); представляет в идеале и знает, какие мужские или женские черты характера ему (ей) нравятся; интересуется властью, лидерством; не всегда нравится поддерживать взаимоотношения или родственные связи; проявляет черты мужского характера; нравятся женщины, которые во власти; желает быть во власти и управлять людьми.

В исследовании приняли участие 495 школьников, в том числе 221 респондент учащиеся 7-х классов, 180 старшеклассников 11-х классов средних школ и гимназий № 2, 16, 18, 38, 66, 67 г. Бишкека; 49 студентов вузов: Бишкекского государственного университета им. К. Карасаева (БГУ), Кыргызского государственного художественного училища им. С.А. Чуйкова (КГХУ), а также взрослые – школьные психологи – 45 человек.

Анкета была представлена респондентам на бумажном носителе. Общие суммы итоговых ответов подсчитаны по каждому психологическому параметру, переведены в шкалы, и по ним выведены средние баллы индивидуально по каждому респонденту и по возрастам 13 лет, 17 лет и 20-21 год и взрослых.

Результаты исследования должны были показать значения и важность архетипов «эго», «самость», «тень», «анима/анимус», «персона» для подростков, юношей и девушек.

Результаты исследования. Как показали результаты исследования, у девочек 13 лет первое и второе места по значимости занимают архетипы «персона» и

«самость» (3,19 и 3,18 балла). Архетип «эго» занимает третье место (2,89 балла). Четвертое и пятое место занимают архетипы «тень» и «анимус» (2,14 и 1,24 балла) (табл. 1).

Таблица 1

Значимость архетипов личности у мальчиков и девочек 13 лет

Возраст	Архетипы личности/Средние баллы				
	эго	самость	тень	анима (с)	персона
девочки 13 лет – 108 чел.	2,89	3,18	2,14	1,24	3,19
мальчики 13 лет – 113 чел.	3,46	2,90	2,23	1,48	3,51
Итого – 221 чел.	3,17	3,04	2,19	1,36	3,35

У мальчиков 13 лет первое место занимает архетип «персона» (3,51 балла). Второе место занимает архетип «эго» (3,46 балла). Далее следуют архетипы «самость» (2,90 балла), «тень» (2,23 балла) и «анима» (1,48 балла).

В подростковом возрасте у девочек и мальчиков 13 лет архетип «персона» доминирует по сравнению с архетипом собственного «эго». Как показали полученные данные, в этом возрасте на мальчиков и девочек в возрасте 13 лет очень сильное воздействие оказывает архетип «персона», затем «самость» и «эго».

У мальчиков в возрасте 13 лет после архетипа «персона» обнаруживается более высокое значение архетипа «эго», чем у девочек. При этом следует отметить, что воздействие архетипа «самость» у девочек 13 лет чуть выше архетипа «эго», также оно выше, чем у мальчиков.

В следующей таблице 2 показано, что у юношей и девушек 17 лет по значимости на первое место выходит архетип «эго» (3,66 и 3,24 балла), затем по значимости архетип «самость» (3,44 и 2,65 балла) и только на третье место по значимости выходит архетип «персона» (2,62 и 2,47 балла).

В старшем возрасте в группе юношей 17 лет архетип «персона» получает ниже балл по сравнению с подростками.

Четвертое и последнее пятое место занимают архетипы «тень» (1,65 балла) и архетип «анимус» (1,00 балла).

Таблица 2

Значимость архетипов личности у юношей и девушек 17 лет

Возраст	Архетипы личности/Средние баллы				
	эго	самость	тень	анима (с)	персона
девушки 17 лет – 123 чел.	3,66	3,44	2,19	1,87	2,62
юноши 17 лет – 57 чел.	3,24	2,65	1,65	1,00	2,47
Итого 17 лет – 180 чел.	3,45	3,04	1,92	1,43	2,55

Можно отметить, что в группе 17 лет юноши и девушки выходят из внешней зависимости архетипа «персона» и у них доминирует архетип «эго» и «самость».

В исследование для сравнительного анализа по выявлению значимости архетипов личности были включены студенты художественного училища, БГУ и взрослые (табл. 3).

Сравнение значимости архетипов личности у юношей и девушек в разных возрастах показывает, что архетипы «эго» и «самость» имеют тенденцию к возрастанию по степени значимости.

Взаимосвязь архетипа «эго» с другими архетипами личности у школьников, студентов Художественного училища и БГУ и взрослых

Возраст	Архетипы личности/Средние баллы				
	эго	самость	тьнь	анима (с)	персона
школьники 13 лет – 221 чел.	3,17	3,04	2,19	1,36	3,35
школьники 17 лет – 180 чел.	3,45	3,04	1,92	1,43	2,55
20-21 лет студ-ты ХУ и БГУ юн/дев. – 49 чел.	3,33	3,24	2,27	1,65	2,00
взрослые 36,2 лет – 45 чел.	3,39	3,62	0,94	1,33	3,11

Данные свидетельствуют о том, что в юношеском возрасте наблюдается тенденция увеличения воздействия архетипа «анима/анимус», чем это наблюдается в подростковом возрасте (рис).

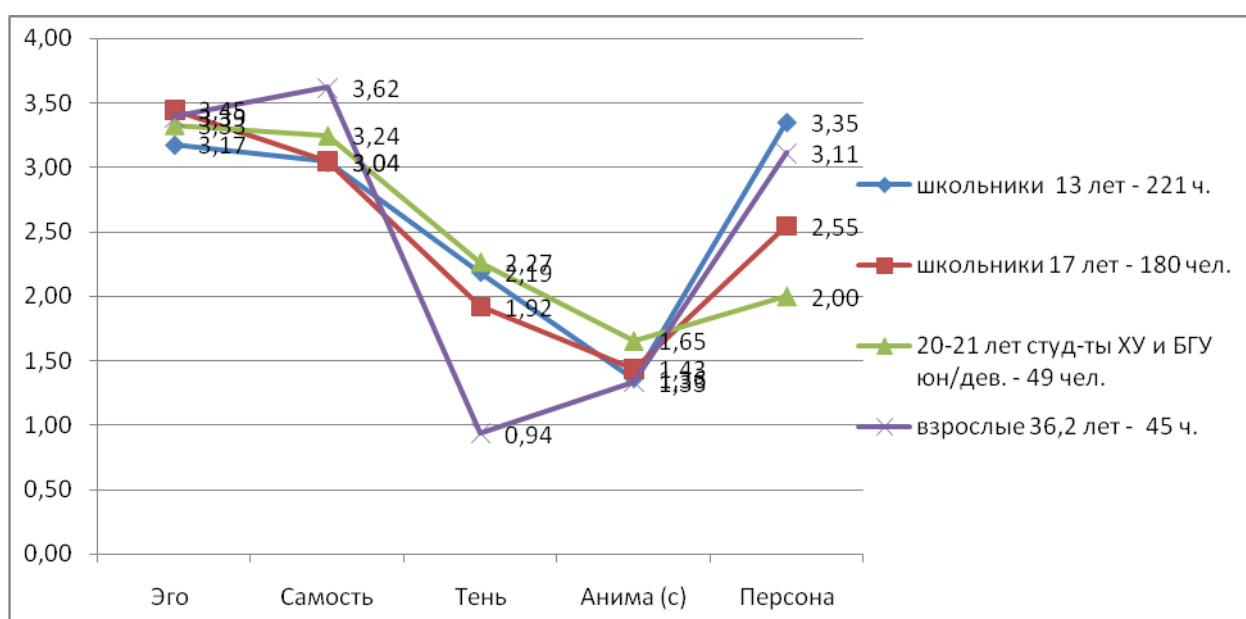


Рис. Взаимосвязь и динамика архетипов у школьников и студентов Художественного училища, БГУ и взрослых

Значение архетипа «самость» у юношей и девушек в 20-21 год, по сравнению с подростковом возрасте, возрастает и получает самый наивысший балл (3,33 балла), по значимости выше, чем в 13 лет и занимает первое место. Здесь обнаруживается тенденция увеличения значимости архетипа «самость» в 17 лет и 20-21 год, чем у подростков в 13 лет.

Сравнение значимости архетипов личности у юношей и девушек в разных возрастах показывает, что архетип «эго» имеет тенденцию к возрастанию по степени влияния на развитие личности в юношеском возрасте.

Эти факты подтверждают положение К.Г. Юнга о том, что, начиная с 13-14 лет, возникает осознание своего «эго». Это положение выражается здесь в том, что с возрастом у юношей и девушек значение и осознание своего «эго» увеличивается.

Таким образом, как показали результаты данного исследования, в подростковом возрасте в 13 лет архетип «персона» ставится на первое место. Это может быть связано с тем, что подросток еще недостаточно осознает свое «эго»,

свою индивидуальность, с другой – подросток остается под сильным влиянием семьи, референтной группы, одноклассников, сверстников и т.д.

Этот факт имеет практическое значение для педагогической психологии, так как подросток попадает в зависимость от своей референтной группы или «авторитетов» не столько потому, что он имеет слабую волю, а в связи с тем, что для него лично это «объективный фактор», диктуемый со стороны бессознательных психологических детерминант.

В старшем возрасте большее влияние на юношей и девушек оказывает архетип «эго». Факты, показывающие, что архетип «эго» в юношеском возрасте имеет тенденцию к возрастанию по степени влияния на развитие личности, подтверждают положение К.Г. Юнга о том, что, начиная с 13-14 лет, у юношей и девушек возникает осознание своего «эго» и с возрастом оно увеличивается. Эта тенденция обнаруживается как динамика значимости архетипа «эго» от подростков 13 лет до юношеского возраста и у взрослых. Наряду с этим, у юношей и девушек в 17 лет и 20-21 год,

а также у взрослых значимость архетипа «самость» выше, чем у подростков в 13 лет.

Как показывает исследование, доминирование значения архетипа «персона», когда подросток ориентирован «вовне» (статус, авторитет и имидж среди друзей) у подростка в поведении выражается в том, что «друзья (подруги) превыше всего». Авторитет друзей так высоко ценится, что ни во что может ставить мнение и слова родителей.

Здесь мы можем обнаружить истоки возникновения значения и смысла по отношению ко многим вещам, отношениям, которые, с одной стороны, «приходят» как воздействие внешних факторов социального окружения. С другой стороны – пока доминирует и действует архетип «персона», подросток не может адекватно воспринимать слова, педагогические воздействия со стороны взрослых людей. Такой же пример, по аналогии можно привести ко многим частным случаям педагогической практики: к наркотикам (курение, алкоголь) и другим видам зависимости (игромании) и т.д.

При доминировании значения архетипа «тень» на личность юношей или девушек влияние архетипа «тень», выражается как воздействие чего-то неизвестного, порождающее страх и тревогу. К.Г. Юнг особо отмечал, что страх перед бессознательным психическим является главным препятствием не только на пути самопознания, но в равной степени на пути роста и распространения психологического познания.

Доминирование значения архетипа «тень» может свидетельствовать о необходимости проведения собеседования и его анализа с юношей или девушкой для выявления причины этой чрезмерной тревожности или состояния неосознанного страха.

Выводы:

1. Значение архетипа «персона» в подростковом возрасте занимает доминирующую позицию по сравнению с остальными архетипами личности. Значение архетипа «персона» в юношеском возрасте имеет тенденцию к снижению.

2. К юношескому возрасту имеют тенденции к возрастанию архетипы личности «эго», «самость», «тень», «анима/анимус».

3. При выявлении, какой из исследуемых архетипов личности имеет наибольшее значение, обнаруживаются некоторые психологические индивидуальные, возрастные особенности изучаемых архетипов личности в подростковом и юношеском возрасте.

Библиографический список

1. Шерозия, А.Е.К проблеме сознания и бессознательного психического / А.Е. Шерозия. – Тбилиси: Мецниереба, 1973. – 522 с.
2. Юнг, К.Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К. Г. Юнг и др.–М.: Мартис, 1995. – 320 с.
3. Юнг, К.Г. Человек и его символы / К.Г. Юнг; под общ. ред. С.И. Сиренко. – М.: Серебряные нити, 1997. – 368 с.
4. Юнг, К.Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; под общей ред. В. Зеленского. – М.: Университетская книга; АСТ, 1997. – 717 с.
5. Юнг, К.Г. Сознание и бессознательное: сборник / К.Г. Юнг; пер. с англ. СПб, М.: Университетская книга; АСТ, 1997. – 544 с.
6. Jung, C.G. Analytical Psychology: Its Theory and Practice. The Tavistock Lectures. London a. Henley, 1968. – 224 с.

БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Адыкулов А.А.

докторант КРСУ, Бишкек, Кыргызская Республика

Аннотация: в статье раскрываются некоторые теоретические и методологические подходы исследования бессознательных психологических детерминант в юношеском возрасте. Бессознательное рассматривается как ресурс, предполагающий теоретическое критическое осмысление, расширение и применение культурно-исторического, системного, субъектного подходов; принципов целостности, развития, детерминизма и др. Исходной парадигмой является то, что психика человека не ограничена сознанием, и бессознательная часть психики представляет большую часть, чем сознание.

Ключевые слова: теоретические и методологические проблемы, бессознательное, среда, развитие личности, творчество.

THE UNCONSCIOUS AS A RESOURCE IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE

A.A. Adykulov

Doctor KRSU, Bishkek, Kyrgyz Republic

Annotation: the article reveals some theoretical and methodological approaches to the study of the unconscious psychological determinants in adolescence. The unconscious is considered as a resource that involves theoretical critical comprehension, expansion and application of cultural, historical, systemic and subject approaches; integrity

principles, development, determinism and others. The initial paradigm is that the human psyche is not limited to consciousness and the unconscious part of the psyche represents much more than consciousness.

Keywords: theoretical and methodological problems, unconscious, psychological determinants, personal development, creation.

Практическое применение достижений знаний в области бессознательного в воспитании личности является сложной проблемой. Бессознательное недоступно напрямую для сознания, поэтому бессознательное для него может быть освоено через абстрактные знания, теории, исследования, научные опыты.

Отмечая важность и необходимость учета явлений бессознательного, который способствует многим аспектам педагогического процесса, Г.А. Асмолов, наряду с этим отмечает, что неосознанность некоторых внутренних приемов работы нередко становится препятствием на пути дальнейшего совершенствования в этом виде деятельности [9, с. 85–86].

На современном этапе развития психологии теория и методология характеризуются синтезом достижений классиков российской психологии и новыми подходами в переосмыслении достижений классиков мировой психологии (А.Г. Асмолов, 1979; Л.С. Выготский, 1984, 1987; В.А. Барабанщиков, 2003; М.С. Гусельцева, 2007; Т.В. Корнилова, 2005, 2007; С.Д. Смирнов, 2006; Д.А. Леонтьев, 2007; И. Пригожин, 2001; Б.А. Мазилев, 2006; Д.Б. Эльконин, 1978, 1989; Э.Г. Юдин, 1978 и др.).

Считается, что феномен бессознательного, открытый более, чем сто лет назад, связан он с именем З.Фрейда. К его заслугам следует отнести то, что, во-первых, он утвердил существование феномена бессознательного; во-вторых, он, работая с пациентами, установил терапевтический лечебный эффект работы с бессознательной сферой. В-третьих, надо признать, несмотря на упреки, что он слишком акцентировал и много внимания уделял сексуальному развитию, З. Фрейд оградил, в какой-то степени, изучение психологии бессознательной сферы от вторжения в нее мистики и мистических учений.

Однако феномен бессознательного изучался многими философами и ранее присутствовал в религиях и мифах народов мира. Начало и история обращения к проблеме бессознательного корнями уходит в глубокую древность. К примеру, как отмечает В. Лейбин, еще в древнеиндийской философии признается существование «неразумной души», «неразумной жизни», «неподвластных чувств» (Древнеиндийская философия (начальный период) М., 1972, с. 231); в ведийской литературе Упанишад говорится о «пране» (жизненной энергии), которая изначально является бессознательной; буддийское учение йоги признает, что кроме сознательного разума имеется бессознательная, но психически активная область (Радхакришна С. Индийская философия. М., 1957. Т. 2, с. 321-322) [7, с. 27].

Как показывает автор, определенное представление о бессознательном З. Фрейд действительно почерпнул у древнегреческих философов (Платон, Эмпедокл, Аристотель, Гераклит) и вел полемику со своими предшественниками – Кантом, затем и с Декартом, стоявшим на позиции тождества сознательного и психического: «Я мыслю, следовательно, я существую» [7, с.28–29].

Таким образом, до З. Фрейда в работах многих ученых уже встречались философские и психологические вопросы бессознательного. Термин «психоанализ» впервые был введен венским врачом Йозефом Брейером

(1842-1925), названный им «катартическим» в честь понятия «катарсис» (Аристотель), что означало «очищение» от аффектов [7, с.63,64].

Трудность исследования взаимосвязи бессознательного и сознания в психике человека заключается в том, что она, согласно исследованиям классиков психологии, предполагает выявление неосознаваемых компонентов психики посредством сновидения (инстинкты по З. Фрейду); через неосознаваемые установки (Д.Н. Узнадзе); через архетипы (личные, коллективные), символы, психические функции (К.Г. Юнг) и др. [10, 11,13]

Было время, когда изучение личности осуществлялось только в русле сознательной части психики без исследования бессознательной сферы, что было обусловлено историческими особенностями того соответствующего периода. Советские психологические школы, оказавшиеся под идеологическим прессом партийных решений и постановлений, даже при желании не могли принять открытие бессознательного официально. Понимание и осмысление значения открытия сферы бессознательного происходит в научной психологии до сих пор. В тот исторический период психология, и в целом психика человека, рассматривалась преимущественно как психология сознания.

По мнению, Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова «психология сознания» стала первой парадигмой зарождающейся психологии. Главным методологическим недостатком психологии сознания являлась установка на понимание законов, регулирующих работу сознания, как внутренне присущих самому сознанию, а не порождаемых в процессе взаимодействия человека с миром [5].

Ограничение психики только лишь сознанием имело свои последствия, ведущие к кризису психологии, о котором говорил в свое время Л.С. Выготский. Наиболее полно проблема кризиса в психологии была показана Л.С. Выготским, где он в тезисной форме описал признаки психологического кризиса, как отсутствие общепризнанной системы науки: каждое изложение психологии у виднейших авторов построено по совершенно иной системе; все основные понятия и категории толкуются по-разному. Кризис касается самых основ науки. Как считал Л.С. Выготский, кризис разрушителен, но благотворен: в нем скрывается рост науки, ее обогащение, сила, а не бессилие или банкротство; никакая психологическая работа невозможна без установления основных принципов этой науки. Прежде чем приступить к постройке, надо заложить фундамент; наконец, общей задачей является выработка новой теории – «обновленной системы науки» [3, с. 291–436].

В качестве методологической основы исследования бессознательной сферы, ее психологических параметров в педагогической психологии, на наш взгляд, остаются недостаточно раскрытыми некоторые положения теории Л.С. Выготского, включающие культурно-исторический подход, принцип историзма психического развития, социальную ситуацию развития, периодизацию возраста, основные психологические новообразования, приобретаемые на этапах развития, зону ближайшего развития применительно к исследованиям бессознательного. В трудах Л.С. Выготского социальная ситуация развития рассматривается как исходный момент для всех изменений, происходящих в развитии. Она целиком и полностью определяет те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Однако, как и какие психологические

механизмы бессознательной сферы сопутствуют в каждой социальной ситуации развития, остается малоисследованной частью современной педагогической психологии.

Образовательная среда является пространством личностного развития, саморазвития и личностного самоопределения школьников и студентов, поэтому исследования в области педагогической психологии, могут проводиться в русле:

– классического подхода, когда методология строится по образцу естественных наук как субъект-объектное познание, основанное на методологии эмпирического исследования;

– неклассической психологии, когда наблюдается активное включение в рассмотрение социально-исторического, культурного контекста, рассмотрение человека как индивида, способного к самодетерминации. Здесь обнаруживается путь от детерминизма к рассмотрению личности как творца, активного субъекта, не только формируемого извне или изнутри заранее заложенными программами, сколько как самосозидающего, самодетерминируемого;

– постнеклассической психологии. Как считает Т.В. Корнилова, переход к следующей постнеклассической стадии науки ... связан с достижениями в области культурологии, постпозитивистской философии и появлением новых типов организации знаний [6, с. 45].

Истоки неклассической психологии ученые связывают с ранними произведениями Л.С. Выготского. Общий генетический закон, сформулированный Л. С. Выготским, говорит о формировании высших психических функций человека по принципу превращения интерпсихических процессов в интрапсихические. В своих внутренних и глубинных основаниях закон был проработан им именно при создании метода объективного анализа литературных произведений. Это означает, что функции первоначально складываются в коллективе в виде отношений детей, а затем становятся психическими функциями личности [12, с. 146-147].

Неклассическая психология в широком смысле слова – это все способы построения психологического знания и психологической практики.

Л.С. Выготский подчеркивал важность нового направления – изучение бессознательного. Анализируя психоанализ, в качестве достоинств автор выделял громадные теоретические ценности, которые заложены в самой теории психоанализа; возможность к привлечению бессознательного к расширению сферы исследования...» Искусство как бессознательное есть только проблема; искусство как социальное разрешение бессознательного – вот ее наиболее вероятный ответ», – отмечал Л.С. Выготский [4, с. 82-83].

По мнению Л.С. Выготского, психоанализ должен выйти из «пансексуализма и инфантильности» и внести в круг своего исследования всю человеческую жизнь, а не только ее первичные и схематические конфликты. Наряду с отказом «от некоторых основных и первородных грехов самой теории», наряду с бессознательным необходимо учитывать и сознание не как чисто пассивный, но и «как самостоятельно активный фактор». Прозорливость Л.С. Выготского в изучении бессознательного проявляется в том, что через сознание мы проникаем в бессознательное, мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные, и кто не знает, что всякий акт искусства непременно включает как свое обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации [4, с. 82-83].

Системный подход показывает, что целое не сводится к свойствам своих частей (Л.С. Выготский). Психика не сводится только к свойствам сознания, также образом, как психика не ограничивается свойствами бессознательного.

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского в качестве методологической основы исследования психологических параметров ориентирует на изучение, прежде всего, «среды ребенка». Бессознательные психологические детерминанты как психологические факторы, условия, могут выступать в качестве независимых переменных, обеспечивающих успешность развития личности юноши и девушки как субъекта в ситуации, во взаимодействии с окружающими.

К примеру, творчество имеет психологические закономерности, которые связаны не только с сознательной частью психики, но и с бессознательными процессами, определяемыми исследователями как бессознательное, подсознание, высшее бессознательное (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Л.С. Выготский, 1987; А.Л. Галин, 1989; Е.П. Ильин, Г. Селье, 1987 и др.).

Феномен бессознательного связан с творчеством, развитием личности, а также образованием значений и смысла. А.А. Брудный, показывая связь феномена бессознательного с пониманием, отмечал, что за осознаваемым пониманием встает смысловое восприятие, которое зависит от факторов, выходящих за пределы сознания («эффект Кулешова», установка, эталон «наиболее вероятного») [2, с. 100-101].

Важной методологической являлся и до сих пор является задачей поиск единиц психики.

Начиная с подросткового и юношеского возраста личность, проявляя активность, с момента осознания своего Я (эго), становится субъектом своих внутренних психологических содержаний личности. Доминирующая установка (на внешние факторы – экстравертная, или на внутренние – интровертная), уровень соотношений внутренних детерминант (мышление, чувства, ощущения, интуиция) связаны с проявлением архетипов личности К.Г. Юнга, творчества, а также личностными качествами.

Изучение творчества в юношеском возрасте предполагает необходимость учитывать взаимосвязь и закономерности взаимодействия, которые возникают между бессознательной сферой и сознательными процессами. Психологические детерминанты бессознательной сферы в юношеском возрасте как источник могут обеспечивать творческий процесс и обуславливать творчество, креативность, определять его как субъекта в социальной ситуации развития, содействовать формированию личностных качеств. Как оказалось, такие психические функции, как чувства, интуиция в большей степени влияют на художественное творчество студентов, нежели мышление, и совсем незначительно оказывает воздействие на творчество такая психическая функция, как ощущение [1].

Юношеский возраст выступает как особый период развития личности, в котором творчество становится важным психологическим фактором становления личности юношей и девушек. Творчество позволяет им становиться созидателем и «архитектором» своей личности, своего будущего, проявлять художественное, научное и другие виды творчества. Творчество выступает как психологический процесс, на основе которого создается новое, благодаря которому у юношей и девушек формируются психологические основы вступления во взрослую,

самостоятельную жизнь, где каждый их шаг во времени по отношению к своему будущему является для них новым.

Психологические детерминанты бессознательной сферы в юношеском возрасте (неосознаваемые установки, экстравертная и интровертная установки, психические функции) являются ресурсом развития личности, могут обуславливать творчество, ее креативность, определять ее как субъекта в социальной ситуации развития личности.

Для психологов, педагогов, родителей очень важным является то, что при глубоком понимании психологии бессознательной сферы юношей и девушек в педагогической практике открываются новые перспективы, и это приносит большую практическую пользу. Природа бессознательной сферы как ресурс развития личности юношеского возраста, ее практическая значимость предполагают дальнейших исследований в педагогической психологии.

Библиографический список

1. Адыкулов, А.А. Бессознательное и творчество в юношеском возрасте / А.А. Адыкулов. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2018. – 345 с.
2. Брудный, А.А. Бессознательные компоненты процесса понимания / А.А. Брудный // Бессознательное. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т.3. – С. 98-102.
3. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: собр. соч. / Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Корнилова, Т.В. и Смирнов С.Д. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова и С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2006.
6. Корнилова, Т.В. Экспериментальная парадигма, или ложные дихотомии в психологии / Т. В. Корнилова // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: ИПРАН, 2007. – С. 95-118.
7. Лейбин, В.М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В.М. Лейбин. – М.: Политиздат. –1990. – 397 с.
8. Леонтьев, Д.А. Неклассический вектор в современной психологии / Д.А. Леонтьев // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. – М. 2007. – С. 74-94.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т.1. – С. 85-86.
10. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: АН Груз. ССР, 1961.
11. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука. 1991. – 456 с.
12. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика. – 1989. – 560 с., с. 146-147.
13. Юнг, К.Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг и др. – М.: Мартис, 1995. – 320 с.

ДЕЛО ЖИЗНИ: КАК ПОМОЧЬ ПОДРОСТКУ ВЫБРАТЬ ПРОФЕССИЮ

С. В. Шкилев

*НИУ «БелГУ», факультет психологии педагогического института, доцент
кафедры возрастной и социальной психологии, г. Белгород, Россия*

Аннотация: В статье идет речь о состоянии проблемы профессионального самоопределения подростков. Описана роль родителей в профессиональном развитии детей. Представлена программа социально-психологического тренинга для родителей направленного на осознание их роли в профессиональном самоопределении детей.

Ключевые слова: подростки, профессиональное самоопределение, родители, социально-психологический тренинг, профессия, выбор, успех.

BUSINESS OF LIFE: HOW TO HELP A TEENAGE CHOOSE A PROFESSION

S. V. Shkilev

*Belgorod National Research University,
Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

Summary: In article there is a speech about a condition of a problem of professional self-determination of teenagers. The role of parents in professional development of children is described. The program of the social and psychological training for parents directed to understanding of their role in professional self-determination of children is presented.

Keywords: teenagers, professional self-determination, parents, social and psychological training, profession, choice, success.

Современные родители сталкиваются с тем, куда лучше всего отдать своего ребенка – в какие кружки, секции или онлайн-школы, чтобы ребенок мог стать лучше и развить свои способности.

Так, в 2016 году первая Всероссийская профессиональная диагностика провела опрос у 20 тысяч старшеклассников, в результате которого выяснилось, что только 32,1% школьников решили, кем хотят стать и в какой ВУЗ собираются поступать. Треть опрошенных, 34,6%, еще не сделали свой выбор. Остальные определились с чем-то одним: или образованием, или будущей профессией. В данном опросе было выявлено, что у половины опрошенных нет любимого предмета, потому они не знают, какую профессию выбрать.

Ребенок делает выбор еще в детстве, когда решает, с какой игрушкой хочет поиграть. В этот период родители особенно должны наблюдать за своим ребенком и помогать ему принять то или иное решение. Так, ребенок научится самостоятельно думать и выбирать то, что ему нужно.

Как помочь ребенку сделать правильный выбор и нужно ли это делать?

К сожалению, в образовательных учреждениях отсутствуют предметы, помогающие обучающимся определиться с будущей профессиональной деятельностью. Подростки выбирают вуз и профессию исходя из личного желания, либо с помощью разговора с педагогом-психологом, который проводит различные тесты на профориентацию. Родители также могут подсказать своему ребенку, кем

ему лучше стать. Однако часто родители ориентируются на финансовое благополучие, потому заставляют своего ребенка поступить на ту специальность, к которой он не испытывает симпатии, но которая обещает высокооплачиваемую работу в будущем.

В современном мире явление профессиональной ориентации стараются рассмотреть с научной точки зрения. К сожалению, невозможно точно определить, какая профессия подойдет ребенку, несмотря на то, что существует многообразие тестов и специальных заданий на выявление профессиональной направленности.

Еще несколько лет назад стандартные тесты позволяли определить, кем хочет быть ребенок. В редких случаях педагог беседовал с ребенком и помогал ему выбрать желаемую профессию. Однако стоит отметить, что беседа с ребенком должна стать первой ступенью на пути определения его профессионального пути. Тесты же помогут подтвердить догадки, но они не могут быть основным инструментом определения профориентации.

Стоит отметить, что процесс поиска профессиональной ориентации представляет постепенную передачу ответственности за выбор будущей профессии ребенку. В данном процессе ребенку важно получить максимальное количество информации о различных профессиях, что позволит ему выбрать то, что подходит под его способности и интересы. Процесс определения профориентации может быть достаточно длительным, но грамотным.

Сам термин «профориентации» обозначает склонность человека к определенной профессии. При этом специалист не должен навязывать своего мнения о профессии, он может лишь подсказать ребенку, как сделать свой выбор и не запутаться.

Ребенок, который ощущает свободу выбора, будет прислушиваться к своим истинным желаниям и, в случае необходимости, обратится за помощью ко взрослому, который лучше знает, как искать информацию и сможет подсказать это, а не примет решение вместо ребенка.

Чтобы развить заложенные способности, ребенок может посещать дополнительные занятия и кружки. Чем больше он будет уметь, тем шире станет список профессий, которые будут ему интересны. Взрослый может напрямую спросить о том, чем хочет заниматься его ребенок. Исходя из ответа, подобрать нужную секцию. Так, ребенок приобретет основу для дальнейшего профессионального развития.

Конечно, дополнительные занятия не решают, кем точно будет ребенок в будущем, однако они делают его всесторонне развитым человеком, который точно не останется без работы в будущем. В 16-18 лет подростку будет проще определиться с выбором учебного заведения, если в детстве он пробовал себя в различных сферах деятельности.

Родительская поддержка заключается не только в том, чтобы записать ребенка в определенную секцию, но и в том, чтобы поддержать его профессиональный выбор. Например, родитель может попросить знакомого, который работает по той профессии, с которой его ребенок хочет связать жизнь, рассказать о достоинствах и недостатках данной профессии. Так, ребенок научится анализировать информацию, которая влияет на его выбор.

К сожалению, подростки не всегда хотят брать советы у родителей при выборе будущей профессии. Если они доверяют старшим и уверены в том, что их поддержат, то проблем с обсуждением не возникнет. Конечно, ребенок может и

самостоятельно получить информацию о том, какая специальность на данный момент востребована, однако совет родителей не будет лишним. Нередко родители хотят, чтобы ребенок продолжил заниматься их профессией, потому могут помочь подготовиться к ней.

В каждом возрасте человек преодолевает важный этап развития, по итогу которого открывает новые возможности и достигает определенные цели.

Например, дошкольникам важно пройти через два этапа подготовки к взрослой жизни. Первый – знакомство с другими людьми, первые попытки выстроить с ними взаимоотношения, второй этап – это развитие виртуальных функций, ведущей нервной деятельности: внимания, памяти и мышления. Дети открывают для себя мир профессий в игре. Они лечат игрушки, катают машинки, учат кукол и т.д. Копируя взрослого, ребенок представляет себя в определенной профессии.

Как мы уже отметили выше, в младшей школе ребенок может посещать дополнительные занятия. Несмотря на то, что успехи в них не определяют его будущую профессию, он приобретает множество навыков, которые в дальнейшем пригодятся ему.

Если ребенку неинтересно заниматься в кружках, родители могут узнать причину и помочь ему разобраться в том, что он хочет на самом деле. Часто ребенок не хочет посещать кружки из-за преподавателя, который ему не нравится, и из-за которого пропадает интерес к изучению предмета. Родители не должны игнорировать это, ведь развитие ребенка во многом зависит от их инициативы и активности.

В период сдачи экзаменов подростки и их родители находятся в сильном напряжении. В последнее время ЕГЭ, как итоговой экзамен в 11 классе, проводится в более жесточенных условиях, что побуждает школьников несколько лет упорно трудиться ради успешной сдачи.

К моменту выпускного у подростка имеется достаточное количество опыта для выбора будущей профессии. Так, учитель может в значительной степени повлиять на ученика, помочь ему принять важное решение. Выбирая будущую профессию, подросток также ориентируется на сверстников, их выбор и мнение [3].

ВУЗ, в котором обучается студент, не всегда определяет его будущую специальность. Получая диплом, студент может им даже не воспользоваться в будущем. Однако процесс обучения в ВУЗе позволяет студенту расширить навыки в поиске информации и общении с другими людьми. Это необходимо для успешного развития во взрослой самостоятельной жизни, полной огромного числа трудностей [2].

Стоит отметить, что в России по профессии работают меньше 40% населения. Это не значит, что люди бедствуют. Большинство из них владеют собственным делом. Многие сменили профессию на ту, которая им действительно нравится. Не всегда страшно ошибиться при выборе профессии, ведь в 21 веке можно легко переквалифицироваться.

Часто родители, советуя ребенку ту или иную специальность, ориентируются на то, что было актуально в их время. Однако в современном мире существует многообразие новых профессий, которые могут быть гораздо интереснее старых. Более того, устаревшие профессии становятся невостребованными за 5 лет обучения студента в ВУЗе, потому после получения диплома студент еще долгое время не может найти себе работу.

Однако многие родители сами не любят то, чем занимаются, так как ошиблись в выборе специальности или выбрали то, что было навязано, потому они не могут подсказать ребенку, чем ему лучше заниматься и на кого учиться.

Исходя из этого, педагоги-психологи и специалисты по профориентации работают не только с детьми, но и с их родителями.

По статистике, у тех подростков, у которых возникают трудности при выборе профессии, родители не любят то, чем занимаются или испытывают трудности с работой. Аналитики прогнозируют, что в ближайшее время люди от 40 лет будут нуждаться в переквалификации и новом поиске актуальной профессии.

Эксперты советуют разрешить проблемы с работой, чтобы ребенок не ошибся в выборе своей специальности. Так, личный положительный пример вдохновит ребенка. Если родитель или кто-либо из родственников любят говорить о своей работе хорошее, у ребенка выработается соответствующее отношение к своему будущему делу.

Если семья заинтересована в том, чтобы ребенок научился принимать правильные самостоятельные решения, то она даст ему свободу выбора и ориентирует в поиске нужной информации среди ее обилия, что позволит заниматься действительно тем, что будет приносить удовольствие.

Существуют не только тесты на профориентацию, которые должны помочь определиться ребенку с его будущим делом. Так, различные психологические тренинги и профлагеря дадут возможность узнать поподробнее о многих профессиях и выбрать ту, которая будет действительно по душе.

Психологи рекомендуют родителям быть честными со своими детьми, помогать анализировать обилие информации о рынке актуальных профессий и выбирать среди них нужные.

Мы предлагаем программу однодневного тренинга для родителей детей, которые стоят перед выбором профессии, которая позволит родителям лучше понимать предпочтения своих детей [4].

Ниже представлен список упражнений, которые могут делать родители:

«Технология превращения мечты в цель»;

Упражнение «Конструирование цели жизни»;

Презентация формулы выбора профессии «ХОЧУ – МОГУ – НАДО»;

Упражнение «Ежедневник»;

Упражнение «Состязание мотивов»;

Упражнение «Левый мозг – Правый мозг» (Теория мозговой доминанты Неда Херрманна);

Упражнение «Тест предельных смыслов»;

Упражнение «Жил-был у бабушки серенький козлик...»;

Упражнение «Звездный час»;

Упражнение «Прогулка в горы»;

Упражнение «Что такое жизненный успех?»;

Упражнение «Алгоритм принятия решения – графическое изображение»;

Упражнение «Робинзонада»;

Упражнение «Дорожная карта»;

Упражнение «Снятие внутренних ограничений»;

Упражнение «Карта жизни».

Этого набора вполне достаточно, чтобы создать однодневную программу для родителей.

Отдельно важно отметить два упражнения, которые не вошли в список, но на наш взгляд также обязательны для родителей:

Упражнение «Играем в профконсультанта – Методика GROW».

Упражнение «Личная профессиональная перспектива (ЛПП)» [1].

Эти упражнения позволят им стать хорошими наставниками в выборе профессии и самостоятельно оказать качественную психологическую помощь своим детям.

Кроме того, стоит обратить внимание на отдельный блок с «Я-высказываниями», которые дополняют программу обучения для родителей.

Библиографический список

1. Дорога в будущее: Самоучитель для начинающих профессиональный путь / М. Бендюков, И. Соломин, Д. Черненко. – СПб.: РОСТ, 2000.
2. Пряжникова Е.Ю. Профорентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 496 с.
3. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии. – Волгоград: Перемена, 2000. – 180 с.
4. Тюшев Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков. – СПб.: Питер, 2009. – 160 с.

II. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИИ

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

М. Ю. Худаева

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(НИУ «БелГУ»), доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются особенности ценностных ориентаций менеджеров в целом и в зависимости от уровня развития их конфликтологической компетентности. Представлен авторский подход к пониманию содержания и структуры конфликтологической компетентности личности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, конфликтологическая компетентность личности, менеджеры, профессиональная деятельность.

VALUE ORIENTATIONS OF MANAGERS WITH DIFFERENT LEVEL OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE

Maya Y. Khudaeva

*National Research Belgorod State University,
Associate Professor at the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

Abstract: the article discusses the features of value orientations of managers as a whole and depending on the level of development of their conflictological competence. The author's approach to understanding the content and structure of the conflictological competence of the person is presented.

Keywords: value orientations, conflictological competence of the individual, managers, professional activity.

В условиях современного мира участились конфликты на всех уровнях отношений, в том числе и в системе «человек-человек», затронув такие сферы жизнедеятельности людей, как бытовая, профессиональная, политическая и другие. В отечественной экономике, в связи с переходом к новым способам управления даже в успешно действующих организациях возникают ситуации повышенной напряженности и контроля. Умение разрешать конфликты и управлять ими стало важнейшей характеристикой профессионализма специалистов, осуществляющих свою деятельность в системе «человек-человек».

Любой человек, профессионально выполняющий свою деятельность, связанную с взаимодействием с другими людьми, всегда является, как минимум, непременным участником особого конфликтного процесса. Но в какую сторону будет направлен этот процесс, к каким результатам он приведет, будет зависеть от того, насколько человек оснащен способами работы с конфликтом, т.е. от его конфликтологической компетентности [2].

Большое значение приобретают способности личности к продуктивному разрешению конфликтных ситуаций, именно это выводит проблематику развития конфликтологической компетентности на новый уровень.

В процессе своей карьеры менеджеры выдвигают перед собой разные цели и перспективы, избирательно относятся к ценностям (образование, требование к дисциплине, служебным обязанностям и т.д.), что оказывает влияние на их поведение, в том числе поведение в конфликтных ситуациях.

Несмотря на огромное количество работ, посвященных организационным конфликтам, проблема конфликтологической компетентности менеджеров и ее связь с ценностными ориентациями в настоящее время разрабатывается фрагментарно, без углубленных обобщающих исследований.

Наше исследование проводилось на базе филиала ОАО «МРСКА-Центра – Белгородэнерго» г. Белгорода. В исследовании приняли участие 56 менеджеров. В качестве диагностических методик, направленных на изучение конфликтологической компетентности менеджеров, использовались «Многофакторный личностный опросник» FPI (модифицированная форма В), «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, «Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса» (адаптация Н.В. Гришиной). Ценностные ориентации менеджеров изучались с помощью «Методики ценностных ориентаций» М. Рокича.

При изучении конфликтологической компетентности менеджеров мы опирались на концепцию Л.А. Петровской. По мнению Л. А. Петровской, конфликтологическая компетентность – это, прежде всего, освоение позиций партнерства, сотрудничества на фоне владения также и другими поведенческими стратегиями. Важными показателями конфликтологической компетентности, по мнению автора, являются уровень эмоциональной саморегуляции, рефлексивно-эмпатийная позиция участников конфликта, сотрудничество как наиболее оптимальная стратегия поведения в конфликтной ситуации [1].

Изучив структурные компоненты конфликтологической компетентности, мы выделили три группы менеджеров в зависимости от общего уровня развития конфликтологической компетентности.

В первую группу вошли менеджеры с высоким уровнем конфликтологической компетентности (33%), этих менеджеров характеризует высокий уровень саморегуляции, что позволяет судить об эмоциональной устойчивости, умении контролировать свое состояние в конфликтных ситуациях, о хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов. Высокие показатели эмпатических способностей этих менеджеров позволяют им взглянуть на ситуацию конфликта с позиции другого человека, которая достигается в непосредственном сопереживании, сочувствии, идентификации, умением выслушать собеседника и умением прогнозировать поведение другого человека. Преобладание позиции сотрудничества позволяет создать партнерские отношения для разрешения конфликтных ситуаций, а также для их предотвращения.

Во вторую группу вошли менеджеры со средним уровнем конфликтологической компетентности (39%), которые характеризуются средним уровнем стрессоустойчивости, уверенностью в себе, оптимистичностью и активностью. Им свойственна в равной мере как взаимодействие с коллективом,

так и работа самостоятельно. В конфликтной ситуации эти менеджеры преимущественно выбирают стратегию компромисса.

В третью группу вошли менеджеры с достаточно низким уровнем развития конфликтологической компетентности (28%). Этим менеджеров характеризует низкий уровень саморегуляции в конфликтных ситуациях, указывающий на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющийся в частной смене настроения, повышенной возбудимости и раздражительности, склонности к аффективному реагированию на окружающих, низкого уровня стрессоустойчивости. Низкие показатели эмпатических способностей, сложность в определении эмоционального состояния другого человека на основе мимических реакций, поступков, жестов и т. д. В конфликтных ситуациях такие менеджеры преимущественно выбирают стратегии соперничества, избегания или приспособления.

Перейдем к рассмотрению ценностных ориентаций менеджеров. В результате анализа терминальных ценностных, нами были определены наиболее приоритетные и менее приоритетные терминальные ценности менеджеров (таблица 1).

Таблица 1

Иерархия терминальных ценностей менеджеров

Терминальные ценности	Ранг
Здоровье	1
Счастливая семейная жизнь	2
Уверенность в себе	3
Любовь	4
Интересная работа	5
Продуктивная жизнь	6
Материально обеспеченная жизнь	7
Жизненная мудрость	8
Наличие хороших и верных друзей	9
Познание	10
Активная деятельная жизнь	11
Свобода	12
Развитие	13
Счастье других	14
Общественное призвание	15
Творчество	16
Красота природы и искусства	17
Развлечения	18

Таким образом, на первых четырех местах у менеджеров в их иерархии терминальных ценностей находятся ценности, не связанные с их профессиональной деятельностью: здоровье, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе и любовь. Безусловно, для любого человека вне зависимости от его профессиональной деятельности эти ценности имеют огромное значение, т.к.

они составляют тот ресурс, который позволяет человеку строить дальнейшие планы, успешно реализоваться в разных сферах, в том числе, и в профессии.

Интересная работа как ценность является для менеджера «двигателем» вперед, способствует готовности эффективно использовать все имеющиеся ресурсы в профессиональной деятельности, вызывать расположение к себе, а также способствует развитию умения правильно распределить свое время и проявить качества руководителя. Любовь к своей работе – это та ценность, которая предопределяет успех или неудачи в профессии, а также способствует выбору наиболее эффективной стратегии профессиональной деятельности.

В то же время менеджеры не рассматривают для себя возможность творческой деятельности, переживание прекрасного в природе и в искусстве, счастье других, их благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом, а также приятное необременительное времяпрепровождение и отсутствие обязанностей как значимые ценности в жизни.

Далее мы рассмотрим иерархию инструментальных ценностей менеджеров (таблица 2).

Таблица 2

Иерархия инструментальных ценностей менеджеров

Инструментальные ценности	Ранг
Ответственность	1
Честность	2
Широта взглядов	3
Воспитанность	4
Жизнерадостность	5
Терпимость	6
Образованность	7
Твердая воля	8
Рационализм	9
Самоконтроль	10
Эффективность в делах	11
Независимость	12
Аккуратность	13
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядах	14
Исполнительность	15
Чуткость	16
Высокие запросы	17
Непримиримость к недостаткам в себе и других	18

Наиболее значимыми инструментальными ценностями для менеджеров являются ответственность, честность, широта взглядов, воспитанность и жизнерадостность. Такая система инструментальных ценностей позволяет менеджерам правильно выстроить свою профессиональную деятельность и деятельность своих подчиненных для достижения поставленных целей.

Наименее значимыми инструментальными ценностями для менеджеров оказались смелость в отстаивании своего мнения и взглядов, исполнительность, чуткость, высокие запросы и непримиримость к недостаткам в себе и других.

В соответствии с задачами исследования мы изучили особенности ценностных ориентаций менеджеров с разным уровнем конфликтологической компетентности. Математическая обработка данных с помощью критерия Манна-Уитни показала, что существуют статистически значимые различия в структуре терминальных ценностей между менеджерами с высоким и низким уровнем конфликтологической компетентности. Менеджеры с высоким уровнем конфликтологической компетентности в своей профессиональной деятельности стремятся к интересной работе ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$), к общественному признанию ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$), счастью других, к благосостоянию своих сотрудников, их развитию и совершенствованию ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$). В данной группе менеджеры стремятся к созданию счастливой семейной жизни ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$), духовной и физической близости с любимым человеком ($U_{Эмп.} = 1,5$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$), а также наличию хороших и верных друзей ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$).

В своей профессиональной деятельности менеджеры с низким уровнем конфликтологической компетентности стремятся к активной деятельной жизни ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$), которая эмоционально насыщена впечатлениями, вовлеченности, общительности, но также менеджеры стремятся к уверенности в себе, сочетающая гармонию, свободу от внутренних противоречий и сомнений, и материально обеспеченной жизни ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0.01)$).

Также были выявлены статистически значимые различия в структуре терминальных ценностей между менеджерами с высоким и средним уровнем конфликтологической компетентности. Менеджеры со средним уровнем конфликтологической компетентности в своей жизни в большей степени стремятся к отсутствию материальных затруднений ($U_{Эмп.} = 13,5$ при $U_{Кр.} 21(p \leq 0.01)$).

Математическая обработка данных с помощью критерия Манна-Уитни также показала, что существуют статистически значимые различия в структуре инструментальных ценностей между менеджерами с разным уровнем конфликтологической компетентности. Для менеджеров, вошедших в группу с высоким уровнем конфликтологической компетентности, наиболее значимы такие инструментальные ценности, как терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0,01)$), широта взглядов ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0,01)$), проявляющаяся в умении понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи и привычки, твердость воли ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0,01)$), в которой проявляется умение настоять на своем, не уступать перед трудностями, в отличие от менеджеров с низким уровнем конфликтологической компетентности, для которых данные ценности являются менее значимыми.

Также для менеджеров с высоким уровнем конфликтологической компетентности более ценным является наличие самоконтроля ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0,01)$), сдержанности и самодисциплины, по сравнению с менеджерами с низким уровнем конфликтологической компетентности.

В группе менеджеров со средним уровнем конфликтологической компетентности были выявлены статистически значимые различия в иерархии инструментальных ценностей по сравнению с менеджерами с низким уровнем конфликтологической компетентности: аккуратность ($U_{Эмп.} = 8$ при $U_{Кр.} 14(p \leq 0,01)$), наличие самоконтроля ($U_{Эмп.} = 4$ при $U_{Кр.} 14(p \leq 0,01)$), сдержанность и самодисциплина, твердости воли ($U_{Эмп.} = 0$ при $U_{Кр.} 9(p \leq 0,01)$).

У менеджеров со средним уровнем конфликтологической компетентности более выражены такие инструментальные ценности, как высокие запросы, высокие требования к жизни и высокие притязания ($U_{Эмп.} = 6$ при $U_{Кр.} 21(p \leq 0,01)$) в отличие от менеджеров с высоким уровнем конфликтологической компетентности.

Таким образом, существуют различия в структуре терминальных и инструментальных ценностей у менеджеров с разным уровнем конфликтологической компетентности.

Библиографический список

1. Петровская, Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1997, №4. – С. 41-45.
2. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 250 с.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е. И. Зиборова

*НИУ «БелГУ», педагогический институт, факультет психологии, доцент
кафедры возрастной и социальной психологии, г. Белгород, Россия*

Аннотация: в статье говорится о том, что в условиях существующего практического обучения в ВУЗе отсутствует система развития ценностно-смыслового самоопределения личности студентов управленческих специальностей и поэтому необходимо эту систему развивать.

Ключевые слова: ценностно-смыслового самоопределения, компетентные и креативные специалисты, ресурсы личности, личностный потенциал, самоопределение, самоотношение, уровень интернальности.

AXIOLOGICAL SELF-DETERMINATION OF HIS PERSONALITY STUDENTS OF MANAGEMENT

E.I. Ziborova

*NRU «BelSU», pedagogical Institute, faculty of psychology, associate Professor of age
and social psychology, Belgorod, Russia*

Abstract: The article States that in the conditions of the existing practical training at the University there is no system of development of value-semantic self-determination of the personality of students of managerial specialties and therefore it is necessary to develop this system.

Key words: value-semantic self-determination, competent and creative specialists, personal resources, personal potential, self-determination, self-attitude, level of internality.

В настоящее время в России происходят экономические, социальные, политические изменения, вызывающие потребности общества в расширении числа

специалистов способных эффективно планировать, организовывать и управлять деятельностью в различных общественных и производственных сферах.

Это в свою очередь предъявляет новые повышенные требования к уровню и качеству подготовки выпускников высшей профессиональной школы, и в частности управленцев. Перед высшей школой ставится важнейшая задача – готовить инициативных, высококвалифицированных, конкурентоспособных на рынке труда менеджеров, отвечающих всем требованиям современности. Однако, как показывает анализ современных исследований, образование все еще носит репродуктивный характер, и имеет в своем распоряжении ограниченный арсенал средств, форм и методов, необходимых для формирования и развития управленческих способностей будущих менеджеров.

Востребованность компетентных и креативных специалистов в сфере управления обострила интерес исследователей не только к выявлению закономерностей, условий, факторов и механизмов развития личности, но и к осмыслению ее потенциала или ресурса.

Изучением темы ресурсы личности занимались отечественные и зарубежные авторы такие как: Д.А. Леонтьев, В.А. Бодров, В.А. Либина, Е.А. Сергиенко, К. Муздыбаев, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.А. Толочек, так и зарубежных: П. Балтеса, Э. Динера, Р. Лазаруса, С. Фолкман, С. Мадди, С. Хобфола, Р. Баумейстера и др.).

Исследователи все больше внимания уделяют возможностям человека, возникающим как результат влияния макроуровня (социальная система, исторические обстоятельства, природно-географические условия и др.), микроуровня (судьба, первичная социальная среда, случай, образование, воспитание), а также личностного уровня (субъектность, активность, самопознание, самосознание, самооценка, самоконтроль (локус контроля), саморегуляция, саморефлексия, самопроектирование и др.) (А.С. Гусева, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, О.С. Анисимов и др.).

В рамках исследования личностных ресурсов в последние десятилетие получила мощное развитие проблематика развития «личностного потенциала». Значительное внимание при этом уделялось вопросам успешности жизнедеятельности, саморегуляции, психологического благополучия, самореализации, саморазвития, самоактуализации, преодоления неопределенности, доведения поставленных целей до их осуществления, сохранения устойчивости и цельности личности как компонентов личностных ресурсов человека (Г.А. Борулава, Т.О. Гордеева, Л.А. Александрова, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова и др.). Выделены три подструктуры личностного потенциала, соответствующие трем функциям саморегуляции: функция ориентации или самоопределения; функция реализации, связанная с организацией целенаправленной деятельности; функция сохранения или совладания, которая обеспечивает сохранение устойчивости на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств.

Каждый из названных компонентов в разной степени представлен в теоретических конструктах и моделях, а также в методическом инструментарии, что связано со сложностью разработки отдельных сторон личностного потенциала и с неравномерным запросом на их со стороны практики.

Отмечая значимость научного вклада исследователей в понимание феноменологических особенностей личностного ресурса, укажем, что они не ставили своей задачей изучение его влияния на профессиональное и личностное

самоопределение. Вместе с тем, отражая динамичность позиции личности в самых разных сферах человеческого бытия – статусно-ролевой, профессиональной, территориальной и др., личностные ресурсы способны выступить в качестве объективной меры оценки психологических особенностей самоопределения и составить основу прогноза его эффективности. Очевидно, что использованию в полной мере личностных ресурсов предшествует осознание их особенностей, уровня развития, возможностей трансформации или замещения. В наибольшей степени такое осознание необходимо человеку на этапе его вступления в самостоятельную жизнь, когда осуществляется выбор личностных приоритетов, происходит становление студента как личности и профессионала.

В период вузовской подготовки студенты управленческих специальностей должны научиться диагностировать, развивать и управлять своими личностными ресурсами, так как именно это сможет увеличить эффективность их личностного и профессионального самоопределения, составляющих основу конкурентоспособности и успешного трудоустройства.

В условиях существующего практического обучения в ВУЗе отсутствует система развития личностного ресурса студентов управленческих специальностей. Образовательная программа включает в себя дисциплины и виды практик, которые направлены преимущественно на развитие профессиональных компетенций.

Уровень развития личностных качеств студентов управленческих специальностей, которые являются психологическим ресурсом эффективности их будущей профессиональной деятельности недостаточен.

Несмотря на существующие в психологической науке подходы к пониманию ресурсов и результаты исследований личностных ресурсов, само понятие как психологическая категория представляется недостаточно разработанным. Содержательные характеристики личностных ресурсов необходимо рассматривать как систему. Системный подход открывает возможности исследования психической реальности в системе взаимодействия «человек – жизненная среда» с учетом комплекса детерминант, источником которых является действительность конкретного человека, представленная в содержании реальной деятельности, в самой личности, в переживаемой здесь и сейчас реальности. Взаимодействие человека и жизненной среды происходит в конкретных жизненных ситуациях и является пусковым механизмом для определенных личностных ресурсов. Личностные ресурсы проявляются во взаимодействии человека и жизненной среды как непрерывном процессе пространственно-временного «развертывания» человека, представленного в содержании и направленности деятельности в реальных жизненных ситуациях, обеспечивающего соответствие образа жизни меняющемуся в процессе жизнедеятельности образу мира посредством трансформации ценностно-смысловой подсистемы личности.

Таким образом, личностные ресурсы могут быть представлены как система способностей человека к устранению противоречий личности с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством трансформации ценностно-смыслового измерения личности, задающего ее направленность и создающего основу для самореализации. Иначе, личностные ресурсы выступают как системная, интегральная характеристика личности, позволяющая преодолевать трудные жизненные ситуации, актуализирующаяся и проявляющаяся в процессах самодетерминации личности. Актуальным направлением исследования личностных ресурсов является изучение их

психологической структуры, механизмов функционирования, динамических характеристик, а также разработка исследовательских методик, адекватных содержанию исследуемой психической реальности.

В ходе анализа существующих подходов к изучению личностных ресурсов мы опираемся на работу Д.А. Леонтьева, который именуется личностный ресурс потенциалом и определяет его как «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [2]. Личностный потенциал представляет собой интегральную характеристику личностной зрелости, феноменами которой выступают эффективная саморегуляция и самодетерминация на разных этапах деятельности и в разных ее условиях [3;4].

Проведенный нами анализ уровня развития личностного ресурса студентов-менеджеров показал: что для 59% студентов-менеджеров характерно внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» своего «Я». Ярко выраженное чувство «за» свое «Я» у 35% опрошенных. Студенты, настроенные «против» своего «Я» составляют 6% от общего числа студентов.

Уровень общей интернальности у студентов-менеджеров соответствуют 6,1 балла, что соответствует среднему уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями.

Основная часть студентов-менеджеров из выборки – 71% имеет средний уровень общей саморегуляции поведения, 21% студентов из общего объема выборки имеют высокий уровень общей саморегуляции поведения, 8% студентов менеджеров имеют низкий уровень общей саморегуляции.

В отношении выраженности такого показателя как мотивация, полученные нами результаты выглядят следующим образом: у 61% студентов менеджеров выражена мотивация избегания неудач, соответственно, у меньшинства респондентов выражена мотивация стремление к успеху, а именно 39%.

У 44% студентов менеджеров выражены низкие показатели общей жизнестойкости, у 48,5% студентов менеджеров выражены средние показатели общей жизнестойкости и у 7,5% студентов менеджеров выражены высокие показатели общей жизнестойкости. Полученные нами результаты свидетельствуют о преобладании у большинства испытуемых среднего уровня выраженности жизнестойкости.

Таким образом, уровень развития личностного ресурса студентов-менеджеров характеризуются средними значениями общей саморегуляции и ее показателей, выраженными значениями конструкторов самоотношения, тенденцией к интернальности локуса контроля, выраженной мотивацией избегания неудач, средними значениями жизнестойкости и ее показателей.

В ходе проведенного исследования подтвердилось предположение о том, что уровень развития личностных качеств студентов управленческих специальностей, которые являются психологическим ресурсом эффективности их будущей профессиональной деятельности недостаточен.

Следующим этапом нашего исследования явилось определение структуры личностного ресурса студентов управленческих специальностей с помощью факторного анализа, который позволил нам выделить особенности развития

личностного ресурса студентов управленческих специальностей: конструкты самооотношения, уровень интернальности и составляющие саморегуляции. Указанное подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что основными компонентами личностного ресурса студентов управленческих специальностей являются: конструкты самооотношения, уровень интернальности и составляющие саморегуляции, которые недостаточно сформированы в силу того, что образовательная программа направлена на усовершенствование профессиональных компетенций, а не на развитие личностного ресурса.

Для проверки нашей второй гипотезы об оказании влияния специально разработанной программы на развитие основных компонентов личностного ресурса студентов управленческих специальностей нами была апробирована данная программа, которая оказала влияние на развитие основных компонентов личностного ресурса студентов управленческих специальностей. У испытуемых наблюдаются положительные сдвиги: в развитии показателей «саморегуляции» на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ по следующим показателям: «моделирование» ($T_{эмп} = -3,94$), «самостоятельность» ($T_{эмп} = -3,508^*$) и «общий уровень саморегуляции» ($T_{эмп} = -3,850$). У испытуемых наблюдается положительный сдвиг в развитии показателей «самоотношение» на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ по следующим показателям: «интегральная шкала самооотношения» ($T_{эмп} = -3,841$). Так же испытуемых наблюдается положительный сдвиг в развитии показателей «уровень субъективного контроля» на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$, а именно: «общая интернальность» ($T_{эмп} = -3,345$), «интернальность в области производственных отношений» ($T_{эмп} = -3,331$). И положительные сдвиги в развитии показателя «жизнестойкость» на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ в отношении показателя: «жизнестойкость» ($T_{эмп} = -3,920$); положительные сдвиги в развитии показателя «мотивация достижения успеха» ($T_{эмп} = -3,833$).

На основании вышеизложенного, можно констатировать, что наша специально разработанная программа оказала положительное влияние на развитие компонентов саморегуляции как отдельного компонента личностного ресурса студентов управленческих специальностей. Наблюдается динамика и развитие показателей самооотношения: интегральная шкала самооотношения. Динамика и рост показателей уровня субъективного контроля: общая интернальность и интернальность в области производственных отношений. Динамика и рост жизнестойкости и мотивации достижения успеха.

Резюмирую вышеизложенное можно сказать о том, что личностный ресурс специалистов управленческих специальностей обозначает совокупность личностных способностей, запасов, достижений человека, которые используются или могут быть использованы для достижения определенных целей управленческой деятельности. В структуру личностного ресурса специалиста управленческих специальностей включены: конструкты самооотношения, уровень интернальности и составляющие саморегуляции.

Анализ уровня развития личностного ресурса студентов-менеджеров говорит о необходимости целенаправленного развития личностного ресурса специалистов управленческих специальностей.

Уровень развития личностного ресурса студентов – будущих менеджеров показал личностную неготовность студентов к будущей профессиональной деятельности. Для того чтобы повысить конкурентоспособность студентов в

будущей профессиональной управленческой среде, необходима специальная психологическая подготовка в период обучения в ВУЗе.

Расширение образовательной программы по психологии в период обучения в ВУЗе, предусматривающее дополнение учебных курсов и дисциплин методами социально-психологического обучения в форме специально разработанных занятий, деловых игр, групповых дискуссий, проектирования квазипрофессиональной деятельности и профессионально-личностного консультирования студентов, позволит оптимизировать значение личностного ресурса студентов – будущих менеджеров и сформировать у них более высокий уровень готовности к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Иванова, Т. Ю. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т.Ю. Иванова [и др.] // Организационная психология. – 2018. – № 1. – С. 85-121.

2. Леонтьев, Д.А. Развитие личности в затрудненных условиях / Д.А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т.10 – №3. – С. 97-106.

3. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев [и др.] – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

4. Леонтьев, Д. А. Время как измерение человеческой жизни. / Д.А. Леонтьев // Время пути: исследования и размышления. – Киев.: Изд-во Ин-та социологии НАН Украины. – С. 8-36.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

М. А. Резниченко

*НИУ «БелГУ», доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В статье представлен анализ данных изучения феномена профессиональной идентичности студентов факультета психологии, свидетельствующие о переживании кризиса профессиональной идентификации современными студентами вуза, доминировании псевдоидентичности. *Ключевые слова:* профессиональное и личностное самоопределение, профессиональная идентичность, студенты – психологи.

FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE STUDENTS OF VUZ (INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION)

М. А. Reznichenko

*NIU “Of belGU», the docent of the department of age-qualification and social
psychology, Belgorod, Russia*

Annotation. In the article is presented the data analysis of the study of the phenomenon of the professional identity of the students of the department of psychology,

which testify about the experience of the crisis of professional identification by the contemporary students of VUZ (Institute of Higher Education), the domination of pseudo-identity.

The keywords: professional and personal self-determination, professional identity, students are – psychologists.

В процессе обучения в вузе как ситуации личностного и профессионального самоопределения для молодых людей актуальным становится смысл собственной учебной и будущей профессиональной деятельности, происходит интенсивное становление смысловой сферы личности, структурирование смысловых установок в ходе обучения, общения и постепенной профессионализации. Очевиден тот факт, что у сегодняшних студентов вуза изменения происходят на психологическом и социальном уровне, что приводит к появлению новых потребностей, осмыслению возможностей их реализации, повышению активности рефлексии на окружающих и на себя, что отражается в перестройке целей, ценностей, смыслов личностного и профессионального самоопределения. Применительно к юношескому возрасту можно говорить о сензитивности рассматриваемого периода жизни для смыслообразующих процессов (интернализации ценностей, перевод их в категорию личностных смыслов), усложнение когнитивной сферы и структуры идентичности. Поэтому так важно осмыслить реальную ситуацию функционирования студента как субъекта образовательного процесса, понять, какие изменения произошли в сознании, мышлении, какие факторы воздействуют на развитие человеческого и профессионального потенциала.

На основе анализа литературы можно выделить направления развития смысловых установок в юношеском возрасте: интеграция и усиление связей смысловых установок с другими компонентами смысловой сферы личности (ценностями и мотивационно-смысловыми образованиями), формирование перспективы будущего как основы смысловой регуляции, повышение осознанности смысловых установок. Смысловое профессиональное будущее выступает в этом возрасте как идеальное проецирование себя в будущее, как область, ценностно мотивирующая личностное развитие. По мнению Зеер Э.Ф. «профессиональное становление это продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и само актуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма» [3, с.15]. По сути, профессиональное самоопределение предполагает смысловую ориентацию в профессии, поиски ее личностного смысла, конструирование образа «я в профессии» в пространственно-временном континууме жизнедеятельности человека и обязательно – его последующую «материализацию» в ходе реальной практико-преобразующей деятельности. Ответственность за формирование собственного смыслового единства и за его реализацию в юношеском возрасте лежит на самом человеке. Обретение профессиональной идентичности рассматривается как существенный компонент профессионального самоопределения и профессионального становления личности (Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.С.Андреева, А.К.Маркова, А.В.Карпов, Т.В.Кудрявцев, Дж.Сьюпер и др.). М. М. Бахтин [1] указывал на одну чрезвычайно важную характеристику самоопределения – его ориентированность в будущее. Что же характерно в этом плане для сегодняшних студентов в плане

профессионального и личностного самоопределения? Переход на многоуровневую систему подготовки студентов выявил неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров. На уровне бакалавриата не задается четкая ориентировка на смысл профессионально-деятельностной подготовки студентов, т.к. в учебный план включены предметы, ориентирующие на практическую подготовку студентов и предметы академической подготовки с расчетом на поступление выпускников в магистратуру. Профессиональное обучение заменяется общекультурным и «околопрофессиональным» образованием. Специфика профессиональной деятельности психолога такова, что для развития профессионализма особое значение имеет именно личностное развитие, т.к. интеллектуальные, эмоциональные, волевые качества личности студента являются «инструментом» его деятельности. Вопросам личностного развития будущих специалистов часто не уделяется должного внимания, т.к. современная система образования делает акцент на интеллектуальной составляющей. Приобщение студентов к определенной профессиональной культуре происходит в процессе передачи знаний, «заразительным» является отношение преподавателя к знаниям. Эффект от непосредственного общения с увлеченной, знающей личностью может быть настолько сильным, что способен перекрыть собой воздействие окружающей индивида социальной среды. Согласно К. Роджерсу [4], при определенных условиях отношения с другим человеком могут привести к изменению и развитию его личности. К сожалению, из-за сокращения времени аудиторных форм обучения бакалавров и, следовательно, дефицита межличностного общения преподавателей с ними, утрачивается возможность видеть проявления личностных качеств студента и, соответственно, влиять на его «личностный рост». Есть риск своевременно не обнаружить «скрытый брак» в развитии профессионально важных качеств личности будущих психологов. Недаром все больше говорят о проблемах «технократического мышления» и даже о так называемой «искусственной интеллигенции» (В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов и др.). К типичным психологическим трудностям личностного развития современного студенчества относятся трудности понимания самого себя как субъекта учения, трудности формирования жизненных и профессиональных ориентиров, идеалов, ценностей, внутреннее психологическое одиночество, отсутствие позитивных жизненных устремлений, слабость волевого контроля и способности к саморегуляции, самообладанию, низкий уровень коммуникативной компетентности и др. Пространство ее ответственности в обучении сужается, что также обусловлено развитием личности (К. Бенсон). Может поэтому изменения у современного студенчества фиксируются не только в способах усвоения, мышления и учебной деятельности в пространстве информационного общества, но и неготовности к обучению в высшей школе, «профессиональном маргинализме», деформации профессиональной и учебной мотивации, что сказывается на процессе профессиональной идентичности? В этом контексте уместно вспомнить высказывание А. Маслоу: «Каждый век, кроме нашего, имел свой идеал... – святой, герой, джентльмен, рыцарь, мистик. А то, что предложили мы, – хорошо приспособленный человек без проблем, – это очень бледная и сомнительная замена» [4, с.112].

На основании вышесказанного можно констатировать тот факт, что идет перестройка ситуации профессионального и личностного развития будущего психолога. Решение многих профессиональных личностных проблем студентов возможно посредством выстраивания работы, направленной на развитие профессиональной идентичности в процессе вузовского обучения (Е.П. Ермолаева,

Е.М. Кочнева, Л.М. Федотова, Т.И. Чиркова, Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксон и др.). Выпускник, который выходит из стен университета, должен быть готов к работе и жизни в современных условиях. Мы, вслед за Л.Б. Шнейдер[6], профессиональную идентичность рассматриваем как результат процессов профессионального и личностного самоопределения, персонализации и самоорганизации личности, который проявляется в осознании человеком себя как представителя определённой профессии и профессионального сообщества, осмысление студентами себя в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности, смысл которой во многом определяет статус личностной и социальной идентичности на последующий период после обучения. В ходе становления профессиональной идентичности происходит определенная степень отождествления-дифференциации себя с «Делом» и «Другими», формирование целостного «образа-Я» личности. Для оценки статусов профессиональной идентичности использовалась методика МИПИ (Л. Б. Шнейдер) [6].



Рис. Распределение студентов 3 курса бакалавриата по выраженности профессиональной идентичности (%).

Данные на рисунке свидетельствуют, что для большинства студентов (70%) очного обучения характерна псевдоидентичность, в то время как достигнутая позитивная идентичность проявляется у небольшого числа опрошенных (18%). Остановимся на их содержании.

Псевдоидентичность свидетельствует о нарушении механизмов идентификации и ригидности Я-концепции, болезненного неприятия критики в свой адрес, низкой рефлексии. Отношения к своей индивидуальности может быть полярным: стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию. В некоторых случаях псевдоидентичность можно трактовать как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой, другим объектом или субъектом, при высоко положительном оценивании собственных качеств и нарушении доверительных, гибких связей с социумом, стремлении достичь цели любыми средствами.

Диффузная идентичность (3%) – это статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать. Человек с «диффузной идентичностью» может вступить в стадию «моратория» и

затем перейти к «зрелой идентичности». Но он может также навсегда остаться на уровне «преждевременной идентичности», отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии. Критериями размытой (диффузной) идентичности являются: средняя степень неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнение в ценности собственной личности, отстраненность, граничащая с безразличием к собственному «Я», потеря интереса к своему внутреннему миру; ригидность Я-концепции, нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе; наличие внутренних конфликтов личности, сомнений, несогласий с собой, заниженная самооценка, что приводит к сомнениям в своей способности что-то изменить или предпринять; самообвинение, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи.

Преждевременная идентичность (3%) возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности. Преждевременная идентичность – это высокие показатели по авторитарности и низкие по самостоятельности.

Мораторий (8%) – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. «Мораторий» обычно предполагает высокий уровень тревожности.

Достигнутая идентичность (18%) характерна человеку, у которого сформирована определенная совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Репрезентацией достигнутой идентичности является позитивное самоотношение, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других; повышенная рефлексия, осознание своих трудностей; определенность жизненной ситуации; высокая событийность и общительность, что объясняется загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентация на других и их значимость.

Таким образом, профессиональная идентичность, выступающая в качестве критерия профессионального развития, – это неотъемлемая часть личностной идентичности, результат активного процесса рефлексии субъекта о себе, о саморазвитии, единстве выбранных жизненных целей и действий, которые последовательно ведут к достижению этих целей. Особое значение при этом имеет смысловая сфера личности. М. Бахтин писал, что «осознавать самого себя активно – значит освещать себя предстоящим смыслом; вне его меня нет для себя самого» [1, с. 105]. Ценностно-смысловая основа самоопределения является стержнем, «ядром» и профессиональных планов, и профессиональных перспектив, и конкретных карьерных выборов. Ценности и смыслы позволяют ответить на вопрос, «зачем», «ради чего» человек стремится получить профессию. Смысловое будущее либо мотивирует, либо обесценивает и обесмысливает настоящее для самоопределения. Ценностно-смысловая сфера студента во время обучения в вузе может рассматриваться как результативно-содержательная сторона самоопределения, которая приводит к использованию человеком определенных стратегий в своей жизнедеятельности. Поскольку для студентов основным видом деятельности является учеба, то одним из ведущих факторов, влияющих на развитие ценностно-смысловой сферы, процессов профессионального и личностного самоопределения и профессиональной идентичности выступает учебный процесс и его особенности, характер и особенности осуществляемой студентами учебной деятельности. Особо остро стоит проблема формы передачи знаний в процессе обучения. К. Роджерс [5],

заостряя внимание на проблеме передачи ценностей преподавателем учащимся, замечает, что лично добытое знание, личностный смысл не могут быть переданы другому человеку. Но для того чтобы создать условия для осознания, а затем и передачи ценностей, человеку необходимо состояние особой специфической чувствительности, то, что К. Роджерс [5] называл стремлением учащихся к самоактуализации. Он выделял несколько аспектов, способствующих возникновению значимого обучения: обеспечение соприкосновения студента с важными проблемами своего существования; искренность (конгруэнтность) во взаимоотношениях с преподавателями; принятие и понимание поведения и чувств студентов; ресурсы обучения (накопленные знания, методики, теория) должны быть доступными студентам, но не навязанными. В качестве способов формирования ценностей могут быть использованы: личностное влияние преподавателя и других значимых взрослых; ценностный диалог; погружение в ценностную среду; конструирование ценностных ситуаций; использовать методы анализа проблемных ситуаций в профессиональной деятельности, дискуссии, ориентированные на осмысление реальных проблем и перспектив деятельности психолога в современной социальной ситуации, создание ситуаций ценностного выбора и др. Особое место должна занимать учебно-исследовательская и проектная деятельность, которая может развить такие компетенции, как самостоятельность и ответственность за собственные действия (прежде всего, в выборе темы и проблемы исследования), способность искать и работать с информацией различного рода, умение формулировать и, главное, аргументировать собственную точку зрения, вести продуктивный диалог о процессе и результатах своего исследования с коллегами, учитывая существование возможных контраргументов.

Полученные нами данные о сформированности профессиональной идентичности у студентов свидетельствуют о феномене «отложенного профессионального взросления» (Н. В. Бордовская), о переживании кризиса профессиональной идентификации, т. е. идентификации себя с субъектом будущей профессиональной деятельности образовательного процесса, с недостаточным профессиональным практическим опытом в период вузовского обучения, отсутствием «воодушевленности» (по Г. Мюнстенбергу) на идеалы психологической науки и деятельности психолога со стороны преподавателей. Неудовлетворенность собой, тревожность, напряженность со стороны студентов, как субъектов образовательного процесса, свидетельствуют о том, что эволюционное развитие деятельности в изменившихся условиях исчерпано, требуется коренная ломка нормативно одобряемой образовательной деятельности и профессиональных стереотипов. Необходима разработка системного сопровождения профессионального развития студентов, включающего три взаимосвязанных аспекта.

Во-первых, необходима осмысленная перспектива профессионального развития и саморазвития, которая может быть реализована через проектирование профессионального будущего, понимание возможностей трудоустройства по специальности.

Во-вторых, требуется продуманная деятельностная среда для воплощения замысла профессионального развития, которая может быть реализована в условиях вузовского образовательного процесса в аудиторных формах и при прохождении разных видов практик, в соответствии с функционалом психолога в реальной жизни, тесное взаимодействие с работодателями, современная ресурсная база, мотивированные преподаватели-практики.

Таким образом, признавая, что профессиональное самоопределение – это процесс, протекающий в тесной связи со смыслообразованием, необходимо учитывать его деятельностную природу, важность своевременного накопления опыта осмысленной практической деятельности для формирования профессиональной идентичности в период обучения в вузе.

Библиографический список

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М., 1986. – С. 80-160.
2. Бордовская Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / Н. В. Бордовская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Серия Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 145. – С. 28-43.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд, перераб., доп. – М.: Академический Проект. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 2001.
6. Родыгина И. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / И. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39-51.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 256. – С. 16.

О ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТАХ ГОТОВНОСТИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л.В. Годовникова

Кафедра возрастной и социальной психологии, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия;

А.С. Герасимова

Кафедра возрастной и социальной психологии, зав.кафедрой, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия;

Я.В. Гальчун

Психологическая служба, психолог, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия;

Е.В. Шитикова

Кафедра возрастной и социальной психологии, ст.преподаватель, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме инклюзивного образования студентов-инвалидов в университете. В статье дан анализ изучения готовности студентов-инвалидов к научно-исследовательской деятельности. От психологической готовности студентов-инвалидов к учебно-профессиональной

деятельности зависит успешность обучения в университете. Научно-исследовательская деятельность является основным видом учебно-профессиональной деятельности. Нами разработана диагностическая программа по выявлению уровней готовности студентов-инвалидов к научно-исследовательской деятельности и изучены уровни такой готовности у студентов-инвалидов Белгородского государственного национального исследовательского университета.. Большинство студентов-инвалидов не готовы к научно-исследовательской деятельности. Студенты-инвалиды испытывают трудности саморегуляции, их цели в научно-исследовательской деятельности связаны с внутренним благополучием, коммуникативная направленность является ведущей эмоциональной направленностью в научно-исследовательской деятельности, мотивация к научно-исследовательской деятельности снижена.

Ключевые слова: студенты-инвалиды, инклюзивное образование, готовность к научно-исследовательской деятельности, психолого-педагогическое сопровождение, психологическая служба вуза.

THE PERSONAL DETERMINANTS OF READINESS FOR RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES

L. V. Godovnikova

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia;

A. S. Gerasimova

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia;

Ya.V. Galchun

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia;

E.V. Shitikova

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia

Summary. The article is devoted to the problem of inclusive education of students with disabilities at the university. The article analyzes the study of the readiness of students with disabilities to research activities.

The success of studying at a university depends on the psychological readiness of disabled students to educational and professional activities. Research activities are the main type of educational and professional activities. We studied the readiness levels of students with disabilities from the Belgorod State National Research University for research activities. We obtained interesting data on the levels of the disabled students' readiness to research activities. Most disabled students are not ready for research activities. Students with disabilities experience difficulties in self-regulation, their goals in research activities are related to internal well-being, the communicative orientation is the leading emotional focus in research activities; the motivation to research activities is reduced.

Keywords: disabled students, inclusive education, readiness for research activities, psychological and pedagogical support, psychological service of the university.

Инклюзивное образование студентов-инвалидов в университетах Российской Федерации является редкой формой образования. Почему? Какие трудности испытывают студенты-инвалиды в университете? Что мешает студентам-инвалидам получать высшее образование? Почему студенты-инвалиды не готовы к научно-исследовательской деятельности в университете?

В Российской Федерации в 2018 году насчитывалось более 12 миллионов инвалидов, из них 6 миллионов человек – трудоспособных. Доля работающих людей в общей численности инвалидов составляла только 14,3% (1 миллион 644 тысячи человек) [2]. За последние пять лет наблюдалась тенденция уменьшения численности работающих инвалидов [2]. Это приводит к снижению уровня жизни и маргинализации инвалидов, к росту напряжения во всём обществе. Сама идея инклюзивного образования, закреплённая Законом об образовании в Российской Федерации, нацелена на солидаризацию общества, признание ценности каждой личности. В современном мире возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, занятых в наукоемких отраслях промышленности, поэтому залогом успешного трудоустройства становится высшее образование.

Количество студентов-инвалидов в вузах Российской Федерации составляет всего 0,34 процента от общего числа студентов, что существенно ниже по сравнению с зарубежными странами. К примеру, в 2017-2018 учебном году в государственных вузах Российской Федерации обучалось 21757 студентов с инвалидностью, что сопоставимо с численностью студентов одного вуза [2]. Наблюдается существенное расхождение в численности поступивших в вуз студентов-инвалидов и окончивших его. Ежегодно в вузы Российской Федерации принимается порядка 6 тысяч студентов-инвалидов, оканчивают обучение лишь 3 тысячи студентов [2]. Половина студентов-инвалидов не могут адаптироваться в условиях высшей школы и по разным причинам прекращают своё обучение. Это означает, что потенциал инвалидов в нашей стране остается нереализованным, а проблема является социально значимой.

В Белгородском государственном национальном исследовательском университете принята программа «Доступная среда» на 2017-2021 годы. Цель программы: создать для студентов-инвалидов равные с остальными студентами возможности доступа к образовательным программам и услугам университета. Мы как представители психологической службы университета организовали психолого-педагогическое сопровождение студентов-инвалидов. Специально организованная работа со студентами-инвалидами может повысить эффективность учебно-профессиональной деятельности и максимально удовлетворить их особые образовательные потребности. Мы помогаем студентам-инвалидам в преодолении внутренних барьеров и актуализации ресурсов развития и саморазвития.

Экспериментальное исследование уровня психологической готовности студентов-инвалидов к научно-исследовательской деятельности явилось первым шагом к решению поставленного вопроса.

Мы разработали диагностическую программу для изучения готовности студентов-инвалидов к научно-исследовательской деятельности. Программа выявила уровни готовности студентов-инвалидов к научно-исследовательской деятельности, а также их личностные особенности как внутренние детерминанты такой готовности.

Диагностическая программа включала следующие методики:

- 1) опросник «Стиль саморегуляции поведения со шкалой надежности» (автор: В.И. Моросанова) [1];
- 2) опросник «Личные цели обучающихся, занимающихся научно-исследовательской деятельностью» (автор: А. С. Герасимова);
- 3) тест-анкета «Эмоциональная направленность» (автор: Б.И. Додонов) [3];
- 4) ценностно-нормативная методика исследования мотивационной готовности студентов к научно-исследовательской деятельности (автор: А. С. Герасимова).

Исследование проводилось дистанционно с использованием google-form. Анонимность и конфиденциальность информации выступали условием проведения исследования.

В исследовании приняли участие 72 студента-инвалида Белгородского государственного национального исследовательского университета с 1 по 6 курсы обучения (обучающиеся бакалавриата, специалитета и магистратуры), из них 61,1% девушки, 38,9% юноши возраста 17-24 года.

Методика «Стиль саморегуляции поведения со шкалой надежности» позволила изучить саморегуляцию студентов-инвалидов. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Наше исследование продемонстрировало преобладание испытуемых с низкими показателями по данной шкале. У большинства студентов-инвалидов (79%) уровень саморегуляции низкий. У 21% студентов-инвалидов уровень саморегуляции средний. Потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения у таких обучающихся не сформирована. Они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У них снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей.

Отдельные составляющие саморегуляции студентов в научно-исследовательской деятельности также недостаточно развиты. Во-первых, у студентов-инвалидов недостаточно развито планирование. Умение планировать характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности. 58% студентам-инвалидам тяжело планировать научно-исследовательскую деятельность. Трудности возникают у студентов-инвалидов уже на первоначальном этапе проведения научно-исследовательской деятельности. Им трудно распланировать свою работу. Они не знают, с чего нужно начать, сколько времени требует каждый этап работы, в какие временные рамки нужно уложиться, что подготовить к моменту начала исследовательской деятельности и т.д.

10% респондентов показали высокий уровень сформированности умения планировать. Лишь десятая часть студентов-инвалидов испытывают потребность в осознанном планировании деятельности. Планы составляются реалистично, детализировано, иерархично и устойчиво, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Оценивание результатов является ещё одним показателем саморегуляции студентов в научно-исследовательской деятельности.

76% студентов-инвалидов имели низкий уровень оценивания результатов научно-исследовательской деятельности, 17% имели средний уровень. Только 7% студентов-инвалидов имели высокие показатели по умению оценивать результаты научно-исследовательской деятельности. Большинство студентов-инвалидов не могут делать промежуточный анализ деятельности, от чего зависит дальнейшая стратегия работы. Они не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности таких студентов недостаточно устойчивы. Это приводит к резкому ухудшению качества исполнения при увеличении объема работы или возникновении внешних трудностей.

Самостоятельность выступает ещё одним показателем саморегуляции студентов-инвалидов в научно-исследовательской деятельности. Только 3% студентов-инвалидов могут выполнять научно-исследовательскую деятельность самостоятельно. 19% студентов-инвалидов имеют средний уровень. 78% студентов-инвалидов имеют низкий уровень самостоятельности. Такие студенты зависимы от мнений и оценок окружающих. Они разрабатывают планы и программы действий не самостоятельно, часто и некритично следуют чужим советам. У студентов-инвалидов с низкой самостоятельностью возникают регуляторные сбои при отсутствии посторонней помощи. Таким студентам необходима постоянная помощь в организации научно-исследовательской деятельности.

Мы изучали личные цели студентов-инвалидов в научно-исследовательской деятельности по трём основным блокам целей. Цели, связанные с общественным предназначением профессии. Цели, связанные с «внутренним» благополучием личности (познание, самопознание, саморазвитие, самореализация). Цели, связанные с «внешним» благополучием личности (материальное и социальное благополучие личности и семьи).

Цели, связанные с внутренним благополучием личности, преобладали у 76% респондентов. Научно-исследовательская деятельность важна для студентов-инвалидов с целью познания, самопознания, саморазвития, самореализации. Наличие личной целесообразности научно-исследовательской деятельности для студентов-инвалидов является положительным признаком. Отсутствие целей, связанных с общественным предназначением профессии, демонстрирует некоторую отвлечённость студентов-инвалидов от реалий сегодняшнего дня. Зачастую, студенты-инвалиды учатся не ради дальнейшей жизни и приобретения востребованной профессии, а для проведения времени в вузе. Обучение в университете выступает в жизни студента-инвалида очередным этапом, наполненным общением со сверстниками и преподавателями.

Положительные эмоции показывают нам, насколько нас удовлетворяет наше дело. Изучение эмоциональной направленности студентов-инвалидов позволило выявить место и роль интеллектуальных эмоций в научно-исследовательской

деятельности. Именно интеллектуальные эмоции являются ведущими при реализации научно-исследовательской деятельности.

Преобладающими эмоциями в научно-исследовательской деятельности выступили коммуникативные эмоции (37 баллов). Наше исследование продемонстрировало наличие выраженной потребности в общении и соответственно значимость коммуникативных эмоций для студентов-инвалидов. В самом процессе общения могут проявляться любые эмоции. Коммуникативные эмоции возникают как реакции на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости (иметь друга, сочувствующего собеседника и т.д.).

Практическая направленность заняла второе место (25 баллов). Практические чувства вполне закономерны для студентов-инвалидов. Такие переживания вызываются самой деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью выполнения, трудностями ее реализации. Студенты-инвалиды охотно занимаются практической деятельностью в силу ограниченности у большинства студентов-инвалидов чувственного опыта. Научно-исследовательская деятельность в этом случае может выступать самоцелью. Студентам-инвалидам надо показать другую сторону научно-исследовательской деятельности, которая осуществляется не ради активности, а проводится для достижения какого-то научного результата.

Наше исследование показало, что наименее значимой эмоцией в научно-исследовательской деятельности является романтическая направленность (7 баллов). Низкая романтическая направленность свидетельствует об отсутствии особой притягательности исследования для студентов-инвалидов.

Самые низкие результаты были получены при изучении мотивационной готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Ценностно-нормативная методика исследования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности прошла апробацию на студентах Белгородского государственного национального исследовательского университета. Автор методики А. С. Герасимова является одним из соавторов данной статьи.

Подавляющее большинство респондентов – 96% – не имеют сформированной осознанной направленности, а проявляют ситуативную направленность при занятии научно-исследовательской деятельностью. Лишь 4% респондентов демонстрируют устойчивую осознанную позицию в отношении занятий научно-исследовательской деятельностью. Такие студенты-инвалиды относятся к научно-исследовательской деятельности как к необходимости, обязательному условию получения диплома о высшем образовании. Не берутся в расчет мотивы профессионального саморазвития и выполнения общественной миссии исследователя актуальной научно-исследовательской проблемы. Ценностно-нормативная методика позволила выявить не только степень устойчивости позиции студентов-инвалидов, но и меру её влияния на реальное поведение. Данная позиция остается лишь намерением или оказывает влияние на реальное поведение испытуемых.

Мотивация к научно-исследовательской деятельности у всех респондентов недостаточная. Наше исследование показало, что у 30% студентов-инвалидов уровень мотивации ниже среднего, у 5,5 % низкий уровень и у 64,5% отсутствует мотивация научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что подавляющее большинство студентов-инвалидов не готово к научно-исследовательской деятельности. Студенты-инвалиды испытывают трудности саморегуляции, их цели в научно-исследовательской деятельности связаны с внутренним благополучием, коммуникативная направленность является ведущей эмоциональной направленностью, недостаточна мотивация к научно-исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. – М: Когнито-Центр, 2015. – 304 с. (Университетское психологическое образование).
2. Сведения об инвалидах – студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования // Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 25.09.2018).
3. Тест-анкета «Эмоциональная направленность» (Б.И. Додонов) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 132-134.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л.В. Годовникова

Кафедра возрастной и социальной психологии, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия;

А.С. Герасимова

Кафедра возрастной и социальной психологии, зав.кафедрой, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия;

Я.В. Гальчун

Психологическая служба, психолог, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия;

Е.В. Шитикова

Кафедра возрастной и социальной психологии, ст.преподаватель, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме инклюзивного образования студентов-инвалидов в университете. В статье дан анализ роли психолого-педагогического сопровождения в адаптации студентов с ОВЗ к образовательной среде университета.

Ключевые слова: студенты-инвалиды, инклюзивное образование, готовность к научно-исследовательской деятельности, психолого-педагогическое сопровождение, психологическая служба вуза.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES

L. V. Godovnikova

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia;

A. S. Gerasimova

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia;

Ya.V. Galchun

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia;

E.V. Shitikova

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia

Summary: the article is devoted to the problem of inclusive education of students with disabilities at the university. The article analyses the role of psychological and pedagogical support in the adaptation of students with disabilities to the educational environment of the University.

Keywords: disabled students, inclusive education, readiness for research activities, psychological and pedagogical support, psychological service of the university.

Проблема психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в вузе в настоящее время является актуальной и при этом наименее разработанной. Считается, что эффективное включение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в образовательное пространство вуза зависит от ряда факторов, к которым можно отнести не только хорошую академическую подготовку по общеобразовательной программе среднего образования, но и положительный опыт инклюзивного образования в школе. При этом статистические данные свидетельствуют, что количество студентов-инвалидов в вузах Российской Федерации составляет всего 0,34 процента от общего числа студентов, что существенно ниже по сравнению с зарубежными странами. К примеру, в 2017-2018 учебном году в государственных вузах Российской Федерации обучалось 21757 студентов с инвалидностью, что сопоставимо с численностью студентов одного только Белгородского государственного национального исследовательского университета [21]. В данной статье мы попытались проанализировать по литературным источникам причины сложившейся ситуации и обосновать роль психолого-педагогического сопровождения в адаптации студентов с ОВЗ и инвалидов к образовательной среде вуза.

Взгляды российских учёных на проблему доступности высшего образования в России сформировались к концу девяностых годов прошлого века. В исследованиях анализируются причины неравных возможностей по отношению к высшему образованию у различных социальных групп общества. Развитию инклюзивного образования в высшей школе способствует уникальный теоретический и практический опыт российской педагогики в области профессионального образования инвалидов [15,18,19,20].

Российскими педагогами и психологами разработаны методические рекомендации для педагогов по обучению студентов-инвалидов [16,17]. В методических рекомендациях прописаны практические подходы к построению инклюзивного образования студентов-инвалидов в условиях вуза с учетом их индивидуального развития.

Лешер О.В., Деменина Л.В. доказали, что развитие инклюзивного образования нуждается в политике вуза, направленной на мотивацию инвалидов к получению высшего образования. Вузу надо учитывать влияние факторов социальной среды на студентов-инвалидов и развитие высшего образования в целом. В перспективе это позволит получить не только дипломированного специалиста, но и «мотивированного профессионала» [14].

В современном вузе обязательно должны создаваться педагогические и психологические условия для студентов-инвалидов. Берсенев М.В., Мусабилов И. Л. описали возможности инклюзивного образования с использованием центра сопровождения [4]. Аничкин Е. С. выделил конкретные направления обучения студентов-инвалидов, проанализировал возможности индивидуальных образовательных траекторий студентов-инвалидов. Автор придал особое значение кратковременным обучающим семинарам, направленным на оптимизацию взаимодействия студентов [2].

Голикова Е. М. и Козурман А. Н. так же рассматривают построение индивидуальных образовательных траекторий как условие инклюзивного образования студентов-инвалидов [8]. Авторы указывают на необходимость внедрение здоровьесберегающих, адаптационных и педагогических технологий в практику высшего образования. Дегтярева В. В. отмечает необходимость построения образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования [9]. Волкова В. В., Михальчи В. В. сделали акцент на педагогических условиях реализации инклюзивного образования в вузах [6].

Инклюзивное образование нуждается в создании психологических условий. Коновалова М. Д., Гальчун Я. В., Сазонов Д. Н. считают, что психологическая служба университета является необходимым условием поддержки студентов-инвалидов [7,12]. Знание особенностей студентов-инвалидов так же является важным психологическим условием инклюзивного образования. Воеводина Е. В., Горина В. В. проанализировали специфику социального портрета студентов-инвалидов на основе данных интервьюирования самих студентов-инвалидов и их однокурсников и преподавателей [11]. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Бобожей В. В. изучили адаптацию студентов-инвалидов к условиям вуза. Они выявили основные трудности адаптации, преодоление которых позволит студентам-инвалидам эффективнее влиться в студенческий коллектив и образовательный процесс [1]. Ковалева М. А. показала важность формирования толерантности к инвалидам в условиях инклюзивного образования в вузе [5].

Эффективное профессиональное образование студентов-инвалидов является предпосылкой успешной трудовой деятельности. Аржаных Е. В., Гуркина О.А. и Терехова А. М. выяснили, что выпускники вузов чаще руководствуются мотивами и факторами, связанными с нематериальными сторонами труда. Согласно данным исследования, среди выпускников школ с инвалидностью будет расти популярность высшего образования [3].

Профессиональное образование студентов-инвалидов невозможно без включения личностных ресурсов. Кан А. М. рассмотрел инклюзивное образование

как фактор реабилитации и социальной интеграции инвалидов [10]. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А. А. изучили личностные ресурсы и механизмы психологической устойчивости у студентов-инвалидов и их роль в инклюзивном образовании [13].

Зарубежные исследователи проблемы инклюзивного образования делают акцент на специфику методов обучения инвалидов, на их юридическую осведомленность, на особую подготовку преподавательского состава. В западноевропейских странах уже более сорока лет развивается система поддержки студентов-инвалидов. В Германии, США и других странах она хорошо согласована с системой «консультирования» и «тьюторства». Как указывает Айсмонтас Б. Б., из всех возможных методов решения проблемы эффективнее тот, в котором актуализирован личностный потенциал инвалида, его желание изменить ситуацию к лучшему, поддержка значимого для него окружения [19].

RusslynnAli указывает на необходимость своевременного информирования студентов-инвалидов об их правах и обязанностях, что гарантирует им возможность своевременно использовать преимущества высшего образования. Автор приводит конкретные законы, в которых отображены права и возможности получения высшего образования студентами-инвалидами. RusslynnAli отмечает возможность академической корректировки (адаптации образовательной программы). Корректировка включает изменения в академических требованиях и вспомогательных средствах и услугах (например, снижение нагрузки, предоставление записывающих устройств, расширенное время для тестирования и т.д.) [22].

Lewis, Wheeler, Carter указывают на необходимость использования современных знаний, стратегий и учебных подходов при работе с инвалидами. Особую роль данные исследователи отводят профессионализму преподавателей, которые должны уметь работать с широким спектром потребностей в обучении [25]. Ruth A.W. на основе данных исследования профессионализма учителей в вопросах инклюзивного образования предложил рекомендации для опытных и начинающих педагогов [26].

Test D.W., Mazzotti V.L., Mustian A.L. Fowler C.H., Kortering L, Kohler P.D. показали, что на сегодняшний день в начальных школах данный процесс более эффективен, чем в вузах. Авторы подчёркивают необходимость создания специальных условий для обеспечения инклюзии в вузах [27].

Kohler P. D., Field S. выделили следующие условия для инклюзивного образования: создание специальных образовательных программ, развитие студентов-инвалидов, межведомственное сотрудничество, участие семьи. Интеграция этих направлений приведет к успехам студентов-инвалидов, развитию их умений и способностей, что расширит их возможности [24].

M.R. Benz, L. Lindstrom, P. Yovanoff указывают на необходимость непрерывного образования и предоставления выпускникам с ограниченными возможностями мест трудоустройства. Только так профессиональное образование будет эффективным [23].

Приведенное ранее теоретическое обоснование проблемы инклюзивного образования студентов-инвалидов в вузе определило направление экспериментального исследования.

В ходе нашего исследования были получены следующие результаты:

1. Разработан диагностический инструментарий по изучению психологической готовности студентов-инвалидов к научно-исследовательской деятельности.

2. Получены новые данные об уровне психологической готовности студентов-инвалидов разных курсов и направлений подготовки к научно-исследовательской деятельности.

3. Получены новые данные о личностных детерминантах психологической готовности студентов-инвалидов к научно-исследовательской деятельности.

Вопросы, нуждающиеся в дальнейшей разработке:

1. Определить содержание работы психологической службы по обеспечению социально-психологической адаптации студентов-инвалидов к среде вуза.

2. Разработать программу обучения студентов-инвалидов эффективным и рациональным приемам научно-исследовательской деятельности для самореализации и самоутверждения личности в данном виде деятельности.

3. Разработать и апробировать на базе Психологической службы Белгородского государственного национального исследовательского университета психологические программы по преодолению внутренних барьеров и актуализации ресурсов развития и саморазвития студентов-инвалидов.

4. Разработать механизмы взаимодействия с работодателями с целью помощи студентам-инвалидам в построении успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций.

Библиографический список

1. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Бобожей В. В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 50-62.

2. Аничкин Е. С. Перспективные направления внедрения инклюзивного образования в Алтайском государственном университете // Almamater: вестник высшей школы. – 2013. – № 10. – С. 119-120.

3. Аржаных Е. В., Гуркина О. А., Терехова А. М. Трудоустройство выпускников с ограниченными возможностями здоровья // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 35-44.

4. Берсенев М. В., Мусабинов И. Л. Центр сопровождения студентов с инвалидностью как проектный офис: основные практики и рекомендации // Вестник Томского государственного университета. История. – 2011. – № 3 (15). – С. 188-191.

5. Воеводина Е. В., Горина В. В. Социальный портрет людей с ограниченными возможностями здоровья в студенческой среде как фактор социальной адаптации к условиям вуза // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 373 (август). – С. 60-65.

6. Волкова В. В., Михальчи В. В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 2. – С. 5-15.

7. Гальчун Я. В., Сазонов Д. Н. Опыт создания психологической службы современного университета (на примере НИУ «БелГУ») // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27-28 октября

2017 г. / отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. – С. 114-119.

8. Голикова Е. М., Козурман А. Н. Индивидуальные образовательные траектории студентов с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 1. – С. 39-41.

9. Дегтярева В. В. Условия формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в современном вузе // Философия образования. – 2014. – № 3 (54). – С. 162-173.

10. Кан А. М. Образование как фактор реабилитации и социальной интеграции инвалидов: зарубежная Социология образования. – 2008. – № 8. – С. 66-71.

11. Ковалева М. А. Социально-психологические проблемы формирования толерантности к людям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования в вузе // Социальная политика и социология. – 2011. – № 7. – С. 41-50.

12. Коновалова М. Д. Психологическое обеспечение инклюзивного обучения как ресурс повышения доступности профессионального образования для инвалидов // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И. Б. Умняшова, И. В. Макарова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. – С. 182-187.

13. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 80-94.

14. Лешер О. В., Деменина Л. В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов // Современные проблемы науки и образования. 2015. – № 1-1; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18603> (дата обращения: 14.11.2018).

15. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. – 383 с.

16. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О. А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами инвалидами и студентами с ОВЗ. – КГПУ, 2015. – 93 с.

17. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации для преподавателей МГПИ / сост. О. В. Бобкова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 91 с.

18. Плаксина Л.И., Зарубина И.Н. Некоторые особенности организации психолого-педагогической поддержки студентов с нарушением зрения // Проблемы социализации детей и молодежи с нарушением зрения: сб. ст. / сост И.Н. Зарубина. – М.: Флинта: Наука, 2004. – С. 190-202.

19. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе / под ред. Б. Б. Айсмонтаса: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ. – М.: МГППУ, 2013. – 196 с.

20. Сведения об инвалидах – студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования // Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 25.09.2018).

21. Станевский А. Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.Г. Станевского. – М.: Изд-во МГТУ, 2000. – С. 19-27.

22. Ali R. Students with Disabilities Preparing for Postsecondary Education: Know Your Rights and Responsibilities // U.S. Department of Education Office for Civil Rights, Washington, D.C. 20202. URL: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/transition.html> (дата обращения: 14.11.2018).

23. Benz M. R., Lindstrom L, Yovanoff P. Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives // Research Article, 2000. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290006600405> (дата обращения: 14.11.2018).

24. Kohler P. D., Field S. Transition-Focused Education: Foundation for the Future. THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 37/NO. 3/2003/ – PP. 174–183.

25. Lewis Rena B., Wheeler John J. and Carter Stacy L. Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms. 9th Edition. Boston, MA: Pearson. 2017. URL: <https://amzn.com/0134017560> (дата обращения: 14.11.2018).

26. Ruth A.W. Berry. Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities // International Journal of Inclusive Education, 15:6/2011. P. 627-648. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903278035>: (дата обращения: 14.11.2018).

27. Test D.W., Mazzotti V.L., Mustian A.L. Fowler C.H., Kortering L., Kohler P. Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities // Career Development for Exceptional Individuals. Volume 32 Number 3 December 2009. P. 160-181. URL: <http://cdei.sagepub.com>: (дата обращения: 14.11.2018).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТЕЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

О. Е. Панич

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(НИУ «БелГУ»), доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация: статья содержит результаты исследования особенностей ценностной сферы студентов с разными типами и уровнем этнической идентичности.

Ключевые слова: этническая идентичность, ценностные ориентации, социализация, юношеский возраст.

COMMUNICATION OF VALUES AND ETHNIC IDENTITY OF THE PERSONALITY AT YOUNG MEN

O. E. Panich

National Research Belgorod State University,
Associate Professor at the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia

Summary: article contains results of a research of features of the valuable sphere of students with different types and level of ethnic identity.

Keywords: ethnic identity, valuable orientations, socialization, youthful age.

В современных условиях проблема регулирования межэтнических отношений является предметом изучения многих наук. Очевидно, что характер межэтнического взаимодействия во многом определяется установками на ценностное равенство этнических культур, осознание специфики взаимодействия с представителями других этносов, особенностями этнического самовосприятия, и изучения этнической идентичности в условиях поликультурного общества, как факторов межэтнического взаимодействия, приобретает особую актуальность.

Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последнее десятилетие изменения в российском обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей. Перемены, обусловившие необходимость принятия каждым членом общества ответственности за свою судьбу, приводят к постепенному утверждению в общественном сознании новой системы ценностных ориентаций. Входящие в самостоятельную жизнь молодые люди, уже не связанные с прежними ценностями, но не восприняли в полной мере и новые ценности. В этой связи особое значение приобретает процесс ценностного самоопределения в вузе, становление системы ценностных ориентаций, которая особенно необходима для успешной реализации будущей профессиональной деятельности в системе «человек-человек».

Отметим, что современное общество характеризуется, с одной стороны, глобализацией и нивелированием национального самосознания составляющих его этносов, а с другой, повышением субъективной потребности сохранения этнической культуры и национальных ценностей. Интерес к корням, традициям и обычаям предшествующих поколений возникает вследствие того, что человек ощущает нестабильность окружающего мира, проявляющуюся в социально-экономической, политической сферах, межнациональных конфликтах, при этом возникает потребность искать поддержку и защиту в стабильных ценностях предков. Именно межпоколенные стабильные общности, прежде всего этносы, несмотря на предсказанные Маргарет Мид и действительно наметившиеся тенденции к их разрушению, приобретают существенное значение в жизни современного человека. Реалии последних десятилетий привели к необходимости концептуальной переработки этнической проблематики, так как унификация современного общества и личности подводит к проблемам психического и духовного развития людей, подчёркивая значимость этнической идентичности [17].

Проблему идентичности освещали М. Лацарус, Г. Штейнталь, М. Мид, Г. Г. Шпет, Л. С. Выготский, Э. Эриксон, Э. Фромм, Д. Тейлор, Г. Тэджфел, Дж. Тернер, У. Джемс, С. Московичи, Г. У. Солдатова, Н. М. Лебедева, Л. Г. Почебут, Т. Г. Стефаненко и многие другие исследователи. Проблема этнической идентичности рассматривается в различных аспектах научного знания:

философском, историческом, лингвистическом, политическом, этнологическом, антропологическом, этносоциологическом, кросс-культурном и социально-психологическом.

Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определённой этнической общности. Многочисленные наблюдения и исследования процесса этнической идентификации показывают, что его развитие возможно в трех вариантах. Во-первых, этническая идентификация может произойти на основе подражания, когда индивид осознанно или неосознанно копирует стереотипы поведения той этнической общности, в которой он воспитывается и живет. Во-вторых, она может осуществляться на основе принуждения. Такими орудиями принуждения могут служить традиции и ценностные ориентации общества. В-третьих, этническая идентификация может осуществляться на основе свободного и осознанного выбора. Иногда человек может отказаться от национальности и стать космополитом, человеком всего мира. Но и в таком случае отказ всегда основывается на свободном выборе.

Особый подход к проблеме ценностных ориентаций в структуре личности сложился в «понимающей психологии». Э. Шпрангер, развивая учение В. Дильтея о том, что задача психологии состоит в раскрытии смысловой, душевной жизни личности, ценностных ориентаций, полагал, что «психология является описательной и понимающей наукой, а не нормативной». Э. Шпрангер считал, что основой личности является ценностная ориентация, посредством которой она познает мир. Включение субъекта в познание и означает эту ценностную ориентацию. По Шпрангеру, ценностная ориентация личности – продукт общей ценностной ориентации человечества. Это чисто духовное начало, определяющее у каждого человека понятие мира и являющееся производной частью общего человеческого духа. Исходя из этого, Э. Шпрангер выделяет шесть типов личности: теоретический человек – основная ценность – это поиск истины; экономический человек – основной акцент делается на полезных и практических ценностях; эстетический человек – наивысшей ценностью считаются стиль и гармония, окружающая действительность оценивается и воспринимается с точки зрения изящества или соответствия ситуации; социальный человек – главная ценность это любовь, стремление к всеобщей любви, любви ко всему человечеству; политический человек – основная ценностная направленность – личная власть, влияние, известность, не ограниченные сферой политики; религиозный человек – ценностная ориентация состоит в поиске смысла жизни, высшей духовной силы. Выделенные типы не представляют собой своеобразную классификацию людей, они лишь показывают их различия не столько по психологическим параметрам, а по ценностным ориентациям. Эти типы трактуются Э. Шпрангером как универсалии человеческой природы, независимые от места и времени, без учета конкретных исторических и социальных условий, т.е. абстрактно-метафизически.

Цель нашего исследования состоит в изучении особенностей ценностной сферы студентов с разными характеристиками этнической идентичности. Исследование проводилось на базе НИУ «БелГУ», в нем принимали участие студенты второго курса факультета психологии в количестве 28 человек, возраст респондентов от 19 до 23 лет. Были использованы следующие диагностические методики: Методика «Ценностные ориентации» Р. Инглхарта в модификации М.С.Яницкого; Тест «Смысло-жизненные ориентации» (методика СЖО),

разработанный Джеймс Крамбо и Леонард Махолик, адаптирован Д.А. Леонтьевым; Методика «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой; Методика Дж. Финни «Этническая идентичность».

В соответствии с целью эмпирического исследования мы изучили ценностную сферу студентов с помощью методики «Ценностные ориентации» Р. Инглхарта в модификации М.С. Яницкого. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

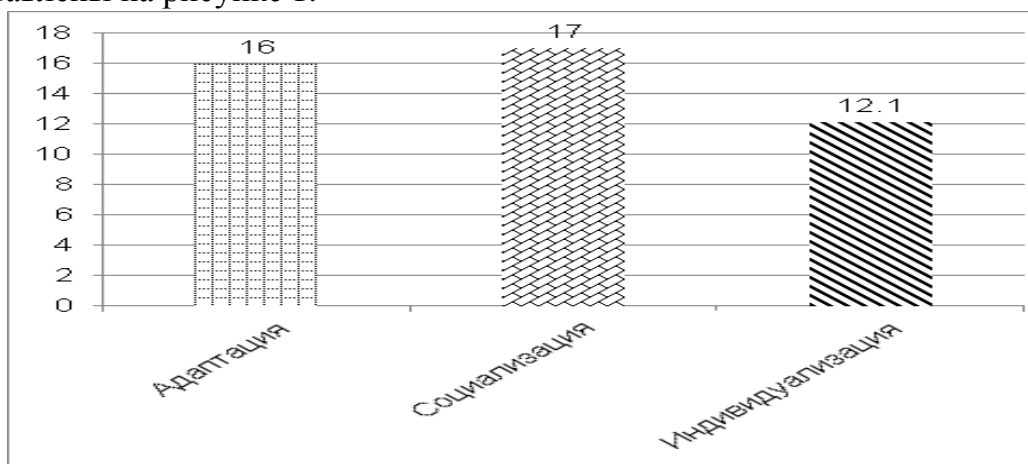


Рис. 1. Выраженность показателей ценностных ориентаций респондентов, ср. б.

Максимальную выраженность имеет такой показатель ценностных ориентаций, как «Социализация». Испытуемых с такой ориентацией характеризует явная направленность на получение общественного признания, достижения благополучия в семье и реализации себя в успешной карьере.

Немного меньше выражен показатель «Адаптация». Испытуемые, у которых выражен этот показатель, ориентированы на порядок, сохранение и улучшение собственного здоровья и на достижение материального достатка.

Наименьшую выраженность имеет показатель ценностных ориентаций «Индивидуализация». Испытуемых с выраженностью данного показателя можно охарактеризовать, как стремящихся к самореализации в различных сферах, свободе от чужих мнений, правил и предрассудков, и терпимости, как по отношению к себе, так и к окружающим.

Помимо этого, мы изучили смысложизненные ориентации студентов, результаты представлены на рисунке 2.

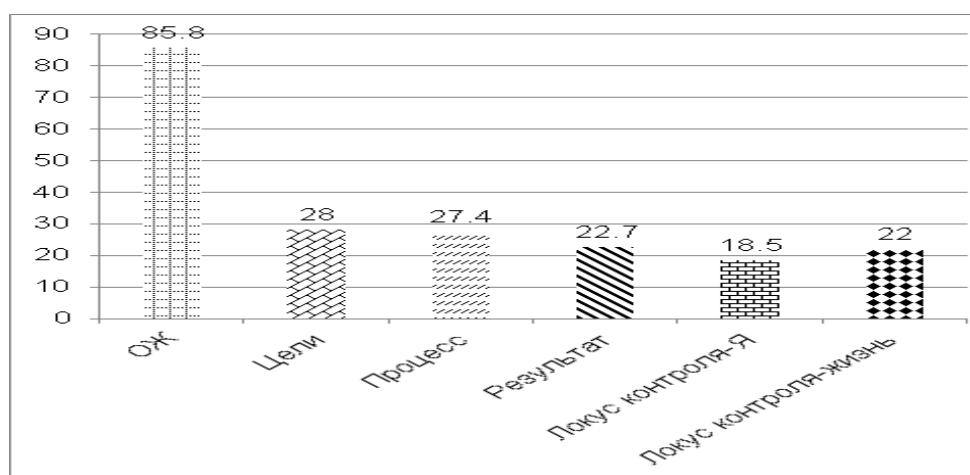


Рис. 2. Выраженность показателей смысложизненных ориентаций респондентов, ср. б.

Максимальную выраженность ($M_x=85,8$) имеет такой показатель смысложизненные ориентаций, как «ОЖ». Выраженность остальных показателей в целом примерно одинакова: показатель «Цели» ($M_x=28$), «Процесс» ($M_x=27,4$), «Результат» ($M_x=22,7$), «Локус Контроля – Жизнь» ($M_x=22$) и «Локус Контроля – Я» ($M_x=18,5$).

Так же мы изучили этническую идентичность студентов при помощи методики Г.У.Солдатовой и С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности». Максимальную выраженность ($M_x=15$) имеет такой показатель этнической идентичности, как «Норма». Чуть меньше выраженности показателя «Этническая индифферентность» ($M_x=13,3$). Остальные показатели в целом примерно одинаковы: «Этнофанатизм» ($M_x=10,1$) и «Этноизоляция» ($M_x=9,3$), «Этнотерроризм» ($M_x=9,3$), «Этнонигилизм» ($M_x=8,4$).

На рисунке 3 представлено распределение респондентов по уровням этнической идентичности.



Рис.3. Распределение респондентов по уровням этнической идентичности, %

Большая часть юношей имеют высокий уровень этнической идентичности (42 %), который характеризуется переживанием личностью своей принадлежности к определённому этносу, осознанием наличия типичных для его представителей качеств, оценкой этнически обусловленных предпочтений в сфере образования и деятельности. Развитая этническая идентичность проявляется в том, что человек не скрывает своей национальности, любит свой народ и уважает язык и культуру других народов, готов иметь дело с представителем любого народа, несмотря на национальные различия.

В свою очередь 39% юношей имеют средний уровень исследуемого показателя, который характеризуется размыванием и неопределённостью этнической принадлежности. Человек безразлично относится к своей национальной принадлежности, считает, что его народ не лучше и не хуже других народов. Остальные 19% юношей имеют низкий уровень этнической идентичности, их характеризует этнонигилизм, отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Этнонигилизм проявляется в том, что человек часто ощущает превосходство людей другой национальности, испытывает стыд за людей своей национальности, чувствует неполноценность из-за своей национальной принадлежности.

С целью выявления статистической связи изучаемых показателей, был применён корреляционный анализ с использованием непараметрического

математического метода коэффициента корреляции Спирмена. Данный метод выбран потому что описательная статистика с использованием асимметрии показала, что по таким показателям как «Этнонигилизм», «Этноэгоизм» и «Этноизоляция» статистика асимметрии превысила её стандартную ошибку, что говорит о ненормальном распределении.

Было обнаружено 9 корреляционных связей. Из них 3 положительных (прямых) и 6 отрицательных (обратных). Показатель ценностной ориентации «Социализация» имеет следующие положительные корреляционные связи с такими показателями: «Локус Контроля – Жизнь» ($r = 0,407$ при $p \leq 0,05.$) и «Норма» ($r = 0,428$ при $p \leq 0,01.$), а также отрицательные корреляционные связи с такими показателями этнической идентичности: «Этнонигилизм» ($r = -0,481$ при $p \leq 0,01.$) и «Этнофанатизм» ($r = -0,633$ при $p \leq 0,01.$).

То есть, респонденты, у которых преобладает ценностная ориентация «Социализация» будут чаще придерживаться «Локуса контроля – жизнь», а также тем выше их показатели положительной этнической идентичности. Помимо этого, чем выше «Социализация» студента, тем ниже «Этнонигилизм» и «Этнофанатизм». То есть, в целом, у студентов с высокой социализацией выражено адекватное отношение к собственной этнической идентичности, без отхода от собственной этнической группы и без фанатизма.

Показатель ценностной сферы «Индивидуализация» имеет следующие положительные корреляционные связи с показателями этнической идентичности: «Этнонигилизм» ($r = 0,377$ при $p \leq 0,05$), а также отрицательные корреляционные связи с показателями: «Осмысленность жизни» ($r = -0,432$ при $p \leq 0,05$), «Локус Контроля – Жизнь» ($r = -0,388$ при $p \leq 0,05.$), «Процесс» ($r = -0,452$ при $p \leq 0,05$) и «Цели» ($r = -0,442$ при $p \leq 0,05$).

То есть, респонденты, у которых преобладают ценности индивидуализации будут чаще проявлять этнонигилизм. Помимо этого, чем выше индивидуальные ориентации респондентов, тем ниже их показатели «Осмысленности жизни», «Локуса Котроля – Жизнь», «Процесс» и «Цели». То есть, в целом, такие респонденты менее удовлетворены своей жизнью и больше нацелены на будущее или прошлое.

Таким образом, выявлено наличие связи между особенностями ценностной сферы и разными типами этнической идентичности респондентов. В заключении можно сказать, что ценностные ориентации – одна из центральных психологических характеристик зрелой личности. В ценностных ориентациях аккумулируются весь жизненный опыт, все результаты внешних воздействий со стороны общества, в частности результаты воспитания через этнос, в котором человек растёт и который имеет непосредственное влияние на формирование его образа себя и мира.

Библиографический список

1. Алексеев, В.Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования / В.Г. Алексеев. – М., 2009.
2. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская. – Самара., 2013.
3. Лесин, А. М. Соотношение инициативности и ценностной сферы личности студентов гуманитарных специальностей: автореферат дис..... кандидата психологических наук: 19.00.01 / А.М. Лесин. – М., 2018. – С. 26.

4. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

5. Семёнов, В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В.Е. Семёнов // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37-43.

6. Татарко, А.Н. Этническая идентичность и ценностные ориентации представителей традиционных культур в условиях модернизированного общества / А.Н. Татарко // Журнал прикладной психологии. – 2004. № 4-5. – С. 120-128.

ВРЕМЯ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В. Н. Ткачев

профессор кафедры психологии НИУ «Белгородский государственный университет» г. Белгород, Россия;

Е. В. Ткачева

студентка факультета психологии НИУ «Белгородский государственный университет» г. Белгород, Россия

Аннотация: в статье рассматривается возможность изучения времени (реального и желаемого) как пространство развития личности. Изучение времени позволяет научно подойти к базисным характеристикам личности; выявить, развивается личность или деградирует; определить, стабильная ли личность, или ее отличает наличие внутриличностного конфликта; установить ведущую деятельность, направленность личности, ее ценностные ориентации.

Ключевые слова: время, личность, уровни развития личности, деятельность, ведущая деятельность, внутриличностный конфликт.

A STUDY OF PERSONALITY OF STUDENTS BASED ON ACTUAL AND DESIRED TIME USE

V. N. Tkachev

*Professor of psychology Department NRU «Belgorod state University University»
Belgorod, Russia;*

E. V. Tkacheva

*Student of the faculty of psychology NRU «Belgorod state University University»
Belgorod, Russia*

Abstract: the article considers the possibility of studying time (real and desired) as a space of personality development. The study of time allows a scientific approach to the basic characteristics of the individual; to identify, develops or degrades the personality; to determine whether a stable personality, or it is distinguished by the presence of intrapersonal conflict; to establish the leading activity, the direction of the personality, its value orientations.

Key words: time, personality, levels of personality development, activity, leading activity, intrapersonal conflict.

«Время есть пространство человеческого развития», – утверждал К. Маркс [2, с. 102]. В философии имеется давняя и богатая традиция исследовать бюджет времени как конкретно исторической формы бытия личности, социальной группы, отражающих распределение всех видов человеческой деятельности во времени и пространстве. Результаты исследования бюджета времени используются при прогнозировании потребностей, при разработке проблемы рационального использования времени [3, 4, 6, 8, 9].

Интересно в этом отношении положение французского философа и психолога Л. Сэва о базисе личности как временной структуре. «Рассматривать базис личности как структуру деятельности – значит неизбежно рассматривать его как структуру, субстанцией которой является время, т.е. как временную структуру, ибо только временная структура может соответствовать внутренней логике деятельности индивида, его воспроизводства и его развития» [7, с. 471]. Плодотворной для психологии оказалась идея Л. Сэва о конфликте реального и желательного использования времени: «... Реальное использование времени вступает в известных случаях в конфликт с внутренними психологическими необходимостями развития, что вызывает многочисленные последствия: мы находимся в самом центре динамики личности, одновременно социально детерминированной и конкретно индивидуальной» [7, с. 504-505].

Для выявления мотивов деятельности студентов метод бюджета времени использовали в психологии. Например, в исследовании Р.С. Вайсмана исходной была «идея о том, что величину познавательной потребности и мотивов приобретения профессиональных и общеобразовательных знаний можно попытаться оценить через желаемые затраты свободного от занятий времени на различные, необязательные для студентов по статусу виды познавательных деятельностей» [1, с. 9].

Интересной нам представляется идея, изложенная в статье С.Я. Рубинштейн, само название которой говорит за себя: «Использование времени (фактическое и желательное) как показатель направленности личности» [5, с. 245].

Это «полуэкспериментальная» по выражению автора методика, основанная на идеях Л. Сэва, позволяет опосредованно обнаружить предпочтительное отношение испытуемого к одним объектам или видам деятельности и отрицательное – к другим. Суть методики заключается в том, что испытуемый должен очень приблизительно указать, сколько часов он тратит на различные виды занятий в течение трудового времени.

Ознакомившись с историей применения этого метода, мы в своем исследовании использовали его модифицированный вариант, отдавая себе отчет в том, что сам метод имеет некоторые недостатки. Так, например, существует возможность искаженной оценки испытуемым использования своего времени вследствие ретроспективного характера его анализа, а также из-за желания предстать перед экспериментатором в лучшем свете.

В то же время этот метод обладает рядом несомненных достоинств и открывает большие исследовательские возможности. Самое главное то, что в отличие от многих других методов исследования личности, он имеет четко разработанную теоретическую основу. Он позволяет научно подойти к базису личности, построить обобщенный и индивидуальный профили базиса личности студентов, выявить уровень развития личности, ее направленность, ценностные ориентации, определить

ведущую деятельность, наличие внутриличностного конфликта, как расхождение между реально затрачиваемым и желательным временем.

Применение этого метода дает возможность исследовать развитие личности как своего рода последовательность переходов от одной формы использования времени к другой. Мы как бы попадаем в центр динамики личности. Метод является чувствительным индикатором направленности личности: разные типы использования времени (реального и желаемого) соответствуют разным типам личности, разным типам ее направленности. Желаемое использование времени выступает как своего рода эталон правильного использования времени, отражающий структуру ценностей человека [5]. Разносторонность использования времени может выступать как показатель универсальности, всесторонности развития. Еще одним из достоинств метода является то, что, внешне представляя собой анкетный опросник, он обладает значительной проективностью. В отличие от анкеты здесь испытуемый занят арифметическими расчетами и мало осознает смысл метода, что позволяет на деле реализовать основной принцип психологического тестирования личности – «спрашиваем одно, а узнаем – другое», что позволяет получить достаточно объективную, незавуалированную информацию об испытуемом.

Объектом нашего исследования были студенты первого курса НИУ «БелГУ». В исследовании приняли участие 226 человек. Из них девушек – 138 и юношей – 88. Это позволяет считать выборку вполне репрезентативной. Для проведения опроса с помощью метода «Время» был составлен список из 30 дел, которыми студенты могли заниматься в течение определенного времени. Каждый испытуемый получал в начале бланк номер один, в котором ему предлагалось отметить количество часов, используемых им на выполнение перечисленных дел на протяжении 20 дней. Затем он заполнял бланк номер два, в котором отмечал, сколько времени хотел бы расходовать на те же действия в тот же интервал времени (20 дней). Таким образом, по поводу каждого дела испытуемый записывал два показателя времени: реальное и желаемое количество часов, которые он тратил или хотел бы тратить на каждое занятие за 20 дней. Первое число отражает реальное представление испытуемого об использовании времени, об отношении к тем или иным видам занятий. Желаемое время выявляет некоторый идеальный эталон наиболее правильного, по мнению опрашиваемых, использования времени, при котором максимум его отводилось бы на наиболее значимые для него виды занятий.

Таким образом, структура желаемого использования времени отражает структуру ценностей человека, его перспективных целей. Сравнение реального и желаемого распределения времени дает представление о положительном или отрицательном отношении человека к тем или иным сферам деятельности, а, следовательно, и о направленности его личности.

Анализируя результаты проведенного исследования мы, прежде всего, обратили внимание на динамику личности испытуемых. Так, если в общем количестве реально затрачиваемого времени на перечисленные занятия мы видим увеличение количества часов при желаемом использовании времени – то это может свидетельствовать о развивающейся личности. Если же у испытуемых наблюдается установка затрачивать меньше времени, чем они затрачивают в реальности, то это может свидетельствовать о направленности личности на сокращение времени для выполнения дел, т.е. на деградацию личности.

Таблица 1

Личность	Количество испытуемых	%
Развивающаяся	188	83,2
Деградирующая	38	16,8

Как видно из таблицы, количество развивающихся личностей составляет 188 человек (83,2 %). К деградирующим личностям можно отнести 38 человек (16,8 %), как правило это субъективно перегруженные выполняемыми занятиями студенты. Затем мы обратили внимание насколько реально используемое время расходуется с желаемым использованием времени.

Таблица 2

Характеристика личности	Количество испытуемых	%
Внутриличностный конфликт	135	59,7
Стабильная личность	91	40,3

Разница между реальным и желаемым временем свыше 100 часов рассматривается нами как показатель наличия внутриличностного конфликта. Таким образом, внутриличностный конфликт, как противоречие между действительным и желаемым, был установлен у 135 студентов (59,7 %).

При разнице реального и желаемого использования времени менее 100 часов мы рассматриваем личность как стабильную. В нашем исследовании стабильные показатели продемонстрировали 91 студент (40,3 %).

Студентам с наличием ярко выраженного внутриличностного конфликта рекомендовано проанализировать соотношение реального и желаемого времени и привести в соответствие с возможностями отношение к каждому из перечисленных занятий.

Следующей, при анализе результатов исследования, задачей было определение ведущей деятельности у каждого студента. Ведущей деятельностью мы называем ту деятельность, реализации которой отдается предпочтение по сравнению с другими деятельностями. Согласно общепринятой в России периодизации психического развития личности в онтогенезе, ведущей в студенческом возрасте должна быть учебно-профессиональная деятельность.

В зависимости от включенности человека в систему деятельностей можно выделить следующие уровни развития личности: индивид (продукт биологической эволюции живых систем); человек (результат социализации индивида); личность: зрелая – ведущая деятельность соответствует социальной ситуации развития (для студентов это учебно-профессиональная деятельность) и незрелая личность – ведущая деятельность не соответствует социальной ситуации развития (когда для студентов остаются ведущими деятельности предшествующих периодов развития – игровая – у дошкольников, общение – у младших подростков): – гармонично развитая личность – субъектное отношение к нескольким деятельностям и всесторонне развитая гармоничная личность – субъектные отношение к любой осуществляемой деятельности.

Мы в своем анализе результатов исследования ограничились установлением только одной ведущей деятельности из 10 представленных в списке, состоящим из 30 дел. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

№	Ведущая деятельность	Кол-во человек	%
1	Учебно-профессиональная	24	10,62
2	Научно-исследовательская	9	3,98
3	Художественно-эстетическая	58	25,66
4	Развлекательная (кафе, бары, рестораны)	6	2,65
5	Духовная (церковь)	2	0,88
6	Физическое самосовершенствование	10	4,42
7	Общение	111	49,12
8	Компьютерные игры	2	0,88
9	Домашний труд	-	-
10	Бездеятельный отдых	5	2,21

Только у одного испытуемого оказалось равное предпочтение двум деятельности, поэтому количество ведущих деятельностей оказалась не 226, а на 1 больше.

Как видно из таблицы первое место среди ведущих деятельностей занимает общение – 111 человек (49,12 %). Эта деятельность является ведущей в младшем подростковом возрасте, когда личность развивается на социальном уровне, формируется внутренний мир ребенка, его образ «Я», как субъекта общественных отношений.

На втором месте – художественно-эстетическая деятельность – 58 человек (25,66 %). Чтение журналов, художественной литературы, посещение музеев, выставок, спектаклей, концертов, участие в творческих коллективах, наличие хобби художественно-эстетической направленности – это прекрасное предпочтение студентов.

И только на третьем месте оказалась деятельность, которая должна быть ведущей в студенческом возрасте – учебно-профессиональная – 24 человека из 226 (10,62 %).

И, наконец, перейдем к анализу отношения студентов к 30 делам, которые они выполняют в течение 20 дней – это примерно 480 – 500 часов. Все занятия разделены нами на 10 деятельностей.

Анализ 452 бланков всех 226 испытуемых велся по 4 критериям:

- насколько больше времени студенты хотят затрачивать на перечисленные 30 занятий;
- насколько студенты желают сократить время на те же занятия;
- сколько студентов хотят затрачивать равное количество времени на дела;
- сколько студентов не выполняют и не желают выполнять перечисленные дела.

В результате получилась таблица с отношением студентов к перечисленным 30 делам, объединенным в 10 видов деятельности.

Таблица 4

	Деятельности		Кол-во человек	%
1	Учебно-профессиональная	>	111	49,11
		<	95	42,04
		=	20	8,85
		0	-	-
2	Научно-исследовательская	>	137	60,64
		<	28	12,38
		=	34	15,04
		0	27	11,94
3	Художественно-эстетическая	>	185	81,85
		<	20	8,84
		=	19	8,40
		0	2	0,88
4	Развлекательная (кафе, бары, рестораны)	>	98	43,36
		<	29	12,83
		=	77	34,07
		0	22	9,73
5	Духовная (церковь)	>	52	23,00
		<	2	0,88
		=	23	10,17
		0	149	65,92
6	Физическое самосовершенствование	>	177	78,31
		<	9	3,98
		=	40	17,70
		0	1	0,44
7	Общение	>	173	76,54
		<	30	13,27
		=	23	10,17
		0	-	-
8	Компьютерные игры	>	27	11,94
		<	39	17,25
		=	28	12,39
		0	132	58,41
9	Домашний труд	>	113	50
		<	17	7,52
		=	87	38,49
		0	9	3,98
10	Бездеятельный отдых	>	85	37,61
		<	81	35,84
		=	53	23,45
		0	7	3,09

Анализ показывает, что учебно-профессиональная деятельность, включающая лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, а также

практику, подготовку к занятиям и дополнительную подготовку привлекает внимание 111 студентов (49, 11 %) и они хотят увеличить время на эти занятия. 20 человек желает оставить тоже количество часов на учебные занятия (8,85 %). А вот 95 человек (42, 04 %) стремятся сократить время учебных занятий. В целом оставить реальное время и сократить его желают 115 студентов – это 50,89 %, то есть половина учащихся.

Увеличить время на научно – исследовательскую деятельность желают 137 студентов (60,64 %). 62 студента (27,43 %) хотят оставить и даже сократить время на науку, а 27 человек вообще не занимаются и не хотят заниматься научной деятельностью.

Художественно-эстетическому самосовершенствованию отдают предпочтение 185 студентов (81,85 %). 39 человек (17,25 %) желает сократить или остаться на достигнутом времени самосовершенствования. И только 2 человека безучастны к художественно-эстетической деятельности.

Развлекательная деятельность (посещение кафе, баров, ресторанов) привлекает 204 человека (90,26 %) и только 22 студентам эта сфера безразлична.

Отношение к церкви, т.е. к духовной жизни, имеет 77 человек (34,07 %), а 149 студентов (65,92 %) к церкви безучастны.

Приятно отметить, что 177 студентов (78,31 %) заинтересованы в физическом самосовершенствовании. И только 9 студентов стремятся сократить время на спорт, а 40 человек желают оставить реально посвящаемое спорту время.

Общение- лидер в предпочтениях студентов. 173 человека (76,54%) хотят увеличить время на это занятия (общение с друзьями, коллегами, родственниками, в том числе с использованием интернета и телефона). Все 226 человек (100 %) являются субъектами общения и только 30 из них хотят сократить время на общение.

Неожиданно, вопреки общепринятому мнению, только 27 человек (11,94 %) хотят увеличить время на компьютерные игры. А 132 студента (58, 41%) вообще в компьютерных играх не участвуют.

Приятно отметить, что ровно 200 студентов посвящают время домашнему труду, а 113 человек (50%) даже хотят увеличить время на эти занятия.

Увеличить время на бездеятельный отдых хотят 85 студентов (37,61 %), а уменьшить – 81 человек (35,84 %). Комфортно себя чувствуют 53 студента (23,45 %) – они хотят посвящать безделью столько же времени, а 7 человек вообще не знают, что такое бездельничать.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы определили пространство студенческого развития. Радует, что 188 студентов (83,2 %) проявили себя как развивающиеся личности, 91 человек (40,3 %) продемонстрировали стабильность личностного развития. Настораживает и заставляет задуматься, что 38 человек (16,8 %) стремятся в целом сократить время на выполняемые дела. Хотя многие из них хотят сократить время на компьютерные игры, бездеятельный отдых, развлекательные мероприятия и это заслуживает одобрения.

Тревожит количество студентов, для которых учебно- профессиональная деятельность является ведущей – 24 студента (10,62 %). Кстати, исследование, проведенное нами в 1994 году, то есть 25 лет назад показало, что ведущей учебно- профессиональная деятельность была у 93 процентов студентов

Для становления студентов в качестве субъектов учебно- профессиональной деятельности как ведущей можно обратить внимание на следующие предложения:

- формировать у студентов модель желаемого будущего, модель профессиональной деятельности, профессиональное самосознание личности, потребность быть субъектом профессиональной деятельности;
- научить студентов учиться, ведь это предстоит им делать всю жизнь;
- сформировать у студентов установку, согласно которой «главная цель образования – не знание, а действия на основе полученных знаний»;
- в формировании профессионального самосознания давать глубокие теоретические знания, развивать способность самостоятельно использовать полученные знания при решении практических задач и вырабатывать навыки самостоятельного научного поиска при решении творческих задач;
- овладевать обобщенными приемами познавательной деятельности, ориентированными на сущность, характерную для целой системы частных случаев.

В целом обучение в вузе должно быть сориентировано на деятельность, субъектами которой будут студенты, а не на компетенции, из которых невозможно сформировать профессиональное самосознание.

Библиографический список

1. Вайсман Р.С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем (студенческом) возрасте: Дис. канд. психол. наук. – М., 1973. – 163 с.
2. Маркс К. Заработная плата, цена и прибыль. – К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд. – Т. 16. – С. 101-155.
3. Мельников И.Г. Свободное время и формирование личности студента: Автореф. дис. канд. философ. наук. – Свердловск, 1973. – 26 с.
4. Орлов Г.Н. Методологические проблемы свободного времени: Автореф. дис. д-ра философ. наук. – Свердловск, 1970. – 37 с.
5. Рубинштейн С.Я. Использование времени (фактическое и желательное) как показатель направленности личности. В кн. Экспериментальные исследования в патопсихологии / Под ред. А.А. Портнова. – М., 1976. – С. 245-253.
6. Северухина Г.А. Общее и специфическое в бюджетах времени рабочей и студенческой молодежи: Автореф. дис. канд. философ. наук. – М., 1974. – 24 с.
7. Сэв Л. Марксизм и теория личности. М.: Прогресс, 1972. – С. 581.
8. Ткачев В.Н. Формирование личности идеологического работника. Дис. канд. философ. наук. – М., 1991. – 140 с.
9. Токарева С.Н. Применение метода бюджета времени при прогнозировании потребностей: Автореф. дис. канд. философ. наук. – М., 1977. – 20 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

И.А. Кучерявенко

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация: приводится анализ профессионального выгорания педагогов психологов. Анализируются теоретические аспекты профессионального выгорания педагогов-психологов. Рассматриваются особенности проявления

профессионального выгорания у педагогов-психологов с разными стратегиями преодоления стрессовых ситуаций.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, профессиональный стресс, профессия, стратегии преодоления стрессовых ситуаций.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

I. A. Kucheryavenko
*Belgorod National Research University,
Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

Annotation: the analysis of professional burnout of teachers of psychologists is given. Theoretical aspects of professional burnout of teachers-psychologists are analyzed. Deals with peculiarities of professional burnout of teachers-psychologists with different strategies for coping with stressful situations.

Key words: professional burnout, professional stress, profession, strategies to overcome stressful situations.

Профессиональное выгорание на данный момент занимает очень важное место в среде специалистов, которые в своей деятельности осуществляют многочисленные и интенсивные контакты с другими людьми. В своей работе они испытывают большие нервно-психические нагрузки, которые проявляются в постепенном эмоциональном утомлении и опустошении, развитии стресса. Преподаватели и психологи относятся к данной группе риска.

Анализируя литературные источники, мы пришли к выводу, что профессия педагога-психолога является такой профессией, где профессионал должен установить доверительные отношения и уметь управлять эмоциональной напряженностью делового общения [1, 2].

Многие педагоги рассматривают профессиональное выгорание как составляющую профессиональной деформации психологическую защиту. Так, например Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова под профессиональным выгоранием понимают неблагоприятную реакцию на рабочие стрессы, которая включает в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты.

К психическому выгоранию могут привести хронические, неконтролируемые и непредсказуемые стрессы. Кроме этого, у педагога-психолога можно заметить определенный круг защитных механизмов и способов преодоления эмоционального напряжения, вызванного сложными ситуациями профессиональной деятельности [3].

Основные подходы к изучению проблемы профессионального выгорания составили труды зарубежных (К. Маслач, С. Джексон, М. Лейтер и др.) и отечественных авторов (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, др.).

Ряд авторов (М.В. Барабанова, Е.С. Романова, Т.В. Форманюк) указывают на то, что осуществление профессиональной деятельности учителя влияет на установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности, отношение к другим людям и может проявляться в синдроме профессионального выгорания.

По результатам диагностики профессионального стресса мы распределили полученные нами результаты исследования на три уровня профессионального стресса:

- низкий уровень – 5 человек (9 %);
- умеренный уровень – 40 человек (66 %);
- высокий уровень – 15 человек (25 %).

Низкий уровень профессионального стресса характеризуется тем, что профессиональный стресс не является проблемой в деятельности педагога, деятельность характеризуется активностью и удовлетворенностью; умеренный уровень – характерный для занятого и много работающего профессионала, но длительное воздействие умеренного стресса ведет к снижению эффективности деятельности и отрицательному воздействию на организм личности, поэтому необходимо снижать уровень стресса.

В свою очередь высокий уровень профессионального стресса определяет его как проблему, которая в процессе деятельности ведет к неизменному отрицательному результату и требует коррекционных действий, чем дольше продолжать работать с таким уровнем стресса, тем тяжелее будет корректировать выработанный стиль деятельности педагога, поэтому необходим тщательный анализ профессиональной жизни.

Качественный анализ позволил выявить следующие особенности шкалы профессионального стресса в деятельности педагога-психолога:

- неспособность сказать «нет», когда тебя просят что-то сделать (отмечают 30 % испытуемых);
- усталость и недостаток энергии (15 %);
- трудности в принятии решений (10 %);
- кратковременные головокружения, учащенные сердцебиения (25 %);
- бессонница по ночам (20 %).

У большинства испытуемых отмечается повышенное состояние тревоги, упадок сил и нарушения со стороны вегетативной системы, что свидетельствует о развитии стадии истощения, когда мобилизованные на борьбу со стрессом источники истощаются и необходима корректировка извне.

Важно отметить основные стресс-факторы в деятельности педагога-психолога. Одним из стресс-факторов профессиональной деятельности, в том числе и педагога-психолога, является неблагоприятная психологическая атмосфера деятельности, которая определяется двумя основными обстоятельствами: конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель-подчиненный», и по горизонтали – «коллега-коллега».

Таким образом, можно сказать, что профессиональный стресс проявляется у большей части исследуемых педагогов. Наблюдается тревожное состояние повышенного уровня, нехватка энергии для стабильного осуществления профессиональной деятельности, нарушение нервной системы, что может привести к формированию различных видов болезней, касаясь как физического, так и психологического плана.

По результатам выполнения методики, направленной на изучение синдрома выгорания, были получены данные, которые позволили определить значения трех субшкал (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений) и произвести оценку уровня выгорания по каждому фактору.

В результате проведенного исследования было выявлено, что эмоциональное выгорание в той или иной степени сформировано у 40 педагогов-психологов, что составляет 67% выборки (таблица).

Таблица

Распределение педагогов-психологов с различным уровнем выгорания в профессиональной выборке, %

Название фазы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональное истощение	22	40	38
Деперсонализация	16,7	33,3	50
Редукция личных достижений	26,7	41,3	32

Анализ индивидуальных результатов показал, что в изучаемой выборке имеются педагоги-психологи (их общее количество – 38%), отмечающие отчетливые признаки «эмоционального истощения» – снижение фона настроения и уровня активности, постоянное ощущение усталости и «нехватки энергии», повышенную психическую истощаемость, проявляющуюся в эмоциональной несдержанности, раздражительности или потере интереса к окружающему. По самооценке педагогов-психологов, такое состояние связано с высоким уровнем физической и эмоциональной нагрузки, характерным для данной специальности в целом, а также с конкретными организационными формами работы.

В отличие от эмоционального истощения, деперсонализация как компонент выгорания личности представлен довольно отчетливо – на уровне средних (33,3%) и высоких (50%) значений шкальных оценок. В контексте использованной в исследовании методики «Психическое выгорание» деперсонализация представляет межличностное измерение профессиональной деформации личности и проявляется формированием особых, деструктивных взаимоотношений с учениками и коллегами. В частности, во взаимоотношениях с учениками и коллегами деперсонализация проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении к коллегам.

Показатель редукции личных достижений – 32%, соответствующий высокому уровню выраженности отражает степень удовлетворенности педагогом-психологом собой как личностью и как профессионалом. Повышение этого показателя отражает тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, – снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденцию к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие, избегание работы сначала психологически, а затем физически.

В соответствие с задачей нашего эмпирического исследования мы выявили статистические различия между уровнями профессионального выгорания педагогов-психологов. Нами был использован не параметрический статистический критерий U-Манна-Уитни. В результате были обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ по фазе эмоциональное истощение $U_{\text{эмп}}=3,798$ и деперсонализация $U_{\text{эмп}}=4,532$. На достоверном уровне статистической

значимости $p \leq 0,05$ мы получили результаты по шкале редукции личных достижений $U_{эмп} = 1,962$.

Данный результат говорит нам о том, в обследованной выборке имеется значительное количество педагогов-психологов, отмечающих отчетливые признаки «эмоционального истощения» – снижение фона настроения и уровня активности, постоянное ощущение усталости и «нехватки энергии», повышенную психическую истощаемость, проявляющуюся в эмоциональной несдержанности, раздражительности или потере интереса к окружающему.

Интегральный показатель с высоким индексом (53,3%) свидетельствует о том, что у многих испытуемых синдром выгорания представлен в виде совокупности фаз, а эмпирические данные указывают на то, что у 35% педагогов-психологов низкий уровень профессионального выгорания, в свою очередь 65% имеют высокий уровень профессионального выгорания.

Сочетание различных стратегий позволяет предположить, каким образом поведут себя сотрудники в стрессовой для них ситуации.

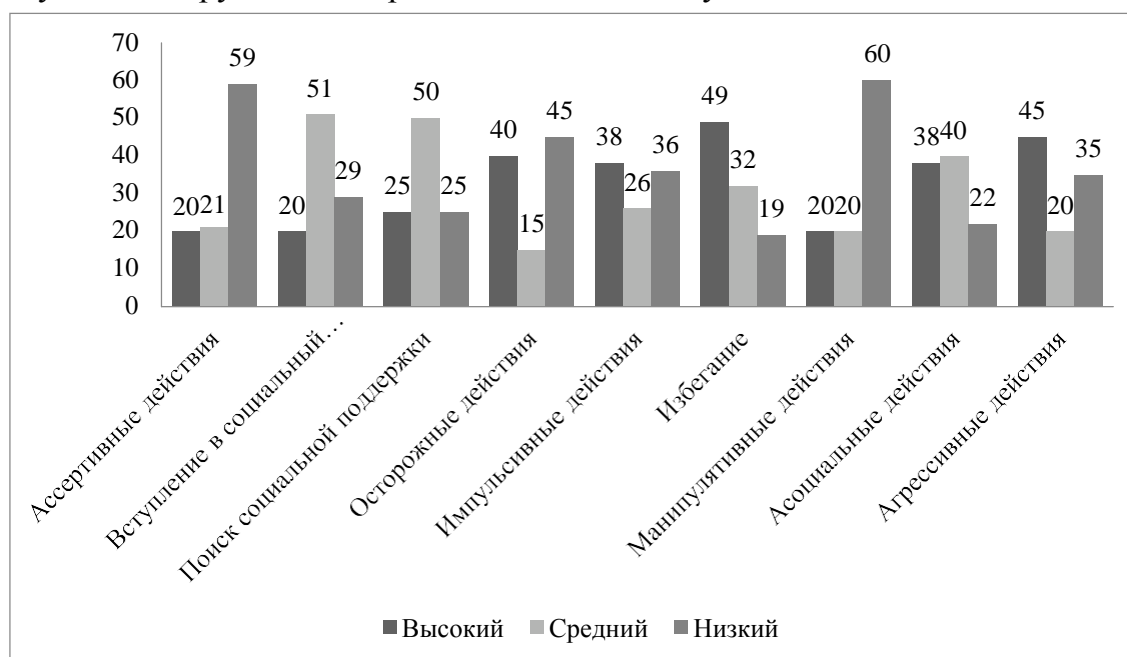


Рис. Распределение стратегий преодоления стрессовых ситуаций у педагогов-психологов, %

Около половины педагогов-психологов (49%) имеют высокие показатели по шкале «избегание», 25 % – «поиск социальной поддержки», 40% – «осторожные действия», 38% – «асоциальные» и 38% – «импульсивные действия». Большинство педагогов-психологов имеют низкие показатели по следующим шкалам: «ассертивные действия» (59%) и «вступление в социальный контакт» (29%). Обращает на себя внимание тот факт, что у педагогов-психологов высокое распространение стратегии избегания, осторожных и асоциальных действий сочетается с высоким распространением стратегии поиска социальной поддержки. Стратегия вступления в социальный контакт развита у значительно меньшего числа педагогов-психологов, а высокий уровень развития ассертивной стратегии проявляется лишь у 20 %.

Педагоги-психологи не готовы активно решать проблемы, возникающие в процессе работы, а склонны избегать решения, не брать на себя ответственность,

получая при этом поддержку от коллег. Данная стратегия хотя и может, согласно данным К. Маслач, предотвращать развитие выгорания (через снижение эмоционального напряжения), но при этом она не приводит к решению проблем педагогов-психологов и росту эффективности работы.

Результаты, полученные на основе корреляционного анализа, позволяют говорить о том, что существует определенная связь между профессиональным выгоранием и предпочитаемыми стратегиями поведения в стрессовой ситуации. При этом и процесс выгорания и стратегии совладания являются сложными, детерминированными многими факторами процессами, что объясняет слабость полученных корреляционных связей. Можно говорить о том, что ряд адаптивных копинг-стратегий отрицательно связан с компонентами профессионального выгорания, в то время как некоторые дезадаптивные связаны с выгоранием положительно.

Таким образом, в ходе нашего исследования были выявлены особенности профессионального выгорания педагогов-психологов: у большинства педагогов (60%) наблюдается тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость.

Отсюда, рост профессионального выгорания педагогов-психологов приводит к постепенному отказу от использования адаптивных стратегий, что только усиливает развитие профессионального выгорания. Склонность педагогов-психологов к использованию негативных стратегий приводит к более быстрому развитию профессионального выгорания, так как проблемы, влияющие на рост выгорания, остаются нерешенными. Кроме того существует возможность влияния на стратегии и профессиональное выгорание внешних социальных факторов, распространенных в школе, таких как нагрузка, качество коммуникации.

По результатам нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что у педагогов с разным уровнем профессионального выгорания будут преобладать различные стратегии преодоления стрессовых ситуаций, а именно: у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания будут преобладать стратегии «избегание» и «агрессивные действия» (давление, отказ от поиска альтернативных действий), «поиск социальной поддержки», а у педагогов с низким уровнем профессионального выгорания преобладают стратегии «ассертивные действия», «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки», «осторожные действия».

При изучении стратегий преодолевающего поведения у педагогов-психологов получены следующие результаты. Низким уровнем выраженности представлены следующие стратегии: использование противоправных действий, враждебности, недоверия, разрушение социальных связей (асоциальные действия). Высоким уровнем выраженности – умение найти поддержку со стороны окружающих в трудной ситуации (поиск социальной поддержки); уход от решения проблем (избегание). Данные свидетельствуют о том, что в качестве моделей преодолевающего поведения педагоги-психологи чаще прибегают к активным, просоциальным и асоциальным моделям.

Поиск помощи и поддержки у коллег способствует снижению эмоционального истощения у педагогов-психологов, но усиливает редукцию личных достижений. Усиление тенденции к использованию импульсивных действий повышает общую выраженность выгорания педагогов-психологов. Переход от группы испытуемых с низкой склонностью к манипулированию в

ситуации стресса к группе педагогов-психологов со значительной выраженностью данной склонности степень деперсонализации повышается. Учащение проявления агрессивных действий способствует формированию эмоционального истощения и общей выраженности выгорания.

Результаты исследования позволяют снижать риски развития выгорания психологов-педагогов путем разработки программы профилактики профессионального выгорания педагогов-психологов, включающей в себя адаптивные стратегии (например «поддержка коллег» или «забота о внутреннем клиенте» как корпоративная ценность).

Библиографический список

1. Осухова, Н.Г. Профессиональное выгорание, или как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе [Текст] / Н.Г. Осухова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2017. – 56 с.
2. Рончинская, Т.И. Синдром выгорания [Текст] / Т.И. Рончинская // Психологический журнал. – 2012. – №3. – С. 1-5.
3. Юдчиц, Ю.К. проблеме профессиональной деформации [Текст] / Ю.К. Юдчиц // Журнал практического психолога. – 2014. – № 7. – С. 18-23.

III. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТАЖ СУПРУЖЕСТВА КАК ФАКТОРЫ ВЫБОРА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Е. А. Овсяникова

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация: В статье приводится анализ и интерпретация изучения семейных ценностей супругов. Представлена иерархия семейных ценностей мужчин и женщин. Рассматривается гендерный аспект выстраивания иерархии семейных ценностей, а также выделяются особенности семейных ценностей мужчин и женщин с разным стажем супружества. Описывается динамика семейных ценностей супругов с возрастанием стажа супружеских отношений. Проводится анализ количества супругов с согласованными (совпадающими) семейными ценностями в зависимости от стажа супружества.

Ключевые слова: семейные ценности, супружество, стаж супружества, гендерные особенности выбора семейных ценностей, согласованности семейных ценностей.

GENDER FEATURES AND EXPERIENCE OF MATTERS AS FACTORS TO SELECT FAMILY VALUES

E. A. Ovsyanikova

*Belgorod National Research University,
Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia*

Annotation: The article provides an analysis and interpretation of the study of family values of spouses. A hierarchy of family values of men and women is presented. It considers the gender aspect of building a hierarchy of family values, and also highlights the peculiarities of family values of men and women with different experience of marriage. It describes the dynamics of family values of spouses with the increase in the experience of marital relations. The analysis of the number of spouses with consistent (coinciding) family values, depending on the length of marriage.

Key words: family values, matrimony, experience of marriage, gender characteristics of the choice of family values, coherence of family values.

Функционирование человека как живого существа предполагает реализацию различных потребностей. Какие-то из них могут быть удовлетворены самостоятельно взрослым человеком, какие-то – только совместно с кем-либо. Если с момента существования брака (объединения мужчины и женщины) значимыми были хозяйственная, экономическая, детородная, воспитательная

функции, то к настоящему моменту повсеместно усиливаются психотерапевтическая функция, функция эмоциональной поддержки. Супружество в его современном виде оценивается с позиций достижения экзистенциального смысла и выступает как психологическое отношение между супругами. При заключении брака востребованными становятся чувства. Именно любовь ведет к созданию семьи. Даже пресловутый «брак по расчету» допускает возникновение любви («стерпится – слюбится») [2].

Каждый человек уникален и неповторим, обратной стороной этой уникальности является фатальное одиночество. Осознание уникальности своего бытия и неповторимости личностных качеств и проявлений толкает человека к преодолению одиночества. Нужно, чтобы кто-то понял, принял его, необходимо стать кому-то нужным. Человек жаждет любить и быть любимым. Найти это он предполагает в браке, семье.

В России проблемы семьи привлекали внимание многих психологов, в частности Р.В. Овчарова, А.П. Петровский, В.В. Юстицкис, В.Н. Мясищев, В.П. Зайцев и др., в первую очередь в связи с задачами профилактики нервных и психических заболеваний или в связи с проблемами семейного воспитания. Затем в практической психологии развивалось семейное консультирование по проблемам супружеской жизни и коррекции детско-родительских отношений (Ю.Е. Алешина, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер) [1; 3].

Семейные ценности чаще всего рассматриваются как культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия. Семейная система ценностей характеризуется огромным потенциалом воспитательного влияния на последующие поколения в его личностном развитии.

Семейные ценности оказывают влияние на благополучие супружеских отношений. Они определяют значимость для партнеров сторон семейной жизни. В соответствии со шкалой семейных ценностей в ряду семейных деятельностей на первый план выдвигается та или иная семейная функция – рождение и воспитание детей, организация быта и т.д. Главным семейным ценностям личность склонна уделять больше внимания, энергии, времени. Низкое качество реализации главных семейных ценностей вызывает у человека разочарование в семейной жизни с данным партнером. Рассогласование семейных ценностей у супругов мешает им наладить устойчивый уклад семейной жизни, приводит к конфликтам, неудовлетворенности. Семейные ценности формируются под влиянием родительской семьи, особенностей личности супругов, их жизненной ситуации (Е.С. Калмыкова, Н.Н. Обозов, Е.П. Винивидова).

На структуру семейных ценностей влияет также национальная принадлежность супругов, так как вероисповедание, семейные национальные, культурные обычаи и традиции накладывают определенный отпечаток на систему взглядов человека.

Психологическая литература по семейной психотерапии указывает, что отсутствие согласованности семейных ценностей может привести к разводу, несмотря на благополучные отношения в экономическом и сексуальном факторе. В таком случае разводящиеся супруги говорят, что они не сошлись характерами.

Таким образом, мы изучили семейные ценности в супружеских парах. Проведем анализ результатов изучения ценностных ориентаций мужчин и женщин, которые представлены на рисунке 1.

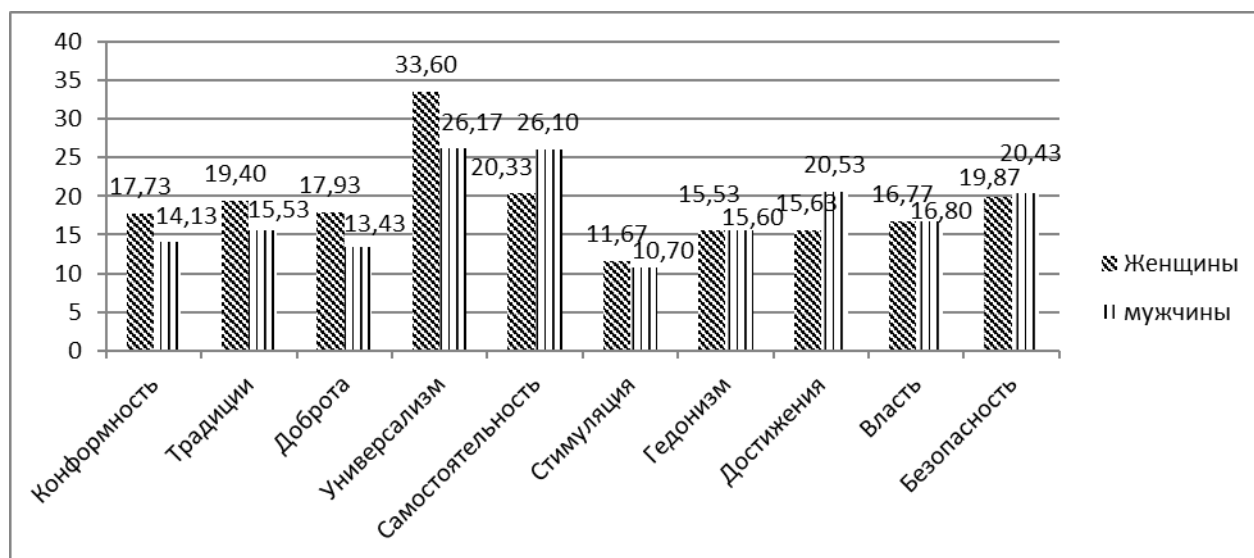


Рис. 1. Выраженность семейных ценностей у мужчин и женщин (ср.б.)

У женщин являются ведущими следующие ценности: универсализм (33,60), самостоятельность (20,33), безопасность (19,87), традиции (19,40) и доброта (17,93).

Наибольшую значимость для женщин имеют такие семейные ценности как универсализм (33,60), самостоятельность (20,33), безопасность (19,87). Универсализм связан с широтой взглядов, мудростью, социальной справедливостью, равенством, миром, красотой, терпимостью, единством с природой, защитой окружающей среды. Женщины были и есть по своей природе хранительницы семейного очага, домашнего уюта. Мы видим, что, независимо от возраста, все женщины признают эту ценность наиболее значимой. Далее на втором месте по значимости для женщин находится самостоятельность. Это может быть связано с тем, что в современном обществе женщины готовы брать на себя ответственность за выполнение многих семейных функций, стремятся сами себя обеспечивать, быть свободными, зарабатывать, самостоятельно воспитывать детей, кормить семью. Для современных женщин соблюдение семейных традиций и обрядов уже не выходит на первый план, однако все равно находится в списке пяти наиболее значимых ценностей. Безопасность говорит о стремлении женщины к стабильности, гармонии как в семье, так и в обществе. Доброта является основой заботы о членах семьи.

У мужчин есть совпадение с женщинами по расположению в иерархии первых трёх ценностей: универсализм (26,17), самостоятельность (26,10) и безопасность (20,43). Но далее, в отличие от женщин, они выбирают достижения (20,53), и власть (16,80).

В картине мира мужчин скорее применимы такие характерные черты универсализма, как широта взглядов, равенство, поддержание благополучия семьи. На втором месте находится самостоятельность, что вполне соответствует социальным установкам по содержанию роли мужчины в семье. Мужчина рассматривается в социуме как кормилец семьи, как взрослая самостоятельная личность, как в материальных, так и в других аспектах. Достижения, власть, безопасность также связаны напрямую с самостоятельностью. Мужчины хотят иметь определенный социальный статус, престиж, достичь в жизни каких-либо

успехов, ощущать себя в безопасности, как в более глобальном смысле – в мире, так и в более узком – в семье.

В структуре системы семейных ценностей мужчин наименее выраженными выступают такие ценности как доброта (13,43), стимуляция (10,70), конформность (14,13). Стимуляция является показателем стремления к разнообразию в жизни, новизне, что для мужчин не всегда присуще в силу того, что они любят постоянство и стабильность.

Таким образом, мы видим, что общими для мужчин и для женщин среди доминирующих являются ценности, связанные с широтой взглядов, мудростью, самостоятельностью и безопасностью. И отличительными особенностями являются выбранные мужчинами ценности доминирования и личного успеха, и у женщин, в отличие от мужчин, ценности традиций и благополучия окружающих людей.

Перейдем к описанию показателей семейных ценностей и ролевых установок на разных стадиях супружеской жизни. Мы разделили выборку по стажу супружеской жизни. В первую группу вошли мужчины и женщины со стажем супружества до 5 лет, во вторую – от 5 до 10 лет и в третью – от 10 до 15 лет супружеской жизни. Результаты изучения ценностей женщин с учётом стажа супружеской жизни представлены на рисунке 2.

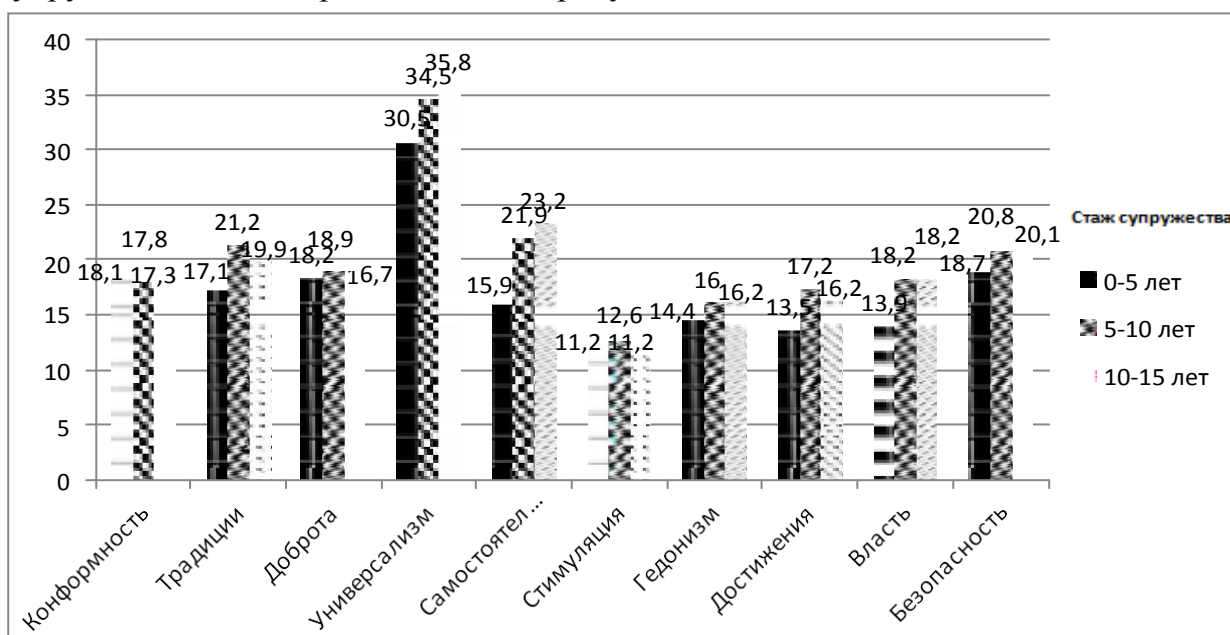


Рис. 2. Ценностные ориентации женщин с разным стажем супружества (ср.б)

Анализируя показатели семейных ценностей женщин на разных этапах семейной жизни можно заметить, что:

- самая выраженная ценность у женщин – универсализм (30,5; 34,5; 35,8), с увеличением стажа в браке возрастает. С годами женщины обретают мудрость, у них развивается терпимость, возрастает потребность в гармонии с миром и природой;

- безопасность (18,7; 20,8; 20,1), как мы видим, также возрастает с годами, это обуславливается тем, что с возрастом возрастает потребность в стабильности, благополучии, как внутреннем, так и внешнем, стремление иметь спокойствие в семье;

- приверженность традициям (17; 21,2; 19,9) резко увеличивается со стажем, т.е. чем дольше женщины находятся в браке, тем сильнее у них проявляется

стремление к поддержанию и уважению традиций, семейных обрядов и обычаев, религиозности;

- конформность (18,1; 17,8; 17,3), находится примерно на одинаковом уровне у девушек с разным стажем супружества, эта ценность характеризуется проявлением вежливости, сдержанности, уважения к старшим членам семьи;

- доброта (18,2; 18,9; 16,7) находится приблизительно на одинаковом уровне у женщин, независимо от стажа брака, проявляется в стремлении к повышению благополучия окружающих людей, милосердию и лояльности;

- самостоятельность (15,9; 21,9; 23,2) резко возрастает с годами – стремление в самореализации, свободе, самоуважению резко увеличивается после 5 лет семейной жизни;

- гедонизм (14,4; 16; 16,2) – потребность в чувственных отношениях, наслаждение жизнью увеличивается вместе со стажем;

- стремление к власти (13,9; 18,2; 18,2), социальному статусу заметно возрастает после 5 лет брака, проявляется в том, что женщины к этому времени хотят добиться определенных успехов и престижа;

- потребность в достижениях (13,5; 17,2; 16,2), социальном одобрении возрастает после 5 лет брака, и на 10-летнем уровне немного снижается;

- стимуляция (11,2; 12,6; 11,2), проявляющаяся в разнообразии жизненных ощущений, полноте жизни, новизне находится приблизительно на одинаковом уровне как до 5 лет стажа в браке, так и свыше 10 лет семейного стажа.

Нужно заметить, что такие ценности, как универсализм, самостоятельность, гедонизм, власть и безопасность возрастают с годами и достигают своего пика после 10 лет, прожитых в браке. Возможно, это связано с тем, что дети взрослеют, и женщины начинают задумываться о реализации собственных целей, достижений и хотят получить от жизни как можно больше удовольствий и впечатлений, стремятся к собственному благополучию.

Результаты изучения ценностей мужчин с учётом стажа супружеской жизни представлены на рисунке 3.

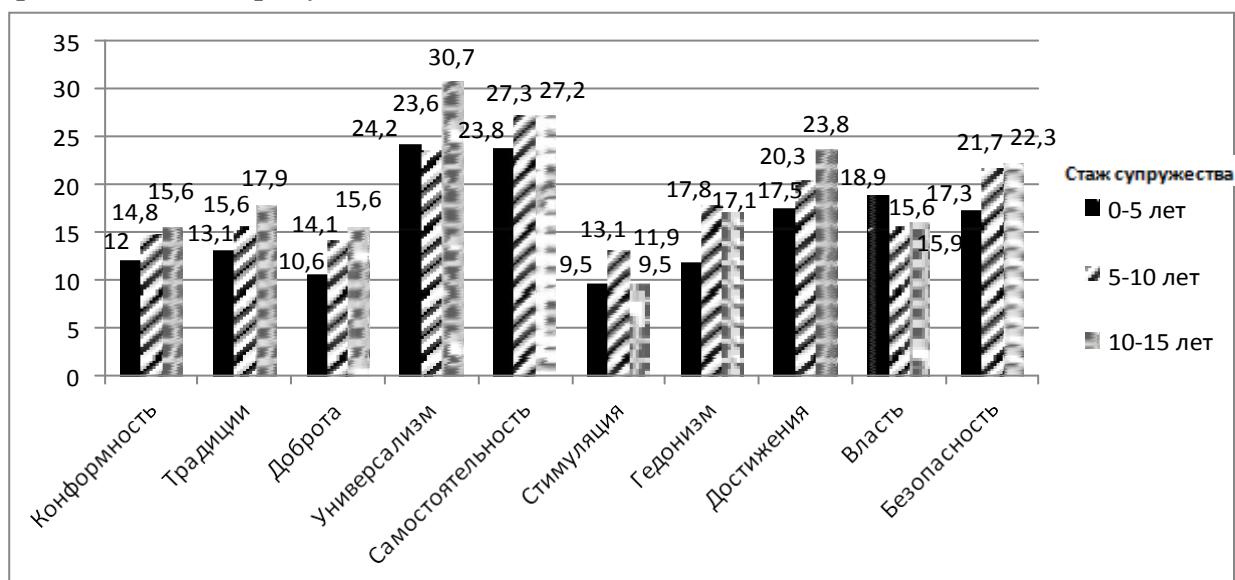


Рис. 3. Ценностные ориентации мужчин с разным стажем супружества (ср.б.)

Анализируя показатели семейных ценностей мужчин на разных этапах семейной жизни можно отметить, что:

- универсализм (24,2; 23,6; 30,7), как основная ценность, и у мужчин, и у женщин, увеличивается со стажем в браке. Можно предположить, что с годами мужчины становятся терпимее, проявляют больше понимания и заботятся о благополучии своей семьи;

- самостоятельность (23,8; 27,3; 27,2) как стремление к независимым мыслям и действиям, самореализации достигает своего пика к 10 годам семейного стажа. Мужчины хотят все держать под контролем, быть независимыми и автономными, тем самым реализовывать себя в семье как добытчика, кормильца и хозяина в доме;

- потребность в достижениях (17,5; 20,3; 23,8) также растет с брачным стажем, когда мужчины достигают в жизни определенных целей;

- потребность в ощущении безопасности (17,3; 21,7; 22,3) возрастает с годами. Мужчины хотят семейного и социального благополучия, жить в мире и согласии;

- власть (18,9; 15,6; 15,9) присуща более молодым людям, находящимся на первой стадии брака, возможно, это связано с тем, что мужчина сразу хочет показать себя главой семьи, все контролировать и подчинить себе женщину;

- приверженность традициям (13,1; 15,6; 17,9) возрастает у мужчин также с годами, прожитыми в браке. Мы можем предположить, что с возрастом к мужчине приходит осознание того, что семейные традиции помогают семье держаться всем вместе, быть ближе друг к другу;

- конформность (12; 14,8; 15,6), выражающаяся в сдержанности, уважительном отношении к окружающим у мужчин возрастает со стажем в браке. Возможно семейная жизнь, воспитание детей, уважение традиций способствуют развитию данной ценности;

- также с увеличением семейного стажа возрастает в глазах мужчин такие ценности, как доброта (10,6; 14,1; 15,6), благосклонность, милосердие, что, скорее всего, связано с рождением детей и увеличением ответственности;

- стремление к новизне и полноте жизни (9,5; 13,1; 9,5) наиболее ярко проявляется у мужчин, которые прожили в браке более 5 лет. Данную особенность можно объяснить тем, что, прожив в браке достаточно долго, погрузившись в семейный быт, мужчинам хочется разнообразия и глубоких переживаний для того, чтобы поддерживать оптимальный уровень активности;

- гедонизм (11,9; 17,8; 17,1) – потребность в удовольствии, наслаждении у мужчин возрастает резко после 5 лет брака, как и у женщин. Это можно объяснить тем, что мужчины нуждаются в расширении своих возможностей, в собственном развитии и тем самым в наслаждении жизнью.

Таким образом, мы можем отметить, что мужчины, проживая в браке, начинают больше ценить благополучие семьи, принимают обычаи и идеи, становятся терпимы, самостоятельны, стремятся к поставленным целям.

Далее, в ходе нашего исследования нами были выделены группы супругов с согласованными и несогласованными семейными ценностями (таблица).

Таблица

Распределение супругов с согласованными и несогласованными ценностями в паре

Стаж в браке	Количество супругов (%)	
	Согласованные	несогласованные
0-5 лет	60	40
5-10 лет	70	30
10-15 лет	70	30

Итак, мы видим, что у супругов со стажем супружества от 0 до 5 лет количество согласованных пар составляет 60 %, несогласованных – 40 %. У супругов с семейным стажем от 5 до 10 лет и свыше 10 лет показатели таковы: 70 % с согласованными ценностями и 30 % с несогласованными ценностями.

Рассогласование шкал семейных ценностей – одна из причин семейной дисгармонии супругов. Это рассогласование проявляется в том, что партнеры критикуют друг друга за изменение внимания к тем или иным сторонам семейной деятельности, пренебрегают другими, по их мнению, более важными сторонами семейной жизни или жизни в обществе. Как мы видим, с возрастанием стажа супружества количество пар с согласованными (совпадающими) семейными ценностями увеличивается. Люди, прожив вместе определенное количество лет, воспитывая детей, пересматривают свои взгляды на жизнь, партнера, семейный быт, идут на некоторые уступки в семейной жизни ради блага своего партнера и своей семьи.

Библиографический список

4. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование [Текст] / Ю. Е. Алешина. – Изд. 2-е. – Москва: Класс, 2005. – 204 с.
5. Дружинин, В. Н. Психология семьи. – 3-е изд., испр. и доп. [Текст] / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2008. – 208 с.
6. Семейная психотерапия: Хрестоматия [Текст] / Сост. Э.Г. Эйдемиллер и др. – СПб: Речь, 2007.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ (МАТЕРИНСКИХ) УСТАНОВОК НА ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Н. С. Ткаченко

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
доцент кафедры возрастной и социальной психологии,
г. Белгород, Россия*

Аннотация: В статье приводится анализ и интерпретация изучения родительских (материнских) установок и их влияния на жизнестойкость личности подростков в старшем подростковом возрасте. Представлена особенность материнских установок в отношении воспитания подростков, а также особенности жизнестойкости подростков. Описывается влияние материнских установок на жизнестойкость подростков: чрезмерная забота, семейные конфликты, раздражительность, подавление воли способствуют к формированию низкого уровня жизнестойкости, а развитие активности ребенка и партнерские отношения с ним оказывают позитивное влияние на формирование жизнестойкости.

Ключевые слова: родительские установки, материнские установки, подростковый возраст, старшие подростки, жизнестойкость, личность, принятие риска, вовлеченность, контроль.

THE EFFECTS OF PARENTAL (MATERNAL) PLANTS ON THE VIABILITY OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS

N. S. Tkachenko

Belgorod National Research University,

Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod, Russia

Annotation: the article provides an analysis and interpretation of the study of parental (maternal) attitudes and their impact on the viability of adolescents in adolescence. The peculiarity of maternal attitudes towards the education of adolescents, as well as the features of the viability of adolescents. The influence of maternal attitudes on the resilience of adolescents is described: excessive care, family conflicts, irritability, suppression of will contribute to the formation of a low level of resilience, and the development of the child's activity and partnership with him have a positive impact on the formation of resilience.

Key words: parental attitudes, maternal attitudes, adolescence, older adolescents, resilience, risk taking, involvement, control.

Сложный, противоречивый и многогранный внутренний мир современного подростка нуждается в переосмыслении, принятии родителями и другими взрослыми. Семья осуществляет воспитание и развивает в ребенке умственные, физические, нравственные, моральные, этические стороны личности. Жизнестойкость позволяет человеку обогащать свой потенциал, адекватно реагировать на происходящие изменения, развиваться, совладать одновременно с трудностями жизненного пути. Благодаря наличию такого качества личности подростки учатся извлекать пользу из ситуации, в которой находятся, смогут ориентироваться на новый опыт, что позволит им быть успешными в различных сферах жизни и деятельности. Жизнестойкость способствует процессу профессионального и личностного развития старших подростков и тесно связана с контекстом развития личности, осмыслением своей предназначенности, организацией жизненного опыта. Потенциал развития этого качества в большей степени состоит в обратной связи от взаимодействия с внешним миром и непосредственно с семьей.

В зарубежной психологии широко используется термин «родительские установки или представления», который включает целый ряд понятий, таких как установки, ценности, представления о развитии ребенка, восприятие ребенка и родителей, знание нормативных показателей развития ребенка и предпочитаемых техник воспитания. Родительские представления служат, для категоризации поведения ребенка и его личности. Они включают в себя, оценку когнитивного и социального развития ребенка, роль родителей в жизни детей, атрибуции успеха и неудачи в выполнении конкретных задач, цели обучения ребенка и предпочитаемые способы дисциплины с ребенком. В родительских представлениях или установках принято выделять три компонента, такие как оценочный, когнитивный, поведенческий.

Рассматривая отношение родителей к старшим подросткам, авторы используют различные понятия, такие как: родительское отношение (А.Я. Варга, В.В. Столин) [2], родительские позиции (А.С. Спиваковская) [4], родительские

установки или представления (А. В. Петровский, I. E. Sigel, M. J. Rodrigo), стили или типы воспитания (А. И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер) [5].

А. С. Спиваковская, для анализа детско-родительских отношений используется понятие родительская позиция, которая определяется как совокупность установок родителей, реальная направленность в воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания, как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации. То, какая именно родительская позиция реализуется во взаимодействии с ребенком, зависит, прежде всего, от соотношений между осознаваемыми и неосознаваемыми мотивационными тенденциями [4]. Установка может выражаться в словах, практических действиях, жестах и т.д. Она обеспечивает возможность скоростного реагирования на определенную ситуацию. Действуя на основе своих сложившихся установок, родители, следуют готовым шаблонам.

Исследование жизнестойкости получило большое распространение на западе и связано с проблемой стресса. В отечественной психологии много внимания уделяется изучению теоретических аспектов жизнестойкости, данное качество рассматривается в возрастном, профессиональном аспектах. Существуют работы авторов, посвященные связям жизнестойкости с личностными переменными: коммуникативными навыками (В. В. Арламов, С. В. Книжникова), самосознанием и активностью (С.А Богомаз [1]), осмысленностью жизни (Д. А. Леонтьев, С. Мадди [3]). В целом, можно сказать, что проблема влияния родителей на формирование отдельных личностных качеств подростков изучается многими учеными, но, несмотря на убедительность этого факта, данные о характере влияния родительских установок и особенностей проявления жизнестойкости детей в старшем подростковом возрасте отсутствуют, что обусловило актуальность настоящего исследования.

Мы предположили, что родительские установки могут оказывать влияние на жизнестойкость личности подростков, а именно: чрезмерная забота, семейные конфликты, раздражительность, подавление воли будут способствовать снижению жизнестойкости, а развитие активности ребенка и партнерские отношения с ним оказывают позитивное влияние на формирование жизнестойкости личности подростка.

Методики исследования: Методика изучения родительских установок и реакций PARI (Е.С. Шефер, Р.К. Белл) и Тест жизнестойкости (С. Мадди). Статистическая обработка данных проводилась с использованием математического метода множественного регрессионного анализа (МРА) на основе пакета статистических программ «SPSS-22».

Исследование проводилось на базе БСК (Белгородского Строительного колледжа) г. Белгорода. В нём принимали участие мамы в количестве 50 человек и подростки в количестве 50 человек. Объем выборки составил 100 человек, мальчики в возрасте от 15-17 лет.

Проанализируем особенности материнских установок по отношению к семейной роли (рис. 1).

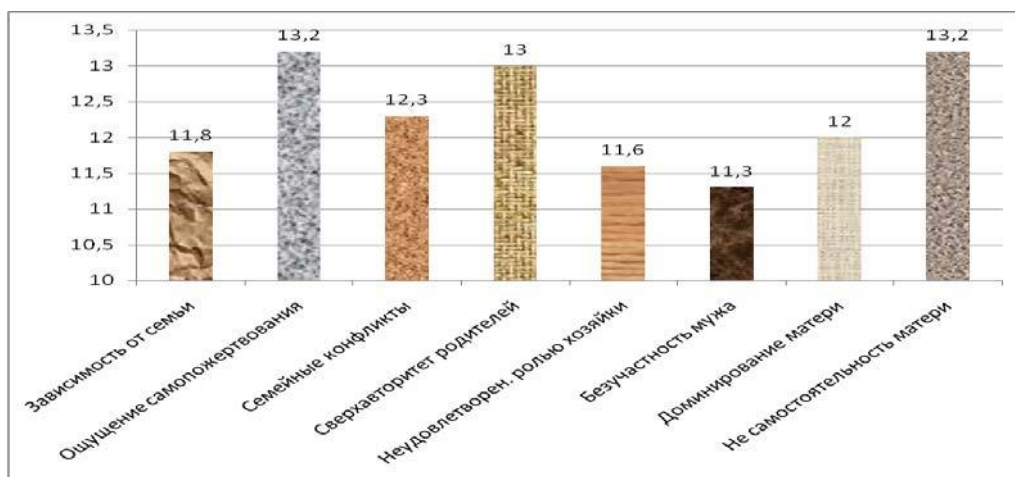


Рис. 1. Выраженность материнских установок по отношению к семейной роли (ср. б.)

По отношению к семейной роли преобладают материнские установки на уровне выше среднего: «ощущение самопожертвования» ($M_x=13,2$), «сверхавторитет родителей» ($M_x=13$), «несамостоятельность матери» ($M_x=13,2$). Выраженность данных показателей говорит нам о том, что родители склонны жертвовать своими интересами, временем, ради благополучия своих детей. Мама требуют по отношению к себе со стороны детей ореола сверхавторитета считая, что их мнение единственно правильное и к ним нужно прислушиваться. Но мамы не в силах самостоятельно участвовать в воспитании своих старших подростков, давать им советы, строить с ними отношения, обязательно мамам нужен кто-то, кто будет помогать им в отношениях со старшими подростками, это могут быть папы и другие. Это мы можем объяснить тем, что есть определенная специфика в выстраивании отношений с ребенком противоположного пола. Средний уровень выраженности имеют материнские установки: «зависимость от семьи» ($M_x=11,8$), «семейные конфликты» ($M_x=12,3$), «доминирование матери» ($M_x=12$), то есть для матерей значимо мнение их детей и оно учитывается, но в ситуации семейных конфликтов, происходит столкновение интересов между родителями и старшими подростками, отстаивание своих точек зрения и не всегда они находят компромиссные решения, так как преобладает доминирование матери над подростком.

Выраженность материнских установок по отношению к стилю воспитания ребенка, мы наглядно представили на рис. 2.

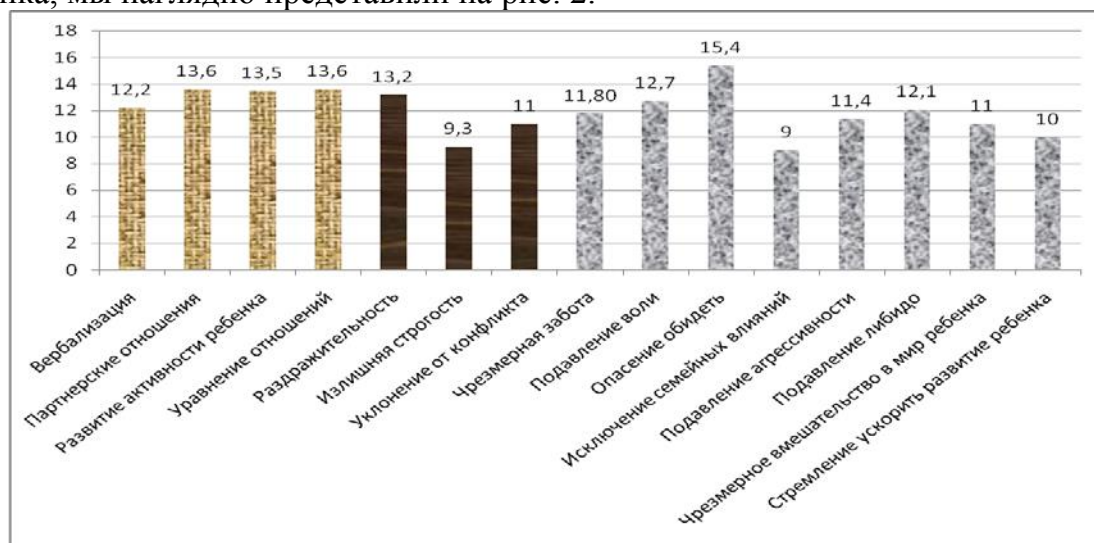


Рис. 2. Выраженность материнских установок по отношению к стилю воспитания ребенка (ср. б.)

Материнские установки, характеризующие оптимальный эмоциональный контакт выражены на уровне выше среднего: «партнерские отношения» ($M=13,3$), «уравнение отношений» ($M_x=13,4$), развитие активности ребенка ($M_e=13,2$) и вербализация ($M_x=12,6$). Матери склонны устанавливать с подростками партнерские, доверительные отношения, поддерживают активность ребенка, помогают в самопознании, самоопределении, чтобы они занимали активную позицию в жизни, развивались, были коммуникабельны и социально адаптированными. Мама стремятся к равноправным отношениям со своими детьми, через уловки располагают подростков к себе, чтобы получить необходимую информацию и провести корректирующие действия. Высокие показатели по шкале «вербализация», говорит нам о том, что мамы могут оказывать большое словесное влияние на своих старших подростков, настаивают на выполнении своих требований, стремятся к тому, чтобы их слушались, часто прибегают к крикам, жалобам, но дают возможность высказаться своему ребенку.

Материнские установки, раскрывающие «излишнюю эмоциональную дистанцию» с подростками, имеют следующую выраженность: у матерей доминирует такая установка как, «раздражительность» ($M_x=13,2$). Родители эмоционально возбудимы, негативно реагируют на поведение старших подростков, могут вести себя импульсивно при выяснении отношений, не всегда могут контролировать проявление своих эмоций. Средний уровень показателей «уклонение от конфликта» ($M_x=11$) и «излишняя строгость» ($M_x=9,3$) говорят нам о том, что при уклонении от конфликта, мамы стараются быть в хороших отношениях со своими старшими подростками и все делать для того, чтобы не произошел конфликт между ними и не проявляют повышенную строгость в контроле и выполнении норм и правил, которые подростки должны соблюдать.

Родительские установки, характеризующие особенности стиля воспитания в рамках «излишней концентрации на ребенке» выражены следующим образом: доминирующей материнской установкой является «опасение обидеть» ($M_x=15,4$). Родители боятся нанести вред своим подросткам, испортить взаимоотношения с ними, чем-то расстроить их, поэтому склонны проявлять уступчивость во взаимоотношениях со своими детьми и возможно, в результате чего могут быть не искренними с ними. Средний уровень выраженности имеют: «чрезмерная забота» ($M_x=11,8$), «подавление воли» ($M_x=12,7$), «подавление либидо» ($M_x=12,4$), «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка» ($M_x=11$) и «стремление ускорить развитие ребенка» ($M_x=10$). При чрезмерной заботе матери стремятся все знать о своих детях, ограждают их от жизненных трудностей, от забот, которые могли бы утомить их, что может сформировать такую черту личности, как не самостоятельность и инфантилизм, но эти установки не будут способствовать развитию жизнестойкости подростков. При подавлении воли родители мешают совершить выбор подросткам любые попытки сделать определенные действия к осуществлению их целей, данный результат согласуется с ранее описанным нами показателем «чрезмерная забота». Показатель «подавление либидо» находится на уровне выше среднего ($M_x=12,4$), родители, не учитывая особенности подросткового возраста, пытаются повлиять на сексуальные желания и стремления своих детей, предупредить их о последствиях, которые необходимо старшим подросткам избежать. Средние показатели «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка» ($M_x=11$) и «стремление ускорить развитие ребенка» ($M_x=10$) говорят нам о том, что родители склонны вмешиваться в личную жизнь старших подростков,

стремятся быть в курсе всего, что происходит с их детьми, куда они пошли, на сколько с кем, чем они будут заниматься, чтобы они делали, так как хотят их родители. Хотя одновременно родители проявляют стремление ускорить развитие их ребенка, чтобы их подростки стали быстрее самостоятельными, ответственными и самоопределились. Данный результат весьма противоречив, при повышенном контроле и опеке трудно добиться психологического взросления своих детей.

Проанализируем особенности жизнестойкости личности подростков, полученные нами при помощи использования теста жизнестойкости (С. Мадди) результаты, которого представлены на рис. 3.

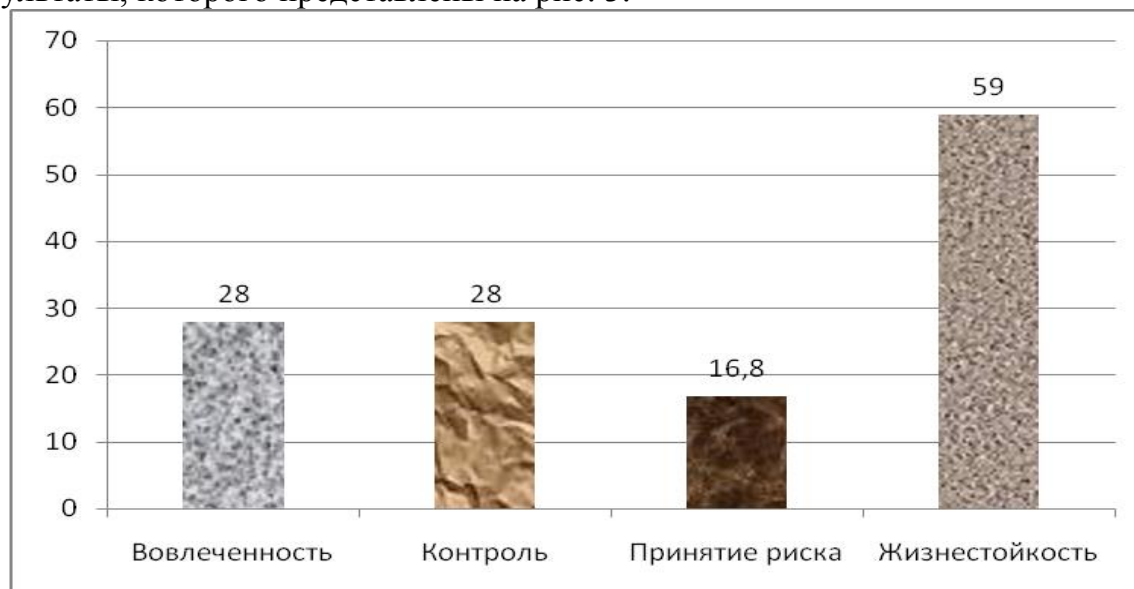


Рис. 3. Выраженность показателей жизнестойкости личности подростков (ср.б.)

Общий показатель жизнестойкости в изучаемой нами выборке испытуемых составил ($M_x=59$), что свидетельствует уровню выше среднего, то есть подростки имеют определенную систему убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и не всегда эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Показатель «вовлеченность» ($M_x=28$) имеет средний уровень, максимальный балл по данному показателю составляет 37,64, то есть подростки ситуативно склонны активно вовлекаться в происходящие события их жизни, не всегда проявляют интерес к ним. Так же не получая удовольствие от собственной деятельности. Поэтому необходимо стремиться к стимулированию развития родителями вовлеченности у старших подростков через принятие, поддержку, любовь и одобрение. Показатель жизнестойкости «контроль» ($M_x=28$) имеет средний уровень выраженности, то есть подростки эпизодически борются с трудностями, чтобы повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает свой путь, собственную деятельность. Следующий компонент жизнестойкости «принятие риска» у старших подростков составил ($M_x=16,8$), он немного превышает норму, которая должна составлять ($M_x=13,91$). Принятие риска определяется как, убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию благодаря знаниям, полученным из опыта, не столь важного позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, как говорится, на свой страх и риск. В

основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из лично приобретенного опыта и последующее их использование во благо функционирования личности. Полученные высокие показатели по данному показателю должны насторожить родителей, так как подростки склонны поступать необдуманно на свой страх и риск с возможными не приятными последствиями от результатов их действий.

Для подтверждения нашего предположения мы провели множественный регрессивный анализ, наглядно результаты множественного регрессионного анализа представлены в таблице.

Таблица

Множественный регрессионный анализ влияния показателей материнских установок на жизнестойкость подростков

	Не стандартизированный коэффициент	Стандартизированный коэффициент	t	Уровень значимости p
	Ст. ошибка	β		
Вовлеченность				
Подавление воли	,943	,495	1,597	0,031*
Исключение вне семейных влияний	,768	,442	1,633	0,022*
Неудовлетворенность ролью хозяйки	,923	,380	1,255	0,055*
Несамостоятельность матери	,886	,612	1,785	0,059*
Развитие активности ребенка	,713	,437	1,685	0,051*
Контроль				
Развитие активности ребенка	,881	,315	,950	0,031*
Партнерские отношения	1,384	,457	,935	0,054*
Принятие риска				
Вербализация	,906	,536	1,221	0,040*
Подавление воли	,964	,715	1,910	0,059*
Раздражительность	1,145	,544	1,171	0,059*

Примечание: $p \leq 0,01$ **, $p \leq 0,5$ *

Показатели жизнестойкости мы отнесли к зависимым переменным, а признаки родительских (материнских) установок к независимым переменным, т.е. определяющими жизнестойкость. В результате проведенного множественного регрессионного анализа были получены три регрессионных модели (в соответствии по количеству зависимых переменных жизнестойкости): вовлеченность, контроль, принятие риска. В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β - коэффициенты, признаки родительских (материнских) установок (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми (см. Таблицу).

В регрессионную модель показателя зависимой переменной жизнестойкости «вовлеченность», вошли такие материнские установки, оказывающие влияние на формирование вовлеченности на достоверном уровне значимости, как «подавление воли» ($\beta=0,495$, при $p \leq 0,05$), «исключение вне семейных влияний» ($\beta=0,442$, при

$p \leq 0,05$), «неудовлетворенность ролью хозяйки» ($\beta=0,380$, при $p \leq 0,05$), «несамостоятельность матери» ($\beta=0,612$, при $p \leq 0,05$) и «развитие активности ребенка» ($\beta=,437$, при $p \leq 0,05$). Данный результат говорит нам о том, что через «подавление воли» своих детей родители мешают подросткам совершать какие-либо действия к осуществлению их целей, которые возможно не совпадают с представлениями матерей. Данная материнская установка может в силу психологических особенностей подросткового возраста «чувства взрослости» и возможного протестного поведения, которое движет ими, может еще больше подталкивать подростков к решительному участию в каких-либо ситуациях. Через установку «исключение вне семейных влияний» матери стремятся оградить своих взрослеющих детей, от плохих компаний или какого-то негативного влияния, что может помешать их социализации. Чем больше родители стремятся оградить своих детей, от плохих компаний, от негативного влияния окружающих и социума, тем больше старшие подростки в силу своих возрастных особенностей будут убеждены в том, что активная вовлеченность в происходящие события дает наибольший шанс найти что-то интересное вопреки слову взрослых. Материнские установки «не самостоятельность матери» и «неудовлетворенность ролью хозяйки» так же могут оказывать негативное влияние на формирование жизнестойкости старших подростков по показателю «вовлеченность», так как мамы проявляя свою не самостоятельность в выполнении семейных функций и показывая неудовлетворенность своей ролью хозяйки дома будут пытаться перекладывать ответственность на другого члена семьи, в частности на ребенка, привлекать к решению возникающих семейных проблем подростков, а последние в ответ будут стремиться включиться в возможные семейные ситуации, стремятся помочь матери в физическом и моральном плане. Так как подросток с установкой «кто, если не я?» будет вовлечен в решение семейных проблем эмоционально и физически, причем данный паттерн поведения им может быть перенесен в социум. Данные установки могут оказывать негативное влияние на формирование показателя жизнестойкости «вовлеченность», так как данная ситуация в семье может провоцировать формирование со зависимого поведения подростков и чувства вины связанного с семьей. Данный результат согласуется с исследованиями Э.Г. Эйдемиллера, который говорил о том, что семья как система является главным источником травматизации личности, формирования чувства вины связанного с семьей, со зависимого поведения и симбиотических связей. Тем не менее, матери считают необходимым способствовать развитию активности ребенка через помощь в самопознании, самоопределении, чтобы подростки занимали активную позицию в жизни, развивались, были коммуникабельны, были социально адаптированными и познавали себя и мир вокруг, причем только в позитивных ситуациях на их взгляд, мнение и желание подростков может быть не учтено. Данная материнская установка может оказывать положительное влияние на развитие жизнестойкости подростков. Для развития вовлеченности важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей.

В регрессионную модель показателя жизнестойкости – «контроль», вошли две материнские установки, имеющие статистически значимые регрессионные β - коэффициенты: «развитие активности ребенка» ($\beta=0,315$ при $p \leq 0,05$) и «партнерские отношения» ($\beta=0,457$, при $p \leq 0,05$). Подросток, у которого развит данный показатель жизнестойкости стремится самостоятельно выбирать свой путь и собственную деятельность, проявляет убежденность в том, что активная

борьба может повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, а показателем незрелости данного компонента жизнестойкости является ощущение собственной беспомощности. Материнские установки «развитие активности» и «партнерские отношения» в своей взаимосвязи могут оказывать влияние на «контроль». Матери считают необходимым способствовать развитию активности ребенка через помощь в самопознании, самоопределении, чтобы подростки занимали активную позицию в жизни, развивались, были коммуникабельны, были социально адаптированными и познавали себя и мир вокруг. Так же матери считают необходимым установить с подростками партнерские, доверительные отношения, оказывать взаимопомощь друг другу и находят компромиссы. Для развития компонента контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами все возрастающей сложности на грани своих возможностей, а также доверительные отношения.

В регрессионную модель показателя жизнестойкости – «принятие риска», вошли три материнские установки, имеющие статистически значимые регрессионные β - коэффициенты: «вербализация» ($\beta=0,536$, при $p \leq 0,05$), «подавление воли» ($\beta=0,715$, при $p \leq 0,05$), «раздражительность» ($\beta=0,544$, при $p \leq 0,05$). В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из лично приобретенного опыта не важно, какого позитивного или негативного в дальнейшем использование данного опыта и приобретенных знаний через этот опыт. Причем подросток может быть убежден в том, что с ним не происходит – все происходит к лучшему во благо его развития при отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, через стремление к простому комфорту и безопасности. Для развития принятия риска, важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды, а также принятие и поддержка родных.

Через материнскую установку «вербализация» мамы склонны словесно при взаимодействии с подростками настаивать на выполнении своих требований, стремятся к тому, чтобы их слушались, часто прибегают к крикам, жалобам, но при этом обязательно дают возможность высказаться своему ребенку. Причем регрессионный анализ показал взаимосвязь данного показателя с такой материнской установкой, как «раздражительность», в рамках которой родители эмоционально возбудимы, негативно реагируют на поведение старших подростков. Этот результат так же говорит нам о том, что возможно матери со своими подростками в данной выборке испытуемых, используя вышеуказанные родительские установки, общаются с ними не конструктивно. Через «подавление воли» своих детей родители мешают подросткам совершать какие-либо действия к осуществлению их целей, которые возможно не совпадают с представлениями матерей. Данная материнская установка может в силу психологических особенностей подросткового возраста «чувства взрослости» и возможного протестного поведения, которое движет ими, может еще больше подталкивать подростков к решительному участию в каких-либо ситуациях. Данные установки по отношению к показателю «принятие риска» могут оказывать влияние на формирование незрелости данного показателя жизнестойкости.

Итак, получено три регрессионные модели по показателям жизнестойкости «принятие риска», «контроль» и «вовлеченность» на данные показатели могут оказывать негативное влияние такие материнские установки, как: «подавление

воли», «исключение вне семейных влияний», «неудовлетворенность ролью хозяйки», «несамостоятельность матери», «раздражительность», «вербализация», а «развитие активности ребенка» и «партнерские отношения» способствуют позитивному влиянию на формирование компонентов жизнестойкости.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что родительские установки могут оказывать влияние на жизнестойкость подростков, а именно: чрезмерная забота, семейные конфликты, раздражительность, подавление воли будут способствовать к формированию низкого уровня жизнестойкости, а развитие активности ребенка и партнерские отношения с ним оказывают позитивное влияние на формирование жизнестойкости. Данное исследование очень актуально и требует дальнейшего пристального внимания с привлечением более широкого диапазона показателей, таких как, личностные особенности матерей, отцов и их детей-подростков, особенности стиля воспитания, интервал между рожденьями детей, гендерные аспекты, стаж супружеской жизни, возраст родителей и др.

Библиографический список

1. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья [Текст] / С.А. Богомаз // Материалы научно-практических конгрессов 4 Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – М.: «АСТ», 2008. – Т. 2. – 24–27 с.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. канд. психол. наук. [Текст] / А.Я. Варга. – М., 1987. – 230 с.
3. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ. [Текст] / С.Р. Мадди / Пер. с англ. – СПб.: Древо жизни, 2002. – 567 с.
4. Спиваковская А.С. Как быть родителем [Текст] / А.С. Спиваковская – М.: «Аст», 1986. – 103 с.
5. Эйдемиллер Э. Г. Добряков И. В. Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 296 с.

Научное издание

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ ЖИЗНЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ**

*Сборник научных статей
по итогам проведения международного круглого стола*

г. Белгород, 19 апреля 2019 года

Техническая редакция
Н.С. Ткаченко

Статьи представлены в авторской редакции

Подписано в печать 11.10.2019. Гарнитура Times New Roman, Arial.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 6,28. Тираж 100 экз. Заказ 205.
Оригинал-макет подготовлен и тиражирован в ООО «Эпицентр»
308010, г. Белгород, ул. Б. Хмельницкого, д. 135, офис 1